

UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER L'EMILIA-ROMAGNA
IRRE EMILIA-ROMAGNA

MUSICA

*Ricerca sul curricolo
e innovazione didattica*

a cura di
BENEDETTA TONI

Contributi di:

*Anna Rita Addressi, Nerino Arcangeli, Raffaella Benini,
Luigi Berlinguer, Cosimo Caforio, Luigi Catalano, Giancarlo Cerini,
Federica Chiappori, Antonella Coppi, Antonella Cornacchia,
Carla Cuomo, Francesco Finocchiaro, Giuseppina La Face,
Enrico Malucelli, Luca Marconi, Elita Maule, Stefano Pantaleoni,
Benedetta Toni, Lavinia Zoffoli*

tecnodid
EDITRICE

Il volume 'Musica' è il risultato di un lavoro coordinato tra Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna e IRRE Emilia-Romagna, nell'ambito del progetto "Gruppi di ricerca". Il finanziamento è assicurato dall'USR E-R, nell'ambito dell'utilizzazione dei fondi 2004 per la formazione in servizio e dei fondi 2005 e 2006 della legge 440/97 per il sostegno all'autonomia scolastica.

Il Gruppo di ricerca è composto da:

Benedetta Toni (coordinatrice), Anna Rita Addessi, Raffaella Benini, Cosimo Caforio, Federica Chiappori, Antonella Coppi, Antonella Cornacchia, Carla Cuomo, Francesco Finocchiaro, Giuseppina La Face, Enrico Malucelli, Luca Marconi, Stefano Pantaleoni, Lavinia Zoffoli. Si ringrazia Elita Maule per il contributo.

I testi del volume sono stati curati dagli autori che appaiono nell'indice e che sono riportati in testa ad ogni contributo.

Volume a cura di Benedetta Toni

Coordinamento scientifico del progetto di ricerca: Giancarlo Cerini, Nerino Arcangeli
Coordinamento redazionale, editing: Maria Teresa Bertani

Collana "I Quaderni dei Gruppi di ricerca USR e IRRE Emilia-Romagna"
Quaderno n. 7 – febbraio 2007

La riproduzione dei testi è consentita previa citazione della fonte.

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
Piazza XX Settembre, 1 - 40121 Bologna - Tel 051 4215711
E-mail: direzione-emiliaromagna@istruzione.it; sito web: www.istruzioneer.it
Direttore Generale: Luigi Catalano
Ufficio V - Formazione, autonomia e iniziative editoriali
Dirigente: Giancarlo Cerini

Codice ISBN: 88-86100-21-3

Stampa Tecnodid editrice, Napoli, febbraio 2007

Indice

Presentazione della collana	5
<i>Luigi Catalano</i>	

Introduzione	6
<i>Benedetta Toni</i>	

Parte I - Didattica della musica e formazione

Didattica della musica	7
<i>Elita Maule, Benedetta Toni</i>	

Didattica dell'ascolto e didattica laboratoriale	18
<i>Giuseppina La Face Bianconi</i>	

Il sapere musicale degli insegnanti	27
<i>Anna Rita Addressi</i>	

Parte II - Il laboratorio musicale

Verso una pedagogia laboratoriale	37
<i>Lavinia Zoffoli</i>	

Ritmando... costruisco un laboratorio	41
<i>Federica Chiappori</i>	

Falstaff: un laboratorio espressivo	50
<i>Benedetta Toni</i>	

Un progetto formativo extracurricolare	60
<i>Antonella Coppi</i>	

Parte III - *Setting* di apprendimento musicale

Brutti anatroccoli o piccoli cigni?	71
<i>Raffaella Benini</i>	
Apprendimento e compito unitario	78
<i>Stefano Pantaleoni</i>	
Crescere ascoltando Ravel	85
<i>Luca Marconi</i>	
Primavera d'intorno brilla nell'aria	93
<i>Antonella Cornacchia</i>	
Zefiro torna	99
<i>Cosimo Caforio</i>	
La cathédrale engloutie	104
<i>Carla Cuomo</i>	
Gli usi sociali della musica	111
<i>Francesco Finocchiaro</i>	
Mississippi jazz	114
<i>Enrico Malucelli</i>	

Parte IV - Prospettive per l'educazione musicale

A scuola: parole, numeri e note. E immagini	119
<i>Luigi Berlinguer</i>	
Documento a cura del Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica	121
Postfazione	
Un 'ponte' verso nuove indicazioni nazionali	125
<i>Giancarlo Cerini, Nerino Arcangeli</i>	

Presentazione della Collana

UNA SCUOLA IN CAMMINO

Luigi Catalano*

**Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna*

Negli anni tra il 2004 e il 2006 si è sviluppata in Emilia-Romagna un'intensa attività di ricerca e formazione sui temi dell'innovazione nella scuola di base, promossa dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna in partenariato con l'IRRE Emilia-Romagna.

L'azione di "ricerca" (in riferimento ai nuovi ordinamenti del primo ciclo e alle innovazioni curriculari nella scuola dell'autonomia) ha previsto la costituzione di 16 gruppi di lavoro (10 su temi di carattere disciplinare, 6 di carattere pedagogico-organizzativo), formati da insegnanti delle scuole impegnate nell'innovazione, da rappresentanti delle associazioni professionali e disciplinari dei docenti, da ricercatori dell'IRRE e dell'Università, da dirigenti tecnici.

L'obiettivo dell'iniziativa era triplice: sviluppare una riflessione critica sui contenuti culturali proposti dall'Amministrazione, commisurare le innovazioni con le migliori pratiche diffuse nelle scuole, affrontare le questioni della valutazione.

I 16 volumi che documentano le attività svolte sono il frutto di collaborazioni scientifiche tra i centri di ricerca didattica e universitaria e le scuole. Il raccordo fra teoria e prassi è garantito in particolare dall'USR E-R e dall'IRRE E-R, con la collaborazione delle associazioni professionali.

I risultati della ricerca dimostrano che il confronto aperto degli attori della ricerca sulle tematiche pedagogiche e su quelle disciplinari rappresenta un momento indispensabile di partecipazione e riflessione critica allo sviluppo della scuola, in relazione ad un territorio fertile dal punto di vista culturale ed educativo come è quello dell'Emilia-Romagna.

La ricchezza delle pratiche innovative, le proposte sul curricolo e sulle costanti pedagogiche che sottendono i modelli didattici di una scuola di eccellenza acquistano un significato pregnante per la costruzione di un curricolo per le scuole dell'Emilia-Romagna, ma si propongono anche come idee, indicazioni e riflessioni utili per il contesto nazionale. Solo la pluralità delle migliori intelligenze potrà contribuire alla costruzione di una scuola aperta e flessibile, accogliente ed equa, in linea con gli orientamenti europei.

Sommessamente, è questo il messaggio positivo che vorremmo diffondere con la pubblicazione della collana dei quaderni di ricerca sul curricolo.

INTRODUZIONE

Benedetta Toni*

**Ricercatrice IRRE E-R, Coordinatrice del Gruppo Regionale di Ricerca 'Musica'*

La musica è una disciplina artistico-espressiva che spesso occupa uno spazio marginale del curriculum, in quanto mancano le competenze di insegnanti e studenti, manca il tempo scuola necessario per occuparsi dei saperi caldi e ricchi di significati ed emozioni, manca la disponibilità al confronto dentro e fuori dalla scuola fra docenti e studenti con formazione e competenze diverse.

Il Gruppo di ricerca regionale 'Musica', in partenariato fra USR E-R e IRRE E-R, è nato nell'a.s. 2004-05, integrato agli altri due gruppi (Arte ed Educazione Motoria) appartenenti alla macro-area dei 'Linguaggi non verbali'; ha proseguito la sua attività nel corso dell'a.s. 2005-06 come gruppo autonomo con focalizzazione della ricerca sulla musica nel curriculum dal punto di vista teorico e pratico-operativo.

Il quaderno è il risultato della ricerca e del confronto sulle attività del secondo anno, dopo un primo anno centrato sull'osservazione e sull'analisi dei Documenti Ministeriali, volte alla riflessione sulle pratiche innovative dal punto di vista progettuale, organizzativo e metodologico-didattico.

Le proposte sono in linea con il Progetto Musica e Scuola (documento operativo) a cura del Comitato Nazionale per l'apprendimento pratico della musica presieduto da Luigi Berlinguer¹, in quanto si concentrano sulla didattica della musica intesa come didattica laboratoriale, ove il *bambino musicale* è colui che sperimenta il linguaggio musicale attraverso il canto e attraverso le altre forme di produzione e comprensione musicale.

Il volume si divide in tre parti: una prima parte con contributi che delineano una cornice teorica sulla didattica della musica, una seconda parte che entra nel merito della didattica laboratoriale nel laboratorio musicale, una terza parte che si rivolge ai docenti di musica con proposte operative dettagliate e strutturate per riflettere 'in contesto' sulla realizzazione di unità di apprendimento che prendono in considerazione diversi generi musicali.

Una proposta articolata e ricca di spunti culturali, finalizzata ad una ragionata costruzione di un curriculum verticale di musica a cura di un gruppo di esperti, provenienti da istituzioni diverse, ma accomunati dalla competenza e dalla passione per la musica.

¹ Il Comitato Nazionale per l'apprendimento pratico della musica è stato costituito con Decreto Ministeriale del 28 luglio 2006 e il documento *Progetto Musica e scuola*, Roma, 13 dicembre 2006, è pubblicato in questo volume nella parte quarta, con un'introduzione di Luigi Berlinguer.

Parte I

Didattica della musica e formazione

1. DIDATTICA DELLA MUSICA¹

Elita Maule, Benedetta Toni***

** Docente del corso di 'Didattica della musica' - Conservatorio di Bolzano*

*** Ricercatrice IRRE E-R, Coordinatrice del Gruppo di ricerca 'Musica'*

Una premessa: per circoscrivere l'ambito*

La riflessione sul valore della musica per l'armonico sviluppo della persona, sugli effetti che essa produce nell'animo umano, nonché sui contenuti di volta in volta ritenuti importanti e ineludibili, ha accompagnato tutta la storia dell'umanità.

Gli ultimi quarant'anni, tuttavia, hanno visto il fiorire di una mole senza precedenti di studi e di ricerche sul tema in esame.

Nel circoscrivere l'argomento della trattazione si rendono però necessari due chiarimenti.

Il primo interessa la definizione dell'espressione 'didattica della musica', espressione che nel settore della ricerca musicale non è quasi mai scissa da quella di 'pedagogia della musica'². Nel corso della trattazione cercheremo di fornire una sintesi sia sulle teorie dell'educazione musicale tese "a determinare i fini del processo educativo e i modi più atti a conseguirli"³, sia sui metodi di insegnamento che maggiormente influenzano l'attuale, aggiornata, prassi didattica.

¹ Estratto tratto da G. Cerini, M. Spinosi (a cura di), *Voci della Scuola*, Tecnodid, Napoli, 2007, in corso di stampa. I paragrafi contrassegnati con '*' sono di E. Maule, quelli contrassegnati con '**' sono di B. Toni.

² Cfr., a questo proposito, M. Piatti (a cura di), *Pedagogia della musica: un panorama*, CLUEB, Bologna, 1994, p. 6.

³ Ibidem.

Un secondo chiarimento riguarda il campo di applicazione della didattica musicale. In questa sede non tratteremo le tematiche inerenti il settore di studio riguardante un 'sapere' e un 'saper fare' musicale orientati allo studio di uno strumento musicale sia per scopi professionistici che dilettantistici, bensì del campo che interessa lo sviluppo della musicalità di ciascuno, ovvero di quella *educazione musicale e sonora*⁴ che, anche da un punto di vista normativo, dovrebbe caratterizzare il profilo educativo di ogni cittadino.

Uno sguardo al passato*

Per lunghi anni la didattica musicale italiana ha fortemente risentito dell'unico modello di insegnamento musicale esistente nel nostro Paese, quello impartito dai conservatori di musica, istituzioni peraltro da sempre avulse dal considerare la musica come componente essenziale della vita di ogni persona ritenendola piuttosto una pratica professionale destinata a pochi: i superdotati⁵.

Per tale ragione, dai programmi della legge Gabelli (R.D. 25/9/1888), fino alla riforma scolastica 'Ermini' (D.P.R. 14/6/1955), l'educazione musicale si è sempre configurata come 'canto corale', corredato di nozioni di teoria musicale e di solfeggio parlato e cantato, in grado di giovare, calcando la mano di volta in volta più su un aspetto che sull'altro, sia alla salute fisica in quanto 'eccellente ginnastica degli organi vocali', sia a quella di 'ricreazione o elevazione dello spirito' contribuendo alla socialità. I canti, ovvero i contenuti dell'insegnamento, spaziavano tra quelli scelti fra il repertorio religioso, artistico e, soprattutto, patriottico; appresi per imitazione, dovevano venir eseguiti anche all'aperto, da fermi e marciando. Se con la riforma 'Ermini' affiora un timido tentativo di inserire fra i contenuti, seppur con molte cautele e contraddizioni, anche l'*educazione all'orecchio*, l'addestramento motorio e l'*ascolto* di brani artistici, è con l'istituzione della scuola media unica (L. 31/12/1962) che ufficialmente compare la disciplina *educazione musicale*, dapprima obbligatoria solo nel primo anno e facoltativa negli altri due⁶. In tale riforma "vengono superati tre errori didattici del passato secondo i quali la musica aveva aspetti educativi secondari, non poteva essere insegnata a tutti, veniva identificata con il canto. In secondo luogo i programmi si arricchiscono di attività ritmiche, di ascolto, di esplorazione del suono, uso di strumenti a percussione, oltre al canto e a un po' di nozioni di vario tipo"⁷.

⁴ Corrispettiva dell'*éducation musicale* in Francia, dell'*educación musical* in Spagna, della *music education* in Gran Bretagna e della *Musikerziehung* nei paesi di lingua tedesca. Cfr. J. Tafuri, *La formazione musicale superiore in Europa e in Nord America*, in AA.VV. (a cura di J. J. Nattiez), "Il sapere musicale", Enciclopedia della musica, vol. II, Einaudi, Torino, 2002, pp. 823 sgg.

⁵ J. Tafuri, *L'educazione musicale nei programmi della scuola italiana*, in AA.VV. (a cura di G. Grazioso), "L'educazione musicale tra passato, presente e futuro", Quaderno di Musica Domani n. 6, Ricordi, Milano, 1994.

⁶ Ibidem; cfr. anche G. Colarizi, *L'insegnamento della musica in Italia*, Armando, Roma, 1971.

⁷ J. Tafuri, *L'educazione musicale nei programmi della scuola italiana*, cit., pp. 33-34.

La prassi didattica musicale diffusa prima del '79 (anno della pubblicazione dei programmi per la Scuola Media), ma di tenace tenuta anche nel periodo successivo, era quindi rivolta a garantire da un lato una visione tecnica della musica, prendendo a prestito attività semplificate desunte dai corsi di teoria e solfeggio attivi presso i conservatori, dall'altro mirava a trasmettere l'idea di musica come regolatrice di stati emotivi⁸.

Il nostro Paese è stato più volte accusato di notevoli ritardi legislativi, rispetto agli altri europei, nell'imporre didatticamente un'idea di educazione musicale diversificata, intesa non quale accessorio ricreativo ma come elemento indispensabile per la formazione della persona nella sua globalità. E tuttavia bisogna evidenziare come i legislatori avrebbero avuto ogni possibilità di giovare degli importanti contributi nazionali, ma anche provenienti dall'estero, precocemente elaborati nel settore pedagogico musicale, preferendo invece ignorarli del tutto e per lunghissimo tempo.

Si pensi a Rosa Agazzi (1866-1951), che tanta importanza dava alle valenze educative della musica nella scuola dell'infanzia e anche al canto, ma soprattutto spontaneo, dei bambini, coadiuvante dell'apprendimento linguistico e motorio, all'educazione dell'orecchio in forma di gioco costruttivo.

Le convinzioni didattiche di Maria Montessori (1870-1952), basate sull'"educazione ai sensi", coinvolgevano le percezioni uditive (musicali e sonore) allenate con materiali didattici appositamente realizzati (le scatole dei rumori e i campanelli). Parlando già di *educazione musicale* sia per la scuola dell'infanzia che elementare la Montessori, già agli inizi del XX secolo, propugnava l'"educazione dell'orecchio, attività ritmiche, ritmico-motorie (secondo principi dalcroziani), di ascolto, di *esecuzione strumentale e vocale* anche libera"⁹.

Laura Bassi (1883-1950), fautrice del metodo universalmente noto come *Ritmica integrale*, già nei primi decenni del Novecento propugnava la centralità del bambino nel processo di un apprendimento che doveva coinvolgere tutto il corpo. Attraverso l'utilizzo della musica e del ritmo "in tutti i suoi molteplici aspetti: musica, movimento, espressione verbale, espressione grafica"¹⁰, si intendeva assecondare l'indole musicale spontanea del bambino, allenandola attraverso l'uso di giochi ritmici (dai quali desumere successivamente le regole sintattiche del linguaggio dei suoni). Anche l'educazione dell'orecchio e l'ascolto occupavano un posto centrale nel pensiero della Bassi. Nella convinzione che "per elevare la cultura musicale del popolo non occorrono migliaia di pianisti, violinisti, compositori, ecc. – ma occorrono migliaia di buoni e appassionati ascoltatori di musica"¹¹, l'insigne didatta accreditava a scuola l'utilizzo di repertori vicini all'esperienza infantile.

⁸ R. Deriu, *Testi, contesti, pretesti. L'editoria scolastica in Italia dal '63 ad oggi*, in AA.VV. (a cura di G. Grazioso), "L'educazione musicale tra passato, presente e futuro", cit., p. 39.

⁹ J. Tafuri, *L'educazione musicale nei programmi della scuola italiana*, cit., p. 20; cfr. anche M. Montessori, *L'autoeducazione*, Garzanti, Milano, 1992.

¹⁰ L. Bassi, *Ritmica integrale*, Ricordi, Milano, 1940 (rist. 1971), p. 2.

¹¹ Ibidem, p. 3.

Ma saranno anche, e soprattutto, i cosiddetti ‘metodi attivi’ finalizzati all’educazione musicale di base, già diffusisi in buona parte dell’Europa, a risultare i grandi assenti nel panorama italiano precedente agli anni Settanta.

I metodi attivi di educazione musicale**

I ‘metodi attivi’ finalizzati all’educazione musicale di base si sono diffusi ed affermati in Europa nel ventennio tra la prima e la seconda guerra mondiale ad opera di illustri pedagogisti musicali quali Gordon, Orff, Dalcroze, Kodaly, Martenot, Suzuki, Willems.

La filosofia pedagogica alla base dei metodi considera l’alunno come il soggetto dell’apprendimento musicale:

- tutti i bambini possiedono un’*attitudine musicale* che va coltivata e incoraggiata affinché possa esprimersi al meglio;

- tutti i bambini sono in grado di partecipare attivamente all’apprendimento musicale dal punto di vista esecutivo, cognitivo ed emotivo¹².

I metodi, se pur legati ai contesti culturali, ai repertori musicali e agli scenari educativo-musicali dei Paesi di appartenenza, possiedono costanti didattico-musicali rilevanti e trasferibili in qualsiasi ‘buona pratica musicale’:

I. nell’acquisizione della *musical literacy*¹³ i ‘metodi attivi’ prediligono un approccio metodologico-didattico che parte dalla *full immersion* nella pratica musicale (esecuzione strumentale e/o vocale, riproduzione ritmica, esplorazione ed imitazione sonora) per arrivare alla notazione intuitiva e solo successivamente a quella tradizionale. I parametri del suono (timbro, agogica, dinamica, durata, altezza) vengono ‘vissuti’ all’interno di contesti musicali significativi e motivanti e solo in seguito si procede alla decodifica delle note scritte. L’apprendimento musicale inizia con il canto, strumento naturale ed accessibile a tutti oppure con l’esplorazione sonora dello strumentario didattico e/o con quella ritmica del proprio corpo (i bambini rispondono al ritmo naturalmente e in età molto precoce) o ancora con l’ascolto e l’esecuzione con lo strumento tradizionale di semplici e familiari melodie appartenenti al repertorio della musica colta. La musica viene paragonata alla lingua madre per cui le attività canoro-strumentali-motorie corrispondono al ‘linguaggio parlato’ dei primi anni di vita. L’alfabetizzazione musicale avviene ‘naturalmente’ e attraverso un ‘contatto’ concreto con i suoni;

II. alla base del ‘fare musica attivamente’ dei metodi di educazione musicale vi è un ‘impegno cognitivo e metacognitivo’ (*mental engagement*) costante. Intonare un suono implica attenzione e concentrazione; coordinare i gesti per eseguire brani stru-

¹² Per una trattazione dettagliata dei ‘metodi attivi’ di educazione musicale, cfr. C. Dauphin, *Didattica della musica del Novecento* in AA.VV. (a cura di J.J. Nattiez), “Il sapere musicale”, Enciclopedia della musica, vol. II, Einaudi, Torino, 2002.

¹³ Per *musical literacy* si intende la decodificazione della notazione musicale e la successiva riproduzione accurata a livello sonoro. In proposito, cfr. G. E. McPherson (a cura di), *The child as musician*, Oxford University Press, 2006.

mentali e/o per danzare singolarmente e in gruppo sviluppa autocontrollo e disciplina; ascoltare per riprodurre e/o per analizzare favorisce il pensiero critico; creare movimenti e/o interludi musicali per caratterizzare una drammatizzazione musicale incoraggia l'originalità, il confronto e la riflessione;

III. la *musica di insieme* è la forma di espressione ed educazione musicale maggiormente convincente nella prassi scolastica tradizionale. I 'metodi attivi' promuovono l'incontro con il pensiero 'tecnico-musicale', ma sostengono allo stesso tempo un'educazione musicale per tutti, funzionale alla condivisione di repertori e competenze musicali. Il gruppo è il luogo di incontro e di sperimentazione ritmico-strumentale-vocale, ma è anche la modalità più consona alla cooperazione e all'aiuto reciproco. Nella musica di insieme si apprendono e si rispettano le regole per far musica in gruppo, si ascoltano i compagni dal punto di vista musicale ed umano, si acquisisce un senso di responsabilità, si realizza il *tutoring in practice*, si sviluppa la capacità di comunicare e interagire musicalmente, si sperimenta l'empatia;

IV. la qualità di ogni produzione musicale dipende dalla ricchezza, dalla varietà, dalla frequenza e dalla significatività musicale dell'ambiente di vita. Il ruolo della famiglia è di fondamentale importanza per i 'metodi attivi' in quanto come il genitore sostiene lo sviluppo della lingua parlata e scritta, allo stesso modo è il primo 'maestro' di musica. Fin dalla primissima infanzia in virtù del forte attaccamento (*relatedness*) madre-bambino si prevedono situazioni di insegnamento musicale ai bambini da parte dei genitori (*parental teaching*) con l'educazione alla voce, l'esplorazione ludica dei suoni e l'incoraggiamento alla pratica musicale. Successivamente il passaggio dal contesto di vita al contesto di apprendimento 'formale' della musica risulta consequenziale e l'insegnante di musica, individuato il *background* musicale di ogni bambino, si pone in continuità con l'educazione pregressa e prosegue nell'educazione alla consapevolezza sonora¹⁴;

V. il modello di comunicazione e interazione musicale che sottende i 'metodi attivi' segue le seguenti fasi:

- apprendimento per imitazione: l'insegnante dimostra come cantare, come suonare e come muoversi e l'alunno osserva, ascolta, imita e partecipa alla *performance*;
- apprendimento mediato: l'insegnante supporta l'alunno attraverso materiali audio, suggerisce strategie di confronto con la musica ascoltata e con la musica cantata, suonata e/o danzata dal gruppo, incoraggia l'alunno a trovare soluzioni di interazione musicale. L'alunno si interroga, risponde alle domande dell'insegnante, si confronta con il gruppo ed esegue musicalmente le soluzioni adottate;
- auto-apprendimento: l'insegnante 'si fa da parte' per ascoltare ed osservare lo studente, è pronto ad intervenire come guida e supporto in caso di necessità. Lo studente ascolta ed esegue i brani musicali proponendo scelte critiche e consapevoli di analisi e/o di esecuzione.

¹⁴ Per le competenze cognitive e metacognitive, il valore del gruppo e del ruolo del genitore nell'apprendimento musicale, cfr. B. Toni, *Nella musica un tesoro*, Cremonabooks, Cremona, 2006.

Le prospettive attuali*

Nel nostro Paese, come abbiamo potuto osservare, la ricerca sulla didattica musicale non ha subito, come da altre parti d'Europa è avvenuto, l'esclusiva influenza di un metodo didattico tra quelli cosiddetti 'attivi' o storici, in grado di imporsi come modelli e punti di riferimento per l'insegnamento musicale non professionistico.

Le riflessioni di autorevoli didatti del Novecento quali Orff, Dacroze, Kodaly, Martenot, forse proprio perché 'assorbite' in ritardo e in mutate condizioni culturali rispetto a quelle che ne hanno assistito la nascita, hanno trovato un riscontro nella didattica musicale italiana, ma solo negli spazi e nei modi più consoni all'idea di musica e del suo insegnamento che via via si andava configurando attraverso l'orientamento teorico di una scuola di stampo linguistico. Proprio le riflessioni prodotte in quest'ultimo ambito hanno caratterizzato i programmi per la scuola elementare del 1985 e ancora permangono negli orientamenti della 'Riforma Moratti'.

La musica si viene a configurare come una forma peculiare di linguaggio¹⁵ di cui ogni persona è dotata. Anche la grammatica e la teoria musicale vengono rivisitate in questa ottica. Proprio come avviene nell'apprendimento della lingua madre, le capacità comunicative musicali precedono la conoscenza astratta delle strutture sintattiche e grammaticali; queste ultime saranno desunte nell'insegnamento dalla pratica spontanea stessa dei soggetti dell'apprendere e non indotte attraverso astratti metodi progressivi di lettura di note sul pentagramma.

La riflessione didattico-pedagogica musicale in Italia si è inoltre arricchita, negli ultimi decenni, di importanti contributi internazionali provenienti dal campo della psicologia, dell'antropologia, della sociologia musicale, delle scienze dell'educazione, che hanno notevolmente contribuito a ridefinire il concetto stesso di musica, nonché la sua dimensione educativa rivisitata soprattutto nell'ottica della centralità del soggetto dell'apprendimento¹⁶ con le sue competenze di base, il suo vissuto esperienziale e le sue motivazioni all'apprendimento. Occorre almeno menzionare la fondamentale importanza che oggi riveste la teoria delle *condotte musicali* formulata da Delalande, tale da orientare buona parte della ricerca nazionale attuale del settore¹⁷.

¹⁵ Per approfondire cfr. M. Della Casa, *La comunicazione musicale e l'educazione*, La Scuola, Brescia, 1983; E. Maule, S. Cavagnoli, S. Lucchetti, *Musica e apprendimento linguistico*, Junior, Bergamo, 2006, p. 43 e sgg.; AA.VV. (a cura di L. Marconi, G. Stefani), *Il senso in musica. Antologia di semiotica musicale*, CLUEB, Bologna, 1987.

¹⁶ Una buona sintesi sull'argomento è contenuta in R. Deriu, *Tendenze recenti nella didattica dell'educazione musicale*, in AA.VV., (a cura di J. J. Nattiez), "Il sapere musicale", cit., p. 804 e sgg.

¹⁷ Riprendendo le teorie dello sviluppo del gioco infantile formulate da Piaget, Delalande sostituisce il concetto di 'comportamento' con quello di 'condotte' musicali e ne individua tre: condotta esplorativa, espressiva e organizzativa. Secondo l'autore, tali condotte e motivazioni musicali del bambino sono largamente sovrapponibili a quelle del musicista adulto, sia nella nostra, sia presso le altre culture; cfr. F. Delalande, *Le condotte musicali. Comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica* (a cura di G. Guardabasso, L. Marconi), CLUEB, Bologna, 1993; F. Delalande, *La musica è un gioco da bambini* (ed. it. a cura di M. Disoteo), Franco Angeli, Milano, 2001.

Linee guida dell'approccio didattico*

Sorretti dalle riflessioni sopra condotte, possiamo quindi sintetizzare i punti salienti della didattica musicale odierna come segue¹⁸.

- La musica non rappresenta solo una dimensione di realizzazione tecnico-specialistica, ma una delle componenti della cultura globale. Ciascun bambino e ciascuna bambina vive e partecipa del mondo sonoro pur senza conoscerne la grammatica. Compito della scuola è far emergere la musicalità e valorizzare l'identità musicale di ciascuno, ampliandone gli orizzonti e affinando sempre più la capacità di compiere scelte musicali critiche e consapevoli all'interno delle molteplici proposte fornite già dall'ambiente nel quale viviamo.

- L'ambito educativo da privilegiare a scuola non è solo insegnare 'la' musica ma anche, e soprattutto, insegnare 'con' la musica. Ciò presuppone l'acquisizione di un'ottica in grado di privilegiare la trasversalità dei saperi da un lato, e in grado di affrancarsi dal predominio della disciplina specialistica, destinata a pochi esperti, dall'altro. L'azione educativa non parte più dalla disciplina in sé (dalla musicologia, dalla storiografia, dall'analisi musicale o dalle note sul pentagramma) ma dall'uomo (bambino-ragazzo) con i suoi desideri, le sue aspettative, le sue emozioni, le sue competenze e i suoi gusti: proprio l'alunno sarà il centro, il punto di partenza e di arrivo dell'esperienza da condurre in classe.

- L'insieme delle conoscenze e delle abilità musicali utili da promuovere nella scuola di base vengono definite all'interno di un 'sapere' (ovvero la somma delle conoscenze relative alla musica: storiche, geografiche, analitiche...), 'saper fare' (ovvero l'insieme delle abilità richieste dalla pratica musicale: percettive, esecutive, inventive, interpretative...), 'saper comunicare' (competenza relativa alla socializzazione del proprio sapere sia all'interno che all'esterno della relazione educativa). Esse si riferiscono da un lato alla *comprensione*, ovvero alla capacità di cogliere l'evento sonoro e musicale nelle sue componenti analitiche, ma anche in relazione al contesto culturale di riferimento; dall'altro alla *produzione* intesa nei suoi aspetti esecutivi, inventivi, semiografici.

- I contenuti da privilegiare in classe non vengono desunti esclusivamente dalla tradizione della musica colta occidentale, ma piuttosto dal mondo sonoro e musicale che abitualmente compone il vissuto, culturale ma anche emotivo e relazionale, dei bambini e dei ragazzi. Al centro dell'attenzione vi è, dunque, il *paesaggio sonoro* in tutta la sua ricchezza e complessità ma anche le musiche e i suoni di varia provenienza: colta occidentale, ma anche popular, etnica e folclorica, ambient e disco, rock, rap, da film, ecc. Al pari della musica 'classica' anche questi generi musicali si rivelano utili al progetto educativo poiché con essi il discente si confronta quotidianamente.

¹⁸ Cfr. anche E. Maule, *L'educazione musicale nella scuola italiana*, in "Forum Schule heute", Pädagogische Zeitschrift für die Grund-Mittel-Oberschule, Heft 3, APZ, Bozen, 2003.

La formazione musicale degli insegnanti*

A fronte della ricca produzione teorica italiana degli ultimi tempi sulla didattica e sulla pedagogia musicale, la situazione di fatto dell'insegnamento nelle scuole si presenta ancor oggi problematica e sfaccettata.

Il nodo cruciale riguarda prevalentemente l'inadeguata *formazione dei docenti* e, di conseguenza, l'incapacità di questi ultimi di praticare i programmi rispettandone lo spirito che ne hanno sorretto la stesura. Il proprio curriculum formativo musicale appare, all'insegnante stesso della scuola dell'infanzia e primaria, quanto mai discontinuo, inadeguato e insufficiente a garantire un minimo di tranquillità professionale nel settore.

Ciò era già stato confermato anche dalla Rilevazione sull'attuazione dei programmi Didattici effettuata dalla Direzione Generale Istruzione Elementare (Roma, dicembre 1993): "Per l'Educazione al suono e alla musica si raggiunge purtroppo il livello più basso, fra tutte le discipline, in relazione al grado di coerenza rispetto all'attuazione dei programmi... e l'educazione musicale è ancora l'unica disciplina che registra punte altissime, rispetto al contesto di tutte le altre materie, di coerenza minima e di scarsa applicazione dei programmi"¹⁹.

Non è un caso che il 25,2% dei circoli didattici selezionati per l'indagine in tutto l'ambito nazionale affermi di utilizzare forme di collaborazione esterne alla scuola. Ciò significa che un quarto dei circoli didattici avverte l'esigenza di competenze più qualificate e che essi risolvono la situazione ricorrendo ad agenzie formative esterne.

Con l'istituzione del Corso di Laurea in Scienze della Formazione il problema della formazione degli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria si è spostato dalla scuola superiore all'università. Seppur con modalità e piani orari diversificati presso i vari atenei, lo studente è chiamato a sostenere almeno un esame semestrale di musica (art. 8 della L. 9-11-1991, n. 341).

La riflessione didattica non ha mancato neppure di affrontare per tempo questa importante tematica, tuttavia ancora ci si interroga se le poche ore di musica a disposizione della formazione degli insegnanti potranno bastare a riportare agli antichi allori quello che, ormai, difficilmente si può ancora ritenere il Paese musicale per eccellenza.

Il laboratorio musicale**

Il Progetto Speciale Musica²⁰ era incentrato sulla costituzione di numerosi laboratori musicali come centri di diffusione della cultura musicale a livello territoriale e nazionale. Già dall'anno 1998 si avviarono diverse sperimentazioni (a.s. 1998/99, a.s. 1999/00, a.s. 2000/01) per finanziare le 'aule attrezzate della musica' e per voler ridare dignità alla disciplina musicale, dal punto di vista culturale-epistemologico e metodologico-didattico.

¹⁹ S. Sansuini (a cura di), *Indagine Nazionale sull'educazione al suono e alla musica. Rapporto di ricerca*, CEDE-MPI, a.s. 1993-94.

²⁰ Cfr. Circolare Ministeriale 6 agosto 1999, n. 198: *Progetto Speciale musica - Legge n.440/97*.

Il *laboratorio musicale* era considerato come:

- centro di sperimentazione e innovazione dell'educazione musicale e delle metodologie;
- luogo di incontro fra studenti di età diverse, di apprendimento cooperativo e di sviluppo spontaneo di competenze;
- centro di formazione e di aggiornamento per gli insegnanti;
- centro di attrezzature e risorse musicali, di promozione, documentazione e valutazione²¹.

In relazione a questo, fu affidata all'INValSI un'attività di valutazione dei laboratori musicali (Progetto Valmuss – Valutazione dei laboratori musicali del sistema scolastico) per analizzare l'attivazione e lo sviluppo dei laboratori musicali, i processi educativi, gli effetti che la costituzione dei laboratori produceva all'interno del sistema scolastico e per favorire la messa in rete delle osservazioni effettuate. In particolare gli indicatori di qualità della seconda indagine del Progetto Valmuss riguardano aree di profondo interesse per l'educazione musicale: i corsi d'aggiornamento per il personale docente, l'attività corale, l'attività strumentale, la produzione di musiche o spettacoli originali e la costruzione di percorsi musicali mirati alla conoscenza e all'integrazione culturale²².

Ripercorriamo gli indicatori sottolineati dall'Indagine INValSI individuando il laboratorio musicale come centro di eccellenza di ricerca-azione funzionale alla formazione dei docenti e alla delineazione e sperimentazione di un curriculum verticale di musica, alla musica di insieme, all'innovazione, all'educazione cognitiva ed affettivo-emotiva.

Il laboratorio musicale inteso come spazio e metodo ideale per l'incontro con la musica autentica è il luogo ideale per la formazione dei docenti. Lontano dalla classe, con la strumentazione tecnologico-musicale adeguata, all'interno di orari flessibili e di tempi lunghi, i docenti di scuole di ogni ordine e grado si incontrano per confrontarsi sulla qualità delle metodologie, sul curriculum musicale, sui repertori musicali, sul giusto equilibrio fra produzione e comprensione musicale, fra competenze indispensabili per la disciplina 'musica' e competenze interdisciplinari, sulle modalità maggiormente adeguate per documentare 'la musica dal vivo', la 'musica scritta' e la 'musica ascoltata e analizzata'.

È lo spazio della musica corale e strumentale in gruppo per incoraggiare l'apprendimento collaborativo, il *tutoring* dei 'metodi attivi', il piacere di far musica con gli altri, la conoscenza e il rispetto dei repertori musicali appartenenti a diverse culture, l'integrazione dei soggetti con difficoltà e la valorizzazione del potenziale espressivo di ogni individuo, la discussione in piccolo e grande gruppo. Favorisce un modo collettivo di fare cultura, in cui il singolo si 'amalgama musicalmente' al gruppo per arricchire il proprio bagaglio di conoscenze.

²¹ Cfr. L. Branchesi (a cura di), *I laboratori musicali nel sistema scolastico. Valutazione dell'innovazione*, Armando Editore, Roma, 2003.

²² Cfr. L. Branchesi (a cura di), *Laboratori musicali. Continuità e Qualità. Valutazione dell'Innovazione 2*, Armando Editore, Roma, 2006.

È un centro di innovazione e ricerca continua nella sperimentazione delle nuove tecnologie musicali, nello sviluppo di competenze di improvvisazione e composizione che implicano immaginazione (interpretazione ed analisi di brani musicali), intelligenza (comprensione delle relazioni fra la musica e le altre arti, comprensione della musica in relazione alla storia e alla cultura) e creatività musicale (invenzione e organizzazione di semplici strutture).

È il laboratorio interdisciplinare dove si coltivano “i saperi disinteressati che fanno capire il mondo”, dove si acquisiscono le metaconoscenze trasversali e trasferibili a tutte le discipline e dove le emozioni si liberano nella loro dimensione percettiva, espressiva e creativa²³.

Indicazioni bibliografiche e sitografia

- AA.VV., *Quaderni della SIEM (Società Italiana per l'Educazione Musicale)*, Ricordi, Milano - EDT, Torino (a partire dal 1997).
- AA.VV., *Prove e saggi sui saperi musicali. Ricerche per insegnare*, Edizioni ETS, Pisa, 2003.
- AA.VV. (a cura di G. Stefani), *Studiare musica: obiettivi e percorsi*, Clueb, Bologna, 1987.
- AA.VV. (a cura di G. Stefani), *Studi musicali: verso un nuovo paradigma*, Pcc, Assisi, 1990.
- M. Baroni, *Suoni e significati. Musica e attività espressive nella scuola*, EDT, Torino, 1997.
- L. Branchesi (a cura di), *I laboratori musicali nel sistema scolastico. Valutazione dell'innovazione*, Armando Editore, Roma, 2003.
- L. Branchesi (a cura di), *Laboratori musicali. Continuità e Qualità. Valutazione dell'innovazione 2*, Armando Editore, Roma, 2006.
- M. Della Casa, *Educazione musicale e curriculum*, Zanichelli, Bologna, 1985.
- F. Delalande, *Le condotte musicali. Comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica* (a cura di G. Guardabasso e L. Marconi), CLUEB, Bologna 1993.
- F. Delalande, *La musica è un gioco da bambini* (ed. it. a cura di M. Disotey), Franco Angeli, Milano, 2001.
- E. Maule, S. Cavagnoli, S. Lucchetti, *Musica e apprendimento linguistico*, Junior, Bergamo, 2006.
- M. Piatti, (a cura di), *Pedagogia della musica: un panorama*, CLUEB, Bologna, 1994.
- M. Piatti, *Progettare l'educazione musicale*, Cappelli, Bologna, 1993.
- J. Tafuri, *L'educazione musicale: teorie, metodi, pratiche*, EDT, Torino, 1995.
- B. Toni, *Nella musica un tesoro*, Cremonabooks, Cremona, 2006.
- www.siem-online.it – www.musicheria.net – www.orffitaliano.it – www.menc.org

²³ Per i concetti di *metaconoscenze*, di laboratorio come luogo di cultura, creatività e ricerca cfr. F. Frabboni, *La casa dei giorni di festa della scuola* in B. Toni (a cura di), *Educazione Musicale nella scuola primaria*, “Innovazione Educativa”, Inserto Regionale, 8 dicembre 2005.

Risorse normative

- C. M. 6 agosto 1999, n. 198: *Progetto Speciale musica - Legge n.440/97.*
- D. M. 6 agosto 1999, n. 201: *Corsi ad indirizzo musicale nella scuola media - Riconduzione e ordinamento - Istituzione classe di concorso di 'strumento musicale' nella scuola media* (G.U. 6 ottobre 1999, n. 235).
- D. L. 17 ottobre 2005: *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni del secondo ciclo del sistema educativo d'istruzione e formazione ai sensi della L. 28/3/2003, n. 53.*

2. DIDATTICA DELL'ASCOLTO E DIDATTICA LABORATORIALE

Giuseppina La Face Bianconi*

**Professore ordinario di Storia della musica e di Pedagogia musicale -
Università di Bologna*

La didattica dell'ascolto è uno strumento essenziale per guidare il giovane cittadino alla comprensione del patrimonio della musica d'arte, sia quello tramandatoci dalla tradizione, sia quello contemporaneo. (È un tema che ho sviluppato in due articoli recenti: Giuseppina La Face Bianconi 2005). Nella scuola, la didattica dell'ascolto può attuarsi vuoi nella lezione frontale vuoi nel laboratorio. In questo contributo puntualizzerò dapprima alcuni aspetti di riferimento generali, utili per una riflessione sulla didattica dell'ascolto attuata anche in sede laboratoriale; indi, nella seconda parte, proporrò un'esemplificazione pratica.

(1) *Il concetto di 'musica'*. Il concetto di 'musica' è polivalente e abbraccia attività diverse, raggruppabili in due grandi categorie: da un lato c'è il 'fare', ossia la produzione di suoni con la voce o con gli strumenti; dall'altro, il 'conoscere' un oggetto musicale, vicino o remoto, radicato nella storia e nella cultura, al quale si accede *in primis* attraverso l'ascolto consapevole, ossia un ascolto critico, che comporta la corretta contestualizzazione dell'oggetto.

Da questa doppia accezione del concetto discende che un'educazione musicale ben strutturata si deve esplicitare su due assi, quello del conoscere e quello del fare, ossia l'epistemico e il poietico. Conoscere e fare, insieme, conducono alla 'comprensione musicale'.

(2) *Comprensione musicale*. Uso il sintagma riferendomi al modello elaborato da Maurizio Della Casa. La comprensione musicale implica le seguenti capacità: dominare *dall'alto* la struttura di un brano musicale; riferire la composizione al contesto di produzione e fruizione; coglierne le funzioni; intuirne le relazioni con gli altri saperi; scoprirne il *senso*. Se la musica è cultura, sapere complesso, reticolare, interdisciplinare, la scuola dovrà fornire al giovane cittadino gli strumenti per accedervi criticamente.

(3) *Rapporto fra il momento epistemico e il poietico*. Gli assi epistemico e poietico trovano la base fondante in due attività, l'ascolto e la produzione. Ascolto e produzione devono rimandare l'uno all'altra, e devono trovare entrambi spazio nell'organizzazione curricolare, sia attraverso momenti disciplinari (la lezione) sia attraverso attività laboratoriali. L'ascolto ha una bivalenza più forte della produzione: entra di diritto nella lezione tradizionale (non esiste educazione musicale senza ascolto della musica) ma si esplica anche nelle attività di laboratorio (si può impostare un vero e proprio laboratorio d'ascolto). La produzione, dal canto suo, si estrinseca soprattutto nel laboratorio ma può – talvolta anzi deve – attraversare la lezione frontale.

(4) *Il laboratorio musicale*. Uso il termine 'laboratorio' nell'accezione di spazio/tempo culturale dove si creano le condizioni per la produzione di attività cognitive. Il laboratorio musicale è lo spazio/tempo ideale per integrare gli aspetti conoscitivi e poetici in vista della 'comprensione musicale' profonda. È lo spazio/tempo dove, grazie a strategie didattiche basate sul modello 'prassi→teoria→prassi', il fare si integra felicemente col sapere, la conoscenza musicale (linguistica e storica) con l'aspetto tecnico-pratico. Nel laboratorio si può esercitare appieno la prassi riflessiva, essenziale per la ri-costruzione degli apprendimenti; si può smontare e rimontare il *testo* musicale, lo si può sezionare, analizzare nelle componenti tecniche, e ricomporre, connettendolo ai prerequisiti conoscitivi e operando opportune connessioni interdisciplinari. In questo senso, il laboratorio non è soltanto il luogo dove si suona, si canta e magari si compone e s'improvvisa; è lo spazio/tempo in cui ascolto, esecuzione, composizione, indagine storica, sguardo interdisciplinare si connettono strettamente, dove si può costruire un *sapere euristico*, ossia un sapere disposto ad essere continuamente investigato, problematizzato e ri-costruito (Frabboni 2004).

In questa cornice, l'esecuzione, la composizione, l'improvvisazione non sono fini a sé stesse, bensì strumenti grazie ai quali l'allievo sperimenta *dall'interno* le strutture musicali evidenziate in sede d'ascolto; quelle strutture che, se ben assimilate e agite nella pratica, consentono la comprensione intrinseca, 'tecnica', del fatto musicale.

L'attività laboratoriale implica nel docente la consapevolezza di alcune difficoltà legate alla realizzazione della comprensione musicale: esse scaturiscono dalla natura stessa dell'arte dei suoni e riguardano sia il conoscere sia il fare. Ne elencherò alcune.

Prima difficoltà. La musica è un'arte temporale: si svolge e prende forma nel tempo. Per dominare un'opera musicale, ossia per portare lo studente a cogliere lo svolgimento di tutto un brano, occorre dunque attivare processi attentivi e di memorizzazione, nonché processi mentali di secondo livello, come 'saper analizzare e assortire', 'mettere in relazione', 'cogliere analogie e differenze'. (Per superare questa difficoltà occorre che il docente conosca e applichi le strategie da mettere in opera volta per volta).

Seconda difficoltà. Ciascun brano musicale ha la sua durata ed instaura un rapporto col 'tempo vissuto': un minuto di musica è breve per l'intenditore, ma può risultare lunghissimo per il neofita.

Tale aspetto andrà valutato attentamente, non perché ci si debba precludere la fruizione di musiche lunghe e dal linguaggio elaborato, bensì perché bisognerà individuare le strategie idonee alla loro fruizione. La più indispensabile di tali strategie sarà la segmentazione della composizione, che andrà attuata sulla base delle leggi musicali – melodiche armoniche metriche ritmiche agogiche dinamiche timbriche e via dicendo – nonché delle leggi della percezione.

'Segmentare' non è sinonimo di 'frammentare', ma comporta un'operazione ben più complessa, nella quale spetta un ruolo fondamentale alla preparazione tecnico-musicale: non è questa la sede adatta per illustrare la segmentazione in casi specifici, onde renderli proponibili ai discenti.

Terza difficoltà. In linea di principio, la musica è priva di denotazione, ossia non rinvia ad una realtà esterna. Ciò nonostante, non è un'arte 'a-semantic'. La musica, infatti, parla dell'uomo e del mondo, così come ogni altra arte: ma certo in musica il significato "non ha carattere continuo, discretizzabile, gerarchico-composizionale, mono-planare"; esso "si evidenzia a tratti", in maniera nebulosa, areale (Della Casa 2001, p. 96). La significazione non è dunque un punto di partenza bensì d'arrivo: il buon docente non se ne nasconderà i rischi e le ambiguità.

Quarta difficoltà. Strettamente collegata alla precedente, ossia alla significazione, è la difficoltà che deriva dall'uso del linguaggio. Lo strumento essenziale per costruire la conoscenza è il linguaggio: alludo al linguaggio verbale adottato per descrivere i processi musicali. Se è vero che l'insegnamento è utile sia quando consolida le conoscenze sia quando si colloca nella zona di sviluppo prossimale del discente, andranno organizzate attentamente pratiche discorsive che conducano alla consapevolezza e al controllo volontario della conoscenza: in campo musicale, bisogna imparare a *verbalizzare* la musica (sia i processi musicali, sia la singola opera d'arte musicale). La verbalizzazione dà forma al sapere che si costruisce, lo consolida, consente di ricostruire retrospettivamente il percorso attraverso il quale si è giunti a quel sapere (qui l'Educazione musicale si lega strettamente all'Educazione linguistica). Questa costruzione della conoscenza attuata mediante strumenti linguistici controllati si colloca agli antipodi di quel tipo di didattica fondato sul semplice ascolto proiettivo, che si riassume nell'uso – divenuto per taluni insegnanti quasi un'abitudine – di interpellare il discente: "che cosa ti viene in mente?". (È questo un punto delicatissimo, che non posso sviluppare in questa sede, ma che merita un lungo e attento lavoro con i docenti).

Quinta difficoltà. Nell'ambito della produzione – mi riferisco tanto all'esecuzione strumentale e vocale quanto alla composizione e all'improvvisazione – si incontra infine un altro serio ostacolo: eseguire musica ad un livello anche solo discreto, tale da procurare agli esecutori medesimi una certa qual soddisfazione, richiede sempre un bagaglio nient'affatto esiguo né trascurabile di capacità tecniche; lo si raggiunge solo a costo di un esercizio costante e defaticante, improponibile nel quadro di una scuola non specificamente professionalizzante.

È indispensabile perciò che il docente, nell'affrontare il campo dell'esecuzione, ma anche della composizione e dell'improvvisazione, si ponga obiettivi delimitati e chiari, opportuni e coerenti, e sappia bilanciare l'applicazione con i risultati che intende raggiungere. Eseguire da soli o in gruppo brani vocali e strumentali, produrre in modo controllato semplici elaborati musicali (Della Casa, 2003, p. 127; ed. 2006, p. 39), porta il discente a comprendere il funzionamento di un costrutto musicale e la sintassi sulla quale esso si fonda; attiva le capacità creativo-compositive di base nell'elaborare semplici forme musicali, vuoi esemplate su modelli storici vuoi – nella limitata misura in cui ciò è possibile – prodotte *ex novo*.

Darò ora un esempio specifico di come in un'esperienza di laboratorio si possano collegare i vari momenti – ascolto, esecuzione, composizione, indagine storica, sguardo interdisciplinare – grazie a un lavoro di smontaggio e rimontaggio complessivo.

L'esempio che porterò ha un semplice intento metodologico.

Certi temi hanno infiammato sull'arco dei secoli la fantasia creativa di letterati, pittori, scultori e musicisti; sono temi che non possono essere ignorati dai nostri studenti, poiché appartengono intrinsecamente alla nostra cultura e perché la loro conoscenza consente di spaziare su vaste aree del sapere: penso, per dire, alla Guerra di Troia, al mito di Orfeo ed Euridice, di Faust, di Don Giovanni. Un tema di tal sorta è il Giudizio universale: basti pensare alla rappresentazione che ne ha dato Michelangelo nella Cappella Sistina. La narrazione e la raffigurazione del Giudizio universale si basa sulla Bibbia, la quale per bocca di profeti, evangelisti e apostoli evoca "Cristo Gesù che verrà a giudicare i vivi e i morti" (2^a lettera di san Paolo a Timoteo, 4,1), "il giorno dell'ira e della rivelazione del giusto giudizio di Dio" (lettere di san Paolo ai Romani, 2,5). Da alcune righe del profeta Sofonia (1,15-18) – immagini terrificanti del "giorno dell'ira, giorno di angoscia e di afflizione, di rovina e di sterminio, di tenebre e di caligine, di nubi e di oscurità, di squilli di tromba e d'allarme sulle fortezze e sulle torri d'angolo" – è desunto il responsorio *Libera me, Domine, de morte aeterna*; da qui ha preso spunto, nel secolo XII, l'ignoto autore della sequenza *Dies irae, dies illa*. Il *Dies irae* è "una delle vette poetico-musicali della liturgia cattolica" (Contini 1970, pp. 16-18); e il Concilio di Trento, che pure depurò la liturgia cattolica romana da quasi tutte le sequenze poetate nel medioevo, mantenne in uso il *Dies irae* nella Messa dei morti. Il poeta, che attinge la materia testuale anche dal *De profundis*, il salmo di Davide (130: "Dal profondo a te grido, o Signore; Signore, ascolta la mia voce ... Se consideri le colpe, Signore, chi potrà sussistere?") cantato in suffragio dei morti, pone l'accento non soltanto sulla severità di Cristo Giudice, ma anche sulla sua misericordia. La sequenza viene cantata su una melodia sillabica assai semplice, di facile intonazione, ripetuta strofa per strofa.

Nel corso dei secoli il *Dies irae* ha ripetutamente sollecitato la fantasia creativa dei musicisti, in composizioni vuoi sacre vuoi profane: nel primo caso si tratta di composizioni basate sul testo latino, materialmente o idealmente destinate ad essere eseguite durante la Messa dei defunti; nel secondo caso, si tratta di composizioni da concerto che non utilizzano il testo poetico della sequenza ma la sua melodia. Propongo in breve due esempi molto diversi: Giuseppe Verdi e Hector Berlioz.

Verdi compone il *Dies irae* nell'impressionante *Messa da Requiem* del 1874 in memoria di Alessandro Manzoni. Verdi non impiega la melodia gregoriana, ma dà una rappresentazione sonora impressionante delle immagini sgomentevoli offerte dal testo poetico. Si veda come mette in musica la prima strofa. Il testo di questa prima terzina, e magari anche di qualcuna delle successive, potrà venir letto e commentato con gli allievi prima dell'ascolto (qualsiasi registrazione di qualità, da Arturo Toscanini a Claudio Abbado, può andar bene; la partitura più economica è la tascabile della serie Edition Eulenburg, ETP 975; in rete, una partitura d'uso si trova nel sito <http://notes.tarakanov.net/composers/v.htm>, pp. 21 sgg.).

Dies irae, dies illa
solvet saeculum in favilla,
teste David cum Sibylla.

Quantus tremor est futurus,
quando iudex est venturus,
cuncta stricte discussurus!

Tuba, mirum spargens sonum
per sepulcra regionum,
coget omnes ante thronum.

Mors stupebit et natura,
cum resurget creatura,
iudicanti responsura.

Liber scriptus proferetur,
in quo totum continetur,
unde mundus iudicetur.

Iudex ergo cum sedebit,
quidquid latet apparebit,
nil inultum remanebit.

Quid sum, miser, tunc dicturus,
quem patronum rogaturus,
cum vix iustus sit securus?

Rex tremendae maiestatis,
qui salvandos salvas gratis,
salva me, fons pietatis!

Recordare, Iesu pie,
quod sum causa tuae viae,
ne me perdas illa die.

Quaerens me sedisti lassus,
redemisti crucem passus:
tantus labor non sit cassus.

Iuste iudex ultionis,
donum fac remissionis
ante diem rationis.

Ingemisco tamquam reus,
culpa rubet vultus meus:
supplicanti parce, Deus.

Qui Mariam absolvisti
et latronem exaudisti,
mihi quoque spem dedisti.

Preces meae non sunt dignae,
sed tu bonus fac benigne
ne perenni cremer igne.

Inter oves locum praesta
et ab haedis me sequestra,
statuens in parte dextra.

Confutatis maledictis,
flammis acerbis addictis,
voca me cum benedictis.

Oro supplex et acclinis,
cor contritum quasi cinis,
gere curam mei finis.

Lacrimosa dies illa,
qua resurget ex favilla
iudicandus homo reus:

huic ergo parce, Deus.

Pie Iesu Domine,
dona eos requie.

Giorno d'ira, quel giorno;
dissolverà il secolo in faville,
lo attestan Davide e la Sibilla.

Quanto grande sarà il terrore
allorché verrà il giudice
a discutere ogni cosa duramente!

Una tromba, spargendo un suono meraviglioso
tra i sepolcri delle nazioni,
sospingerà tutti innanzi al trono.

Sbigottiranno la Morte e la Natura
quando risorgerà la creatura
per rispondere a Chi giudica.

Un libro scritto sarà portato innanzi,
dove tutto si trova segnato
di che il mondo deve essere giudicato.

Allorché dunque il giudice si sarà assiso,
tutto ciò che è nascosto verrà all'aperto,
non resterà nulla d'impunito.

Misero, che cosa io dirò allora?
quale avvocato supplicherò
quando a mala pena il giusto è sicuro?

Re di tremenda maestà,
che quei che salvi li salvi per nulla,
salva anche me, o fonte di pietà!

Ricordati, Gesù pietoso,
che la cagione di tanta tua strada sono stato io:
non mi mandare in perdizione, quel giorno!

Cercandomi ti sedesti stanco;
mi redimesti, patendo la croce;
tanta fatica non sia sprecata!

Giusto giudice di vendetta,
fammi dono della remissione
prima del giorno dei conti.

Gemo come fa chi è reo,
il mio volto è rosso di colpevolezza;
risparmia chi ti supplica, o Dio.

Tu che assolvesti Maria
ed esaudisti il ladrone,
desti speranza anche a me.

Le preghiere mie non sono degne,
ma tu, buono, fa benignamente
che io non arda nel fuoco inestinguibile.

Tra le pecorelle fammi un posto
e sèggregami dai caproni,
ponendomi alla tua destra.

Confutati i maledetti
e assegnatili alle fiamme acri,
a me, chiamami tra i benedetti.

Te ne prego supplicando e inchinandomi,
il cuore è in polvere come cenere:
prendi cura della mia fine!

Lacrimoso giorno, quello,
quando risorgerà di tra le faville

l'uomo reo per essere giudicato:
a costui, dunque, tu abbi pietà, o Dio!

Pietoso Gesù Signore,
dà loro requie.

Versione di Giuseppe De Luca

(1) Il brano si apre con quattro fragorosi accordi martellati a piena orchestra (misure 1-2), e con l'urlo spasmodico del coro: "Dies irae, dies illa" (mm. 3-9). Uno spaventevole grido di terrore.

(2) Dopo uno scroscio rovinoso degli archi (mm. 9-10), i quattro accordi vengono ripetuti, ma in più rimbombano in contrattempo quattro colpi della grancassa, che Verdi vuole "secchi e molto forti": è come se l'eco di tanto fragore rimbalzasse nell'immensità (mm. 11-12); di nuovo, risuona l'urlo "Dies irae, dies illa" (mm. 13-19).

(3) Le parole "Solvat saeculum" e "Teste David" innescano nel canto del coro violente sincopi (m. 21 sgg.), che dissestano l'elocuzione del discorso e squassano la compagine sonora.

(4) Un *crescendo* e una fulminante ascesa dei violini (m. 45) porta infine allo scoppio di un *fortissimo* ancor più raccapricciato, convulso e tremendo (rullo di grancassa e timpani): il *Dies irae* viene gridato a squarciagola (m. 46 sgg.), indi gradatamente il coro si accascia, stremato (mm. 62-73).

In questa prima sezione – al di là della scrittura orchestrale e delle smaglianti combinazioni timbriche – l'elemento costruttivo è dato innanzitutto dal ritmo. In un sol colpo, potremo portare i nostri studenti a riconoscere almeno quattro strutture ritmiche fondanti per qualsiasi competenza musicale: il ritmo tetico (in battere), il contrattempo, la sincope, il rullo (ossia la ripetizione rapidissima, metricamente indistinta, della stessa nota o suono). A questi fattori ritmici Verdi affida in gran parte la rappresentazione della sconvolgente ira divina. In un'esperienza laboratoriale gli studenti potranno esercitare queste strutture ritmiche in elaborati musicali da loro stessi prodotti, e poi rieseguirle. Potranno ricorrere alla melodia gregoriana già bell'e pronta, oppure (come fa Verdi) inventeranno un tema *ex novo*, coerente però col testo di partenza e col verso ottosillabico (accenti metrici sulle quattro sillabe dispari): indi elaboreranno il tema, esercitando le strutture ritmiche prese a modello dall'opera verdiana.

1. **D** I - es i - rae, di - es il - la, Sol - vet sae - culum in fa - vil - la: Teste Da - vid cum Si - byl - la.

2. Quantus tremor est futurus, Quando ju - dex est ven - tu - rus, Cun - cta stricte dis - cus - so - rus!

3. Tu - ba mi - rum spar - gens sonum Per se - pul - cra re - gi - o - num, Co - get o - mnes ante thronum.

4. Mors stu - pe - bit et na - tu - ra, Cum re - surget cre - a - tu - ra, Ju - di - can - ti res - ponsu - ra.

5. Li - ber scriptus pro - fe - re - tur, In quo to - tum conti - ne - tur, Unde mun - dus ju - di - ce - tur.

6. Ju - dex er - go cum se - de - bit, Qui - quid la - tet ap - pa - re - bit: Nil in - ul - tum re - man - e - bit.

Con l'uso controllato di pochi elementi – ritmo tetico, contrattempo, sincope, rullo – i discenti, opportunamente guidati, saranno in grado di produrre elaborati di stile differente (magari anche jazzistico) e scopriranno le potenzialità espressive di tali strutture. Il passo successivo sarà di rintracciarle in altri brani musicali, differenti per epoca, genere, qualità artistica. Insomma, quanto più si amplierà l'esperienza, “tanto più abbondante sarà il materiale di cui l'immaginazione potrà disporre”, posto che l'attività creatrice è “in diretta dipendenza dalla ricchezza e varietà della precedente esperienza dell'individuo” (Vygotskij, p. 13).

Berlioz fa un uso del tutto diverso del *Dies irae*. La sua *Sinfonia fantastica* (1830) presenta, essa sì, il motivo gregoriano, ma senza il testo poetico; infatti, non ci sono voci, né si tratta di una Messa, bensì di una Sinfonia – un brano da concerto – che allude, nel suo tracciato, all'esperienza onirica e allucinatoria di un giovane dalla fantasia romanticamente esaltata. Il *Dies irae* è citato e parodiato nell'ultimo tempo, che nel ‘programma’ poetico sotteso alla Sinfonia reca il titolo generale *Sogno d'una notte del Sabba*. L'argomento, profano e nient'affatto religioso, è addirittura stregonesco e diabolico: ma quando il *Dies irae* risuona, l'“elemento infernale si prosterna”, come dice Berlioz stesso in una lettera che illustra il programma della composizione (Della Seta, p. 328). Si ascolti l'episodio (oggi ci si può valere del testo critico della partitura, ripubblicato da Eulenburg nella serie economica Audio+Score, n. 6, Mainz, 2006; il passo qui commentato, pp. 151-159 della partitura, si ascolta nella pista 5 del CD allegato, ai minuti 2'59”; una partitura d'uso si trova anche in rete, all'indirizzo:

<http://www.dlib.indiana.edu/variations/scores/bhs9470/large/index.html>, pp. 108-106).

(0) Sul triplice rintocco delle campane a morto da lontano (*glas funèbre*; m. 102 sg.) fa dapprima capolino un motivetto beffardo e triviale delle viole, che lì per lì rimane sospeso (m. 107 sg.). Uno scivolone cromatico degli archi, con altri rintocchi funebri (m. 120 sg.), porta al *Dies irae*.

(1) Frase per frase, la melodia del *Dies irae* viene enunciata tre volte in tre diverse scansioni ritmiche e in tre diverse tessiture. Prima con note gravi e grevi, dai fagotti e dagli oficleidi (gli antenati del basso-tuba; m. 127 sgg.); poi, in valori dimezzati, dai corni coi tromboni (m. 147 sgg.); infine su un ritmo saltellante da striduli e queruli flauti oboi clarinetti, con gli archi pizzicati (m. 157 sgg.). La tripartizione e la ripetizione a diverse altezze determinano un effetto di graduale accelerazione metrica e di verticalità sonora.

(2) Nella seconda frase del *Dies irae* – anch'essa enunciata tre volte – ai fagotti e agli oficleidi si aggiunge sulle note grevi il sordo pizzicato dei violoncelli e contrabbassi in contrattempo (m. 163 sgg.); poi di nuovo i valori dimezzati (m. 176 sgg.); poi ancora il ritmo saltellante (m. 183 sgg.);

(3) Nella terza enunciazione, le note grevi sono doppiate dal rimbombo della grancassa in contrattempo (m. 187 sgg.); poi valori dimezzati (m. 206 sgg.); indi il solito ritmo saltellante (m. 216 sgg.).

(4) Dopo la terza frase del *Dies irae*, riprende l'ena il tema triviale dell'inizio, che infine prende forma e si sviluppa: è la ronda del Sabba, svolta come una grottesca fuga (m. 223 sgg.).

In questa sezione della *Sinfonia*, a parità di melodia, due sono i fattori costruttivi: l'impasto timbrico delle varie sezioni dell'orchestra, dal più grave al più acuto; il contrasto tra i tre moduli metrici, uno tardigrado, l'altro solenne e scandito, il terzo sguaiatamente danzereccio. Anche qui, come nel *Dies irae* verdiano, gli studenti potranno esercitare, nella produzione, le strutture apprese in sede d'ascolto e misurarsi nell'elaborazione di segmenti variamente connotati sul piano metrico e timbrico. O viceversa potranno ritrovare all'ascolto configurazioni metriche sperimentate e apprese precedentemente in fase di produzione.

Ciò che più conta è che un soggetto come il *Dies irae* si presta benissimo al 'fare' inteso come 'ricerca', come 'investigazione', come ri-costruzione delle conoscenze. Il *Dies irae* compare infatti in tante altre musiche che gli studenti potranno indagare. Compare innanzitutto – è chiaro – nelle Messe da requiem, delle quali esso rappresenta assai spesso il culmine pittoresco ed emotivo (anche se *non* compare in tutte: p. es. manca un *Dies irae* nel Requiem composto nel 1877 da Gabriel Fauré, un musicista che incarna al maggior grado la particolare mitezza e urbanità dell'uomo colto contemporaneo; manca anche nel *Requiem tedesco* di Brahms, del 1868, una severa e serena meditazione sulla caducità della vita umana).

In opere importanti del Novecento profano il *Dies irae* dà voce a forme singolari di spiritualità. Ad esempio nel 1938-41, all'indomani della promulgazione delle leggi razziali, Luigi Dallapiccola compone i suoi *Canti di prigionia* basandosi su testi latini di tre grandi personaggi storici giustiziati per ragioni politico-ideologiche, Maria Stuarda (1587), Severino Boezio (526), il Savonarola (1498): il tema gregoriano, ossessivamente scandito dall'orchestra, esprime bene l'angoscia dell'uomo irretito nell'oppressione totalitaria. Nel 1967, per l'inaugurazione del monumento alle vittime di Auschwitz, Krzysztof Penderecki compone un impressionante *Dies irae* che combina testi tratti dalla Bibbia, dalle *Eumenidi* di Eschilo e da poeti contemporanei francesi e polacchi. Il compositore polacco non si affida più né al testo della sequenza né alla melodia medievale; il semplice titolo *Dies irae* è un'immagine capace di evocare da sola l'orrore inaudito: collocandosi idealmente nella scia di Verdi, mediante la tecnica dei *clusters* corali – agglomerati saturi di suoni – il brano sonorizza l'urlo agghiacciante dell'umanità atterrita di fronte all'immane tragedia dei campi di sterminio nazisti. Entrambi i capolavori, dunque, fanno ricorso al *Dies irae*, vuoi come recupero decontestualizzato della melodia, vuoi come mera evocazione di un tema-cardine nell'immaginario della cultura occidentale, per dar voce allo sgomento di fronte al totalitarismo e all'orrore da esso generato.

Altre linee di ricerca si possono sviluppare nell'approfondimento laboratoriale sul *Dies irae*, linee che non si fermano alle opere musicali singolarmente prese. Che il *Dies irae* originario, ad esempio, come ogni altra musica medievale, sia stato trasmesso attraverso codici manoscritti e nell'uso della Chiesa, mentre composizioni dell'età moderna e contemporanea come la *Sinfonia fantastica* di Berlioz o il *Requiem* di Verdi si tramandino attraverso edizioni a stampa e nella prassi concertistica, apre prospettive d'investigazione storico-culturale in un campo di grandi potenzialità. Che la fantasia di

Verdi si accenda sul filo delle immagini poetiche, può favorire indagini assai fruttuose sul rapporto fra letteratura e musica. Che la rappresentazione del Giudizio universale assuma forme del tutto incomparabili nell'iconografia medievale e in quella moderna – basti pensare all'effetto sconvolgente che l'affresco di Michelangelo esercitò sui contemporanei (ed esercita tuttora) –, consente di comprendere l'avvicinarsi storico di tecniche, linguaggi, stili. Tutto ciò è importante perché i nostri studenti costruiscano, da loro stessi, un senso storico nutrito di conoscenza: che è consapevolezza di appartenere ad una cultura, e responsabilità di contribuire al suo progresso nel rispetto di tutte le altre culture.

Non desidero aggiungere altro. Voglio solo ancora suggerire una consegna ai colleghi. Provate a far scoprire ai discenti come viene musicata la strofa del “Tuba mirum spargens sonum”; ossia come lo spettacolo magnifico e angosciante delle trombe del Giudizio sia stato interpretato da Verdi, da Berlioz – ma non nella *Fantastica*, bensì nella “Grande Messa dei morti” (1837) – e da Mozart, nello struggente *Requiem* composto nelle ultime settimane di vita (1791). Tutti e tre gli artisti hanno ‘sentito’ e rappresentato in maniera egualmente straziante, ancorché profondamente diversa, lo smarrimento e il rapimento dell'uomo di fronte al Giudizio divino.

Suggerimenti bibliografici

- G. Contini, *Letteratura italiana delle origini*, Sansoni, Firenze, 1970.
- G. Cremascoli, *Tempi dell'uomo e tempo di Dio: il “Dies irae”*, in *Sentimento del tempo e periodizzazione della storia nel Medioevo*, Centro Italiano di Studi sull'Alto Medioevo, Spoleto, 2000, pp. 315-329.
- C. Cuomo, *Didattica dell'ascolto e Didattica della produzione musicale: ipotesi di continuità*, in *C'è musica e musica. Scuole e cultura musicale*, a cura di L. Zoffoli, Tecnodid, Napoli, 2006, pp. 225-230.
- C. Cuomo, *Fondamenti del laboratorio musicale. Documento di sintesi*, *ibid.*, pp. 61-70.
- M. Della Casa, *Educazione musicale e curriculum* (1985), Zanichelli, Bologna, 2001.
- M. Della Casa, *La formazione musicale nella scuola delle competenze e della continuità*, “Il Saggiatore musicale”, X, 2003, pp. 123-133; anche in *C'è musica e musica*, cit., pp. 35-46.
- F. Della Seta, *Italia e Francia nell'Ottocento*, EDT, Torino, 1993 (“Storia della musica”, 9), pp. 326-329.
- L. Dozza, *Costruttivismo e didattica laboratoriale*, “Rivista di Pedagogia e Didattica”, I, 2004, pp. 165-172.
- F. Frabboni, *Il laboratorio*, Roma-Bari, Laterza, 2004.
- G. La Face Bianconi, *“La trota” fra canto e suoni. Un percorso didattico*, “Il Saggiatore musicale”, XII, 2005, pp. 77-123.
- G. La Face Bianconi, *Le pedate di Pierrot. Comprensione musicale e didattica dell'ascolto*, in *Musikalische Bildung. Erfahrungen und Reflexionen / Educazione musicale. Esperienze e riflessioni*, a cura di F. Comploi, Weger, Bressanone, 2005, pp. 40-60; anche in *C'è musica e musica*, cit., pp. 47-60.
- L. Vygotskij, *Immaginazione e creatività nell'età infantile* (1930), Editori Riuniti, Roma, 1999.

3. IL SAPERE MUSICALE DEGLI INSEGNANTI

*Anna Rita Addessi**

**Ricercatrice in Musicologia, docente di Met. dell'educazione musicale - Università di Bologna*

In questo articolo saranno presentati alcuni risultati di un progetto di ricerca condotto presso l'Università di Bologna sul sapere musicale degli insegnanti in servizio e in corso di formazione. In particolare verrà illustrata l'indagine empirica condotta con gli studenti universitari dei corsi di laurea in Scienze della Formazione primaria e di Educatore di Nido e di Comunità infantile, gli studenti cioè che diventeranno i futuri insegnanti degli asili nido, della scuole dell'infanzia e della scuola primaria.

Il progetto rappresenta il contributo italiano al *network* europeo EuroTEAM, composto da circa 10 paesi europei, la cui finalità è quella di sviluppare un modello europeo di formazione degli insegnanti di musica che individui le competenze e integri le identità, le storie e le specifiche qualità di ciascun paese partner e delle differenti tradizioni di ciascuna istituzione. L'EuroTEAM ha partecipato con un proprio symposium alla *9th International Conference of Music Perception and Cognition*, l'evento internazionale che raccoglie ogni due anni i massimi esperti nel campo della psicologia e delle scienze cognitive musicali e che quest'anno si è tenuto a Bologna dal 22 al 26 agosto 2006. Nel symposium sono stati presentati i risultati dei progetti finora realizzati in Svezia, Gran Bretagna, Austria, Polonia e Italia (in Baroni et Al. 2006).

L'articolo è sintesi della relazione italiana (Addessi, Carugati, Selleri, Baroni 2006)²⁴.

I saperi 'impliciti' e la formazione degli insegnanti di musica

Il progetto di ricerca nasce all'interno dei corsi di Metodologia dell'Educazione musicale tenuti presso la Facoltà di Scienze della Formazione di Bologna, e si basa sull'osservazione che i saperi 'impliciti' e 'taciti' sulla musica (Olsson 1997, 2006) posseduti dagli studenti sembrano influenzare il loro concetto di educazione musicale e il loro modo di intendere il proprio futuro ruolo professionale.

La necessità di delineare un profilo professionale dell'insegnante della scuola primaria (Emiliani, Addessi 2002, Addessi 2005) ci ha condotto ad approfondire il modo in cui gli stessi insegnanti, e nel nostro specifico caso, gli studenti che frequentano un corso di laurea per diventare insegnanti, pensano la musica e l'educazione musicale, qual è, cioè, il concetto di musica e di educazione musicale, implicito o esplicito, da essi posseduto.

Le domande, quindi, che sono alla base del nostro progetto sono le seguenti: qual è il tipo di sapere musicale posseduto dagli studenti che si accingono a diventare insegnanti di musica? Qual è il concetto di musica e di educazione musicale implicito da

²⁴ Si ringrazia il Dott. Carlo Tomasetto per l'elaborazione dei grafici.

essi posseduto? Come questi concetti interagiscono tra loro? Che rapporto intercorre tra le concezioni implicite di 'musica', 'musicalità', 'bambino musicale' possedute dagli studenti ed il concetto e la pratica dell'educazione musicale? L'ipotesi generale che guida il nostro progetto di ricerca è che le concezioni implicite, o 'ingenue' della musica, funzionano come valori sociali musicali (Baroni 1993, Bourdieu 1983) e come 'rappresentazioni sociali' che influenzano le pratiche dell'insegnamento e dell'educazione musicale (Addressi 2004).

Gli studi sul sapere musicale degli insegnanti di musica si sono basati su teorie e metodi provenienti in genere da campi disciplinari differenti, in particolare dalla teoria del costruito personale (Olsson 1997), dalle teorie sull'identità professionale (Bouji 1998; Ferrari 1994; Hargreaves ed altri 2003), dalla teoria socio-costruzionista (Hallam & Shaw 2002), e negli ultimi anni dalle teorie epistemologiche basate sull'analisi del discorso (Kruger 1998, Lindgren 2005).

Noi abbiamo deciso di studiare questo problema alla luce e con gli strumenti teorici e metodologici forniti dalla teoria delle rappresentazioni sociali, una teoria socio-cognitiva dello sviluppo della conoscenza e del sapere umano, nata in Francia (Moscovici 1981).

Il sapere musicale come rappresentazione sociale

L'ipotesi alla base del nostro progetto è che il 'sapere musicale' possa essere studiato in quanto costruito sociale e psicologico così come descritto dalla teoria delle *rappresentazioni sociali* (Moscovici 1981; Mugny-Carugati 1989, Emiliani 1995). Lo scopo principale è studiare l'effetto delle rappresentazioni sociali della musica sugli insegnanti ed in particolare sugli studenti che studiano per diventare insegnanti di musica. La teoria delle rappresentazioni sociali è stata elaborata dal sociologo francese Serge Moscovici (1981). Il nostro progetto si riferisce in particolare alla ricerca effettuata in Italia e in Svizzera da Mugny & Carugati (1989), i quali hanno studiato le rappresentazioni sociali dell'intelligenza possedute dai genitori e dagli insegnanti, ed hanno definito le rappresentazioni sociali come "atteggiamenti ordinari e quotidiani, che sono spesso meno *naïf* di quanto appaiano" (p. IX).

L'indagine empirica sulle rappresentazioni musicali degli studenti

Abbiamo scelto di focalizzare la ricerca sui seguenti campi di indagine: *musica*, *musicalità*, il *bambino musicale*, l'*insegnante di musica* e l'*educazione musicale*. Gli obiettivi principali della ricerca sono quelli di descrivere le rappresentazioni che di questi concetti hanno gli studenti, osservare le possibili correlazioni tra questi concetti e le teorie implicite che li sostengono, studiare come e dove si formano e osservarne i cambiamenti, in particolare i cambiamenti che intervengono durante il periodo di formazione universitaria. L'indagine con gli insegnanti in servizio ha lo scopo di studiare in che modo le pratiche didattiche sono correlate ai saperi musicali impliciti posseduti dagli stessi insegnanti.

Metodo

Un questionario aperto è stato somministrato agli studenti all'inizio e alla fine dei corsi di Metodologia dell'Educazione musicale e di Educazione al Sonoro delle Università di Bologna e di Modena e Reggio Emilia, durante gli anni accademici che vanno dal 2002-03 al 2005-06. Sono stati raccolti 912 questionari. Agli studenti veniva chiesto di completare alcune frasi ("La musica è..."; "La musicalità è...") e di rispondere ad alcune domande relative al bambino musicale, alla musicalità degli adulti e dei bambini, alle competenze dell'insegnante che insegna musica, alle finalità dell'educazione musicale nella scuola di base.

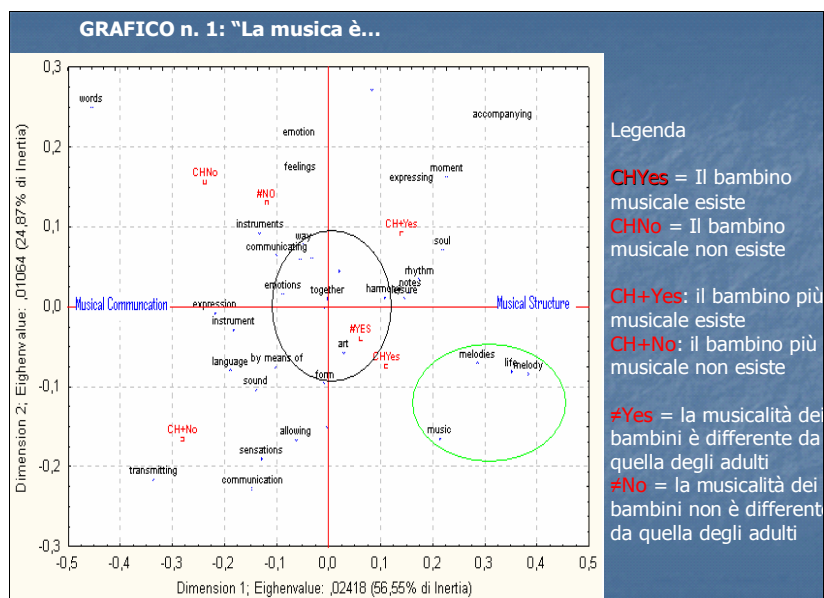
Analisi dei dati

Abbiamo classificato le risposte in categorie differenti. In particolare abbiamo analizzato alcuni prototipi posseduti dagli studenti riguardo ai concetti di 'bambino musicale' e di 'insegnante di musica'. Successivamente è stata effettuata un'analisi della frequenza delle parole e un'analisi della corrispondenza multipla per mezzo di un software specifico. L'analisi della corrispondenza multipla è stata effettuata per analizzare la co-occorrenza delle parole.

Risultati

I risultati finora ottenuti permettono di individuare e analizzare alcuni 'campi semantici' delle rappresentazioni sociali della musica possedute dai nostri studenti. In Addessi (2004), abbiamo mostrato alcuni prototipi di 'bambino musicale' e di 'insegnante di musica' posseduti dagli studenti e come essi siano particolarmente articolati e complessi. In questo articolo saranno mostrati i risultati e i grafici ottenuti dall'analisi della corrispondenza multipla, che permette di osservare la co-occorrenza delle parole presenti nelle risposte degli studenti. Nei grafici è possibile osservare il grado di co-occorrenza mediante la vicinanza/lontananza tra le parole, e quindi la relazione di queste parole con alcune variabili controllate che sono indicate con delle sigle in maiuscolo il cui significato è spiegato nelle legende.

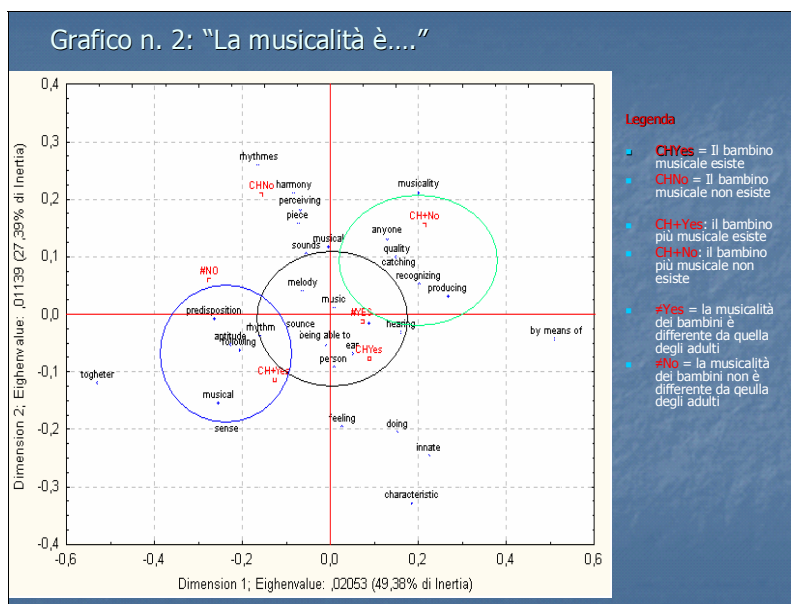
“La musica è...”



In questo grafico possiamo osservare le diverse aree nelle quali si collocano le parole usate dagli studenti per completare la frase “la musica è...”. Nel centro troviamo le parole utilizzate da tutti gli studenti: armonia, insieme, comunicare, mezzo, forma, emozioni, arte. La definizione di musica comune a tutti gli studenti sembra quindi caratterizzata da una serie di termini che rinviano ad un insieme armonico di elementi (armonia, insieme, forma), utilizzati a fini comunicativi (comunicare), in particolare per comunicare emozioni (emozioni), in una dimensione estetica (arte). Se osserviamo l’asse delle ordinate nella parte di sinistra troviamo le parole che sottolineano la funzione comunicativa della musica: comunicare, espressione, linguaggio; a destra invece troviamo le parole che definiscono la musica con categorie analitiche e strutturali: armonia, melodia, note, ritmo. Possiamo osservare che la concezione comunicativa della musica (quella che appare a sinistra) è posseduta dagli studenti che affermano che non c’è differenza fra la musicalità dei bambini e la musicalità degli adulti (≠No), e che non esistono bambini musicali (CHNo), né bambini più musicali di altri (CH+No). Invece la concezione strutturale (lato destro) è posseduta dagli studenti che affermano che esistono bambini più musicali di altri (CH+Yes). Questo risultato è particolarmente interessante perché indica che il concetto di ‘bambino musicale’ posseduto dagli studenti che hanno partecipato all’indagine è basato sul concetto di abilità musicale e meno su quello di espressività musicale: in poche parole il ‘bambino musicale’ sarebbe il bambino che mostra di possedere particolari abilità tecniche nel cantare, suonare, e non quello che sa esprimersi e comunicare attraverso il suono e la musica. In questo grafi-

co osserviamo anche l'assenza di parole che rinviano alla dimensione storica e sociale della musica. Il concetto di musica posseduto da questi studenti sembra quindi essere connotato più dalla dimensione psicologica che da quella sociologica e storica. Per concludere l'analisi di questo primo grafico, osserviamo la presenza di una zona collocata nella parte inferiore a destra (cerchio verde), dove troviamo due parole: melodia e vita. La dimensione psicologica presente nelle altre aree sembra essere qui sostituita da una dimensione biologica e naturalistica della musica, nella quale la melodia assume una funzione trainante, così come, infatti, avviene in alcuni generi musicali molto familiari agli studenti, quali la *new age*.

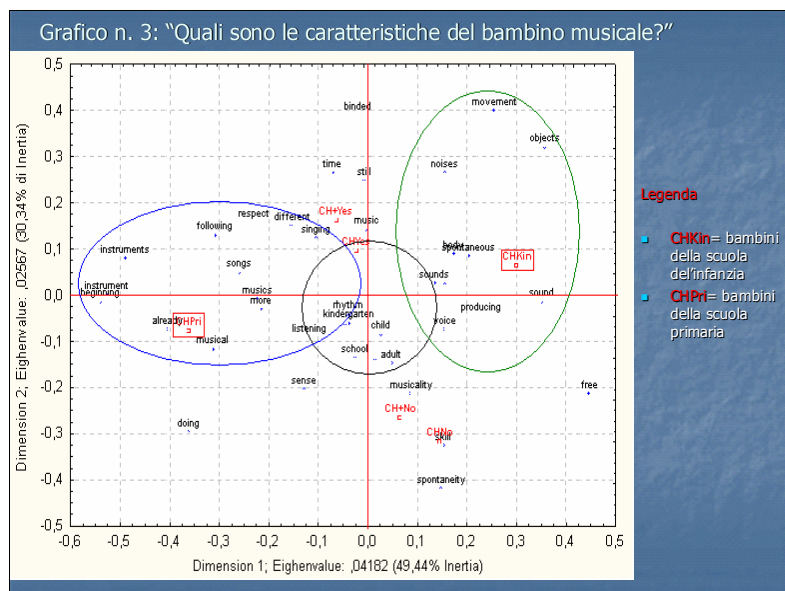
“La musicalità è...”



Nel grafico 2 sono riportate le parole usate dagli studenti per completare la frase “la musicalità è...”. Nella zona centrale leggiamo le seguenti parole: melodia, musica, suono, orecchi, ascolto, essere capace di, persona. È interessante notare la prevalenza di parole che connotano l'esperienza dell'ascolto, rispetto a quella della produzione, probabilmente perché l'ascolto è l'esperienza musicale più familiare agli studenti di Scienze della Formazione che sono per la maggior parte non musicisti. Osserviamo quindi due aree: nella parte inferiore a sinistra, nel cerchio blu, troviamo le parole predisposizione, attitudine, ritmo, seguire, musicale. Gli studenti che sono disposti in questa zona hanno risposto che esistono bambini più musicali di altri (CH+Yes). Per questi studenti quindi la musicalità sembrerebbe essere un'attitudine e una predisposizione. In alto a sinistra, nel cerchio verde, troviamo le seguenti parole: chiunque, quali-

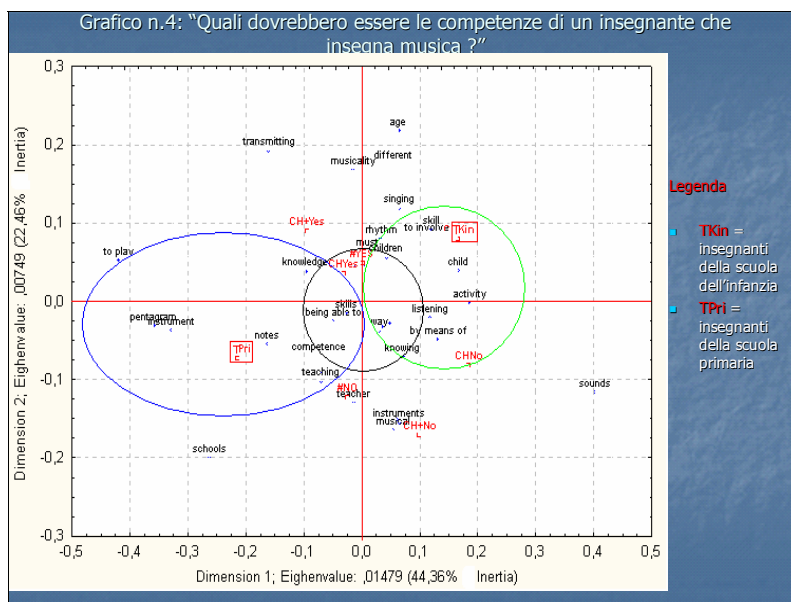
tà, musicalità, riconoscere, produrre. Troviamo qui gli studenti che hanno affermato che non esistono bambini più musicali di altri (CH+No). Per questi studenti quindi sembra dominare una dimensione individuale della musicalità, secondo la quale ogni bambino possiede una propria musicalità.

Le caratteristiche del bambino musicale, nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria



Il grafico 3 mostra le risposte degli studenti che hanno risposto positivamente alla domanda "A suo parere la musicalità dei bambini ha qualità diverse da quella degli adulti?". A questi studenti è stato quindi chiesto di "descrivere le caratteristiche della musicalità del bambino", facendo distinzione tra i bambini della scuola dell'infanzia e i bambini della scuola primaria. Nella parte sinistra del grafico, contrassegnata dal cerchio blu, troviamo alcune parole che definiscono le caratteristiche del bambino musicale in maniera disciplinare, con termini cioè tecnici quali strumento, cantando, ascoltare, canzoni, musica. Troviamo in questa zona i bambini della scuola primaria (CHPrim). Nella zona contrassegnata dal cerchio verde la musicalità del bambino è definita da parole quali corpo, movimento, spontaneo: qui sono collocati i bambini della scuola dell'infanzia (CHKin). Emerge dunque un prototipo, non sempre esplicitato e razionalizzato, secondo il quale i bambini della scuola dell'infanzia esprimerebbero la propria musicalità attraverso il corpo e il movimento, mentre quelli della scuola primaria attraverso delle abilità di tipo disciplinare specifico.

Quali competenze deve possedere un insegnante di base che insegna musica?



L'ultimo grafico mostra le risposte riguardo alle competenze che gli insegnanti della scuola di base dovrebbero possedere per insegnare musica. Troviamo qui una polarità significativa fra le competenze che gli studenti attribuiscono agli insegnanti della scuola primaria e quelle che essi attribuiscono agli insegnanti della scuola dell'infanzia. A sinistra sono raccolte le parole che denotano competenze musicali disciplinari e tecniche: suonare, pentagramma, strumento, note, essere capaci di. In questa area sono collocati gli insegnanti della scuola primaria (TPri). A destra invece abbiamo le parole: bambino, attività, per mezzo di, bambini, abilità, ascolto, sapere, coinvolgere; osserviamo una prevalenza di parole che denotano competenze educative e pedagogiche generali. In questa area sono collocati gli insegnanti della scuola dell'infanzia (TKin). I dati di questo grafico, insieme a quelli mostrati nel grafico n. 3, sembrano riflettere il modello di apprendimento/insegnamento più diffuso in Italia, osservabile anche nei programmi e negli orientamenti ministeriali, che vede nella scuola dell'infanzia un modello educativo di tipo globale ed espressivo, secondo una prospettiva costruzionista vygotskiana dello sviluppo dell'apprendimento, e che attribuisce invece alla scuola primaria il compito di dare inizio alla formazione disciplinare del bambino.

Conclusioni

In questo articolo ho presentato il metodo ed alcuni risultati di un progetto di ricerca condotto all'Università di Bologna sulla formazione degli insegnanti di musica.

Il nostro scopo è studiare i saperi impliciti e taciti sulla musica posseduti dagli studenti che seguono i corsi di Educazione musicale ed analizzare come la loro conoscenza di musica cambia durante il percorso di studi universitari. Pensiamo che la teoria delle rappresentazioni sociali dia degli strumenti teorici e metodologici utili ed efficaci per studiare questo problema. I risultati finora ottenuti ci mostrano che il modo in cui concepiamo la musica, la musicalità, e il bambino 'musicale', determina anche il nostro modo di intendere l'educazione musicale e di fare educazione musicale.

La prima parte della nostra ricerca ha riguardato l'individuazione e l'analisi del 'campo semantico' delle rappresentazioni sociali della musica possedute dai nostri studenti. I risultati analizzati finora mostrano la ricchezza del vocabolario e dell'uso delle parole, in relazione ai concetti di 'musica' e di 'musicalità' e ai prototipi del 'bambino' e dell' 'insegnante di musica'. Stiamo ora analizzando i questionari compilati al termine dei corsi, per valutare se durante le attività universitarie sono intervenuti dei cambiamenti e dei 'punti di svolta'. Uno degli obiettivi del progetto è quello di definire un curriculum di formazione musicale universitaria che tenga conto dei saperi musicali impliciti ed espliciti posseduti dagli studenti, in relazione al profilo professionale promosso da ciascun corso di laurea. Crediamo che l'esplicitazione e l'analisi delle proprie rappresentazioni sociali sulla musica dia agli studenti ed insegnanti una maggiore consapevolezza del proprio ruolo professionale. Parafrasando il concetto di Schön sul 'professionista riflessivo' (1983), vorremmo usare il termine di 'insegnante di musica professionista riflessivo', per indicare quegli studenti ed insegnanti che sviluppano un sapere musicale e delle competenze professionali, riflettendo ed operando allo stesso tempo, in un continuo processo a spirale tra teoria e pratica.

Una riflessione sui curricula di musica e sullo stato dell'arte dell'educazione musicale nella scuola dell'infanzia e primaria, non può esimersi dal porsi la domanda relativa alla formazione e al sapere musicale degli insegnanti, alle modalità attraverso le quali questi saperi prendono forma, si sviluppano, interagiscono con le realtà scolastiche, locali e nazionali, e con gli altri soggetti coinvolti, dai bambini ai genitori. Il problema della formazione musicale degli insegnanti della scuola primaria è un argomento ampiamente dibattuto, ed è spesso accompagnato da un taciuto senso di impotenza di fronte al vuoto 'musicale' che continuiamo ad avere in Italia nella formazione di base. Un'indagine, quale quella qui sinteticamente presentata, rappresenta un contributo necessario per delineare un quadro profondo del sapere musicale e pedagogico degli studenti e degli insegnanti, e contribuisce a creare le basi all'elaborazione di curricula formativi e di profili professionali specifici, nei quali possano essere formulate in maniera appropriata le competenze di base e tecnico-professionali che un insegnante di base dovrebbe possedere per l'insegnamento della musica.

Alla luce dei risultati ottenuti il progetto prevede la somministrazione del questionario agli insegnanti in servizio. Alla data di pubblicazione del contributo l'indagine si sta svolgendo nei nidi delle province di Bologna e di Ferrara. È in previsione un'indagine comparativa mediante la somministrazione del questionario negli altri paesi europei aderenti al *network* EuroTEAM.

Bibliografia

- A. R. Addressi, *Training music teacher: musical knowledge as 'Social Representations', Proceedings of the 25th International Society for Music Education World Conference*, 11-16 July, 2004, Tenerife (S), 2004.
- A. R. Addressi, *Il profilo musicale e professionale dell'insegnante della scuola di base*, in Coppi A. (a cura di), *REMUS. Studi e ricerche sulla formazione musicale*, Atti del Convegno, Università di Modena e Reggio Emilia (27-29 aprile 2004), Morlacchi, Perugia, 2005, pp. 9-23.
- A. R. Addressi, F. Carugati, P. Selleri, M. Baroni, *University students, music teachers and social representations of music*, in Baroni et Al. (cur), *Proceedings of the 9th International Conference of Music Perception and Cognition*, Bononia University Press, Bologna, 2006.
- N. Bailer, N. Marshall, *From the training to the job: The beginning years as a music teacher*, in Baroni et Al. (cur), *Proceedings of the 9th International Conference of Music Perception and Cognition*, Bononia University Press, Bologna, 2006.
- M. Baroni, *Linguaggio musicale e valori sociali*, *Quaderni della SIEM*, 4, Ricordi, Milano, 1993, pp. 33-71.
- C. Bouij, *Music - My Life and Future Profession: A study in the professional socialization of music teachers*, Doctoral dissertation at Department of Musicology, Göteborg University, Sweden, Skriften från Institutionen för Musikvetenskap, Göteborg Universitet, nr. 56, 1998.
- M. Chmurzynska, *Music education and music teacher training in Poland: The paradox*, in Baroni et Al. (cur), *Proceedings of the 9th International Conference of Music Perception and Cognition*, Bononia University Press, Bologna, 2006.
- F. Emiliani, L. Molinari, *Rappresentazioni e affetti*. Cortina, Milano, 2006.
- F. Emiliani, A.R. Addressi, *Il profilo professionale degli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola elementare*, Conferenza di Facoltà, Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Bologna, 27 marzo 2002.
- F. Ferrari, *Ripartire dall'identità musicale*, in *Pedagogia della musica: un panorama*, a cura di M. Piatti, CLUEB, Bologna, 1994, pp. 131-145.
- S. Hallam, J. Shaw, *Construction of musical ability*, in *A world of music education research*, The 19th ISME Research Seminar, edited by G. Welch, and G. Folkestad, Proceedings, Göteborg, Sweden, August 3-9, 2002, pp. 103-110.
- D. J. Hargreaves, G. Welch, R. Purves, N. Marshall, *The identities of music teachers*, in *Proceedings of the 5th Triennial Conference of the ESCOM*, September 8-13, 2003, edited by Kopiez R. et al., Hanover University of Music and Drama (on CdRom), 2003.
- T. Kruger, *Teacher Practice, pedagogical discourses and the construction of knowledge: Two case studies of teachers at work*, Bergen University Vollege, Bergen, 1998.
- M. Lindgren, G. Folkestad, *The construction of 'aesthetic learning' in contemporary Swedish schools*, RIME Conference Proceedings, Exeter University, 2005.

- G. Mugny, F. Carugati, *L'intelligenza al plurale. Rappresentazioni sociali dell'intelligenza e del suo sviluppo*, CLUEB, Bologna, 1998.
- S. Moscovici, *On social representations*, in *Social Cognition*, edited by J. P. Forgas, Academic Press, London, 1981.
- B. Olsson, *Il sapere musicale è di tipo estetico o sociale?*, in A. R. Addressi, *L'autovalutazione nella didattica della musica e altri studi*, Quaderni della SIEM, 12, 1977, pp. 110-111.
- B. Olsson, *Music teachers as researchers - a meta-analysis of Scandinavian research on music*, in Baroni et Al. (cur), *Proceedings of the 9th International Conference of Music Perception and Cognition*, Bononia University Press, Bologna, 2006.
- D. A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1993.

Parte II

Il laboratorio musicale

1. VERSO UNA PEDAGOGIA LABORATORIALE

Lavinia Zoffoli*

*Dirigente scolastico ITI 'Pascal' - Cesena

Scomodare la disciplina pedagogica e l'accezione culturale che dal termine 'pedagogia' deriva (la scienza dell'educazione come soleva chiamarla, tra gli altri, Piero Bertolini che in *L'esistere pedagogico*¹ dedica largo spazio all'argomento) per riflessioni riguardanti gli scopi e le metodologie delle attività musicali a livello scolastico (per la Musica o meglio la 'Musica al plurale' come afferma il professore Lorenzo Bianconi²) può suscitare due tipi di interpretazioni: la prima potrebbe essere quella di asserire col termine 'pedagogia' qualcosa di 'scontato' e obsoleto in quanto riferibile ad attività scolastiche e quindi di per se stesse 'pedagogiche'; la seconda, esattamente corrispondente al suo contrario, potrebbe significare invece proprio il dar valenza più possibile 'culturale' ad attività che di fatto vengono esperite nelle nostre scuole con estrema libertà interpretativa e spesso solo metodologica, non rispondente a una corretta teoria di riferimento che la sorregga.

È forse meno scontato poi riflettere sulla valenza pedagogica della disciplina musicale qualora ci si riferisca alla metodologia del *Laboratorio* come ambiente privilegiato di apprendimento, in quanto è consuetudine da tempo, negli ambienti accademici e non solo, dare particolare rilevanza a tutte quelle attività rivolte allo studente che si effettuino attraverso l'uso di linguaggi multidisciplinari, mirati al recupero della globalità della persona nella sua unità di mente e corpo. Nondimeno, si assicurerà presenza e

¹ Piero Bertolini, *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1984.

² Lorenzo Bianconi, *La musica al plurale*, in *C'è musica e musica. Scuole e cultura musicale*, a cura di Lavinia Zoffoli, Tecnodid, Napoli, 2006.

sviluppo a obiettivi disciplinari il cui raggiungimento mette in campo processi metacognitivi, di comprensione-applicazione, e obiettivi interdisciplinari che favoriscano la sistemazione-ricostruzione-integrazione delle conoscenze, come sostiene F. Frabboni³.

La comprensione del valore educativo delle attività di laboratorio (e non solo musicale) costituisce infatti una vera e propria 'scommessa' in quanto permette di considerare la formazione con la necessità di attivare un cambiamento nel modo di pensare le attività scolastiche.

Per vincere tale scommessa occorre dunque un forte impegno che nasca dalla rilevazione dei veri bisogni educativi del ragazzo di oggi, del loro modo di costruire 'il pensiero' (mi riferisco ai vari tipi di intelligenza potenzialmente presenti in ognuno di noi e alle svariate forme di soggettività, nonché al laboratorio come luogo di co-costruzione della conoscenza) per arrivare alla conoscenza delle forme più congrue della metodologia e della didattica, nell'applicazione di determinate discipline del sapere. Ciò vorrebbe significare anche tener conto della complessità umana in senso positivo, come rilevazione di forme e atteggiamenti educativi che soli possono produrre attività adatta al raggiungimento di competenze specifiche nei vari settori o discipline culturali.

Alla luce di queste poche riflessioni può risultare non più così 'scontato' l'approccio pedagogico alla dizione 'laboratorio musicale' e all'interesse che da qualche anno a questa parte esso ha suscitato da parte di studiosi del settore, e non solo.

Alcuni noti pedagogisti hanno pubblicato contributi 'sapienti' su tali argomentazioni e la loro riflessione critica ci ha così fornito vari elementi di discussioni e approfondimento di tale tema pedagogico. Nonostante ciò, l'impostazione delle scienze e dell'educazione non ha consentito una reazione significativa nella comune prassi scolastica, tanto da giustificare, ancora oggi, riflessioni in merito.

Le attuali condizioni della realtà scolastico-educativa e gli attuali rapporti interistituzionali e interdisciplinari non hanno permesso all'indagine teorica svolta di attecchire nelle nostre scuole almeno a livello epidermico (è ormai luogo comune parlare di attività di laboratorio nei termini di attività didattiche svolte in ambienti diversi dall'aula scolastica), tanto da considerare probabilmente come 'irrilevante' una chiara coscienza degli effetti di tali attività e della loro controllabilità a livello di rendimento personale, ricaduta sull'allievo, ecc.

Sappiamo quanto sia importante determinare e studiare il comportamento dell'individuo e della sua auto-strutturazione.

Alla scuola compete particolarmente l'accettazione di questa sfida anche in considerazione del fatto che il sistema scolastico nazionale avrebbe bisogno di modificare i suoi tratti più obsoleti e sostituirli con intendimenti pedagogici e metodologie educative più moderne e funzionali.

Nel campo del laboratorio musicale, ad esempio, la questione andrebbe affrontata al di là degli schieramenti ideologici e politici; occorrerebbe operare una teorizzazione

³ F. Frabboni, *Il laboratorio*, Laterza, Roma-Bari, 2004.

comune (pedagogia e musicologia) nella fiducia che dal confronto delle posizioni fra loro dialoganti venga la soluzione didattica più adatta al sistema scuola e più in linea con le effettive risorse/competenze presenti in loco.

Le due discipline dovrebbero cioè sia nel campo della teorizzazione che in quello della pratica educativa, avvallare e accelerare processi di mutamento degli stili educativi in atto, in modo da individuare e realizzare ipotesi percorribili di modellizzazione procedurale seguibile da tutti gli operatori del settore, previa adeguata formazione e informazione sui processi da attuare.

Ogni ambito o disciplina tende invece a ricostruire al proprio interno visioni totalizzanti del proprio punto di vista, nonostante anni di studi e ricerche in merito alla interdisciplinarietà e multidirezionalità dell'atto educativo.

Solo l'interconnessione fra i diversi ambiti culturali (nel nostro caso: musica, pedagogia, psicologia, sociologia...) può permettere una visione così 'relazionale' di ciascuna prassi metodologica, tale da operare quel cambiamento di metodologie più moderne e funzionali di cui si diceva più sopra.

I processi di apprendimento avvengono prioritariamente attraverso la scuola per cui è questo il luogo deputato alla realizzazione di questa sfida: la formazione del personale docente diventa, a questo riguardo, più che necessaria.

Un'esperienza 'singolare' che si è cercato di condurre a livello regionale (Emilia-Romagna) e che può esser portata come esempio di un possibile cammino pedagogico-musicale, secondo le asserzioni appena esplicitate, è quella relativa alle iniziative intraprese dal Tavolo di Lavoro (USR-DAMS) per la valorizzazione e lo sviluppo delle numerose esperienze svolte nei 'laboratori musicali' emiliano-romagnoli. La via preferenziale scelta per il lavoro di studio e ricerca portato avanti in questi anni è stata quella di promuovere e potenziare le reti dei laboratori musicali (ma non solo quelli) con il contributo e le esperienze della ricerca universitaria appunto, allo scopo di costruire un quadro di riferimento metodologico e culturale organico, scientificamente fondato e possibilmente di larga condivisione. Corsi di ricerca-formazione, seminari di lavoro, partecipazione a convegni e giornate di studio, messe in campo in applicazione di un apposito Protocollo d'intesa istituzionale⁴, hanno dato risultati considerevoli sia sul piano della ricerca laboratoriale in campo che a livello relazionale data la competenza e l'attenzione con cui i docenti di laboratorio musicale hanno seguito le questioni sollevate dalla riflessione collettiva messa in atto⁵.

⁴ Il Protocollo d'intesa fra Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna e DAMS dell'Università di Bologna, sottoscritto nel dicembre 2003 con valenza biennale fino al dicembre 2005, prevedeva molteplici azioni di ricerca, sperimentazione e verifica in diverse direzioni in campo musicale; è pubblicato sul sito dell'USR-ER, all'indirizzo www.musicaer.it.

⁵ Particolari sulle azioni di lavoro svolte e sull'indagine regionale condotta sui 36 laboratori musicali attivati in regione ai sensi della Legge n. 440/1997, della nota del 25 settembre 1998 e della C. M. n. 198 del 6 agosto 1999, possono essere visti in *C'è musica e musica. Scuole e cultura musicale*, a cura di Lavinia Zoffoli, Tecnodid, Napoli, 2006, p. 93.

Alcuni dei punti chiave che hanno caratterizzato queste esperienze di concretizzazione di una pedagogia laboratoriale a livello musicale, possono essere così sintetizzati:

- confermare l'ineludibile ruolo assunto dai laboratori musicali in campo scolastico come fenomeno ricco di stimoli e potenzialità a livello pedagogico e mezzo capace di offrire al ragazzo (futuro cittadino d'Europa e del mondo) conoscenze e competenze di lettura critica e sapiente della realtà nella quale è inserito, e non solo quindi di quella sonoro-musicale;

- affrontare il problema di una corretta esplicazione metodologica della disciplina musicale in rapporto a molti degli assi formativi del curriculum, non dimenticando l'importanza della comunicazione in campo educativo. Ciò che la scuola deve sicuramente offrire è il possesso di una serie di abilità necessarie per usufruire appieno delle esperienze e delle potenzialità proprie di ciascuno di noi;

- applicare attività basate su un uso consapevole della musica a scuola seguendo obiettivi precisi, con programmazioni chiare e organiche, definizioni dei mezzi necessari ed indispensabili per la riuscita degli interventi.

La concretizzazione di tali prassi pedagogico-didattiche aventi sempre più cittadinanza nella scuola del terzo millennio implicano indubbiamente una formazione professionale adeguata da parte degli operatori, uno scambio continuo di esperienze e un confronto con la ricerca di campo a livello accademico.

2. RITMANDO... COSTRUISCO UN LABORATORIO

Federica Chiappori*

**Docente esperta di 'Musica' nella scuola dell'infanzia - Modena, Reggio Emilia*

Premessa

Il progetto è stato svolto presso una scuola dell'infanzia nel corso dell'anno scolastico 2003–04 ed ha coinvolto tutte le insegnanti dei diversi campi di esperienza per circa 8 mesi. L'équipe di lavoro era composta da nove insegnanti di sezione (che hanno curato la parte relativa all'educazione all'arte, all'immagine, alla lingua italiana), un insegnante di educazione al suono e alla musica, un insegnante di educazione motoria, un insegnante di religione, un insegnante di lingua inglese, un pedagogo, uno psicologo infantile e dal Dirigente scolastico come supervisore delle riunioni periodiche di verifica.

Il progetto è stato realizzato nel periodo di passaggio dal vecchio al nuovo ordinamento scolastico ed esemplifica un modello per entrare gradualmente nei contenuti della Riforma (Indicazioni nazionali, PECUP, obiettivi generali, specifici e formativi, portfolio delle competenze, passaggio dall'unità didattica all'unità di apprendimento), pur nell'ottica di privilegiare l'innovazione curricolare. L'approccio è stato di tipo *transdisciplinare*, volto a portare l'alunno a cogliere la complessità, superando la frammentazione tipica del sapere culturale dei diversi campi di esperienza.

Ogni ambito disciplinare è stato ridefinito secondo una *didattica laboratoriale*, in cui il laboratorio non è più solamente luogo/spazio fisico, ma una modalità di lavoro che prende spunto dall'approccio problematico mutuato dalla ricerca, un luogo dove si integrano conoscenze, abilità cognitive ma anche sociali, affettive, dove convivono progettualità e operatività, dove ogni figura coinvolta possa riflettere costantemente sulle modalità messe in atto per raggiungere uno scopo.

Attraverso un modo di lavorare così concepito, l'obiettivo principale raggiunto è stato quello di portare gli alunni alla costruzione di un personale percorso culturale, basato non sull'accumulo di conoscenze, ma sulla costruzione di significati.

Il modello presentato è costituito da diverse fasi, una prima ideativa, una seconda attuativa (mediazione didattica), una terza di controllo degli apprendimenti (verifica-valutazione).

Prima fase ideativa

I dati riferiti di seguito si riferiscono nello specifico all'attività di Educazione al suono e alla musica. Gli obiettivi generali e gli obiettivi specifici di apprendimento sono quelli condivisi da tutti i campi di esperienza.

Titolo: 'Ritmando... Costruisco'

Anno scolastico: 2003-04

Scuola: scuola dell'Infanzia

Destinatari: alunni di tutte le Sezioni (3, 4 e 5 anni)

Campi di esperienza coinvolti: educazione musicale, educazione motoria, arte ed immagine, lingua italiana ed inglese, religione.

Il progetto 'Ritmando... Costruisco' si allaccia alla Progettazione annuale delle insegnanti ed è basato sull'autogestione, sul rendere cioè i bambini il più possibile autonomi e partecipi della loro vita scolastica per quanto riguarda la scelta delle attività da svolgere, l'organizzazione degli spazi dedicati alle attività all'interno della sezione e l'autonomia personale. Per fare questo, ogni sezione ha rappresentato per tutta la durata dell'anno scolastico la tribù: 3 anni, indiani d'america; 4 anni, uomini primitivi; 5 anni, aborigeni australiani, studiandone e vivendone le regole e l'organizzazione, realizzando momenti di ambientazione e drammatizzazione (che sono poi confluiti nella rappresentazione di fine anno), incontri fra le tribù, con scambi e confronti (scoprendo così analogie e differenze).

L'Educazione musicale e l'Educazione motoria hanno avuto un ruolo importante all'interno del progetto, portando i bambini alla scoperta di suoni, ritmi e gestualità individuali e comuni, promuovendo una stretta collaborazione e unità d'intenti fra le varie figure professionali (incontri preliminari di programmazione e progettazione, verifiche periodiche fra tutte le figure coinvolte e settimanali fra le insegnanti di Educazione musicale ed Educazione motoria, ecc.).

Il progetto di Educazione al suono e alla musica ha avuto durata annuale (da ottobre a giugno), con incontri a cadenza settimanale, di differente durata a seconda dell'età dei bambini (per un totale di circa 30-32 incontri); ogni settimana:

- sezione 3 anni: 4 gruppi di 11-12 bambini, 30 minuti di attività per gruppo;
- sezione 4 anni: 3 gruppi di 13-14 bambini, 40 minuti di attività per gruppo;
- sezione 5 anni: 4 gruppi di 15-17 bambini, 45-60 minuti di attività per gruppo.

Per tutta la durata del progetto, numerosi sono stati gli incontri in compresenza delle insegnanti di Educazione musicale, Educazione motoria e insegnanti di Sezione, durante i quali i bambini hanno potuto vivere simultaneamente esperienze di movimento e di espressione sonoro-musicale all'interno delle ambientazioni da loro stessi create. Questi sono stati utilizzati anche come momenti di verifica delle competenze acquisite dai bambini nelle varie fasi del percorso progettuale; in tali momenti infatti, i bambini si sono trovati a mettere in atto simultaneamente ciò che era stato sperimentato e scoperto durante le varie attività.

Riferimento al PECUP

Il bambino:

• "...adopera per esprimersi e comunicare con gli altri anche codici diversi dalla parola, come la fotografia, il cinema, Internet, il teatro, ecc. Ne comprende quindi il valore, il senso e, in maniera almeno elementare, le tecniche. Così come sa leggere

un'opera d'arte e sa collocarla nelle sue fondamentali classificazioni storiche, conosce, legge, comprende e, soprattutto, gusta sul piano estetico, il linguaggio espressivo musicale nelle sue diverse forme, anche praticandolo attraverso uno strumento oppure attraverso il canto, con la scelta di repertori senza la preclusione di generi...";

- "...conosce il proprio corpo e, in maniera elementare, il suo funzionamento (...), padroneggia le conoscenze e le abilità che, a partire dalle modificazioni dell'organismo, consentono (...) l'attività motorio-espressiva, il gioco organizzato (...);"

- "...il ragazzo prende coscienza delle dinamiche che portano all'affermazione della propria identità (...) si può essere ogni volta diversi (a casa, a scuola, con i coetanei; nelle preferenze, nel corpo, nelle reazioni emotive, con le persone dello stesso e dell'altro sesso; come ci vediamo noi, come ci vedono gli altri), pur rimanendo se stessi...";

- "...il ragazzo impara a interagire con i coetanei (...) e con gli adulti (sviluppa un positivo meccanismo di emulazione-contrapposizione che gli consente di distinguere tra modelli positivi e negativi); (...) scopre la necessità dell'ascolto delle ragioni altrui, del rispetto, (...) della cooperazione e della solidarietà, anche quando richiedono sforzo e disciplina interiore; (...) impara a comprendere che seguire le proprie convinzioni è meglio che ripetere in modo acritico quelle altrui (...)"

Obiettivi generali del processo formativo

Seguendo le Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nelle scuole dell'infanzia, gli obiettivi generali sono stati volti al rafforzamento del senso d'identità, alla promozione dell'autonomia e allo sviluppo delle competenze dei bambini.

In particolare, la scuola nella quale è stato svolto il progetto ha scelto di porre l'accento sulla capacità di *autogestione* dei bambini durante le ore di permanenza all'interno della scuola stessa. La promozione dell'autonomia ha assunto quindi un ruolo importante all'interno della scelta dei successivi Obiettivi Specifici di Apprendimento (OSA).

Obiettivi specifici di apprendimento (OSA)

- Rafforzare l'autonomia, la stima di sé, l'identità;
- rispettare e aiutare gli altri, cercando di capire i loro pensieri, azioni e sentimenti;
- lavorare in gruppo, discutendo per darsi regole di azione, progettando insieme e imparando sia a valorizzare le collaborazioni sia ad affrontare eventuali defezioni;
- conoscere la propria realtà territoriale (luoghi, storie, tradizioni) e quella di altri bambini (vicini e lontani) per confrontare le diverse situazioni anche sul piano del *do-ver essere*;
- soffermarsi sul senso della nascita e della morte, delle origini della vita e del cosmo, della malattia e del dolore, del ruolo dell'uomo nell'universo, dell'esistenza di Dio, a partire dalle diverse risposte elaborate e testimoniate in famiglia e nelle comunità di appartenenza;

- muoversi spontaneamente e in modo guidato, da soli e in gruppo, esprimendosi in base a suoni, rumori, musica, indicazioni, ecc.;
- curare in autonomia la propria persona, gli oggetti personali, l'ambiente e i materiali comuni nella prospettiva della salute e dell'ordine;
- controllare l'affettività e le emozioni in maniera adeguata all'età, rielaborandola attraverso il corpo e il movimento;
- disegnare, dipingere, modellare, dare forma e colore all'esperienza, individualmente e in gruppo, con una varietà creativa di strumenti e materiali, lasciando traccia di sé;
- utilizzare il corpo e la voce per imitare, riprodurre, inventare suoni, rumori, melodie anche col canto, da soli e in gruppo; utilizzare e fabbricare strumenti per produrre suoni e rumori, anche in modo coordinato col gruppo;
- incontrare diverse espressioni di arte visiva e plastica presenti nel territorio per scoprire quali corrispondono ai propri gusti e consentono una più creativa e soddisfacente espressione del proprio mondo;
- sperimentare diverse forme di espressione artistica del mondo interno ed esterno attraverso l'uso di un'ampia varietà di strumenti e materiali, anche multimediali (audiovisivi, tv, cd-rom, computer) per produzioni singole e collettive;
- osservare chi fa qualcosa con perizia per imparare; aiutare a fare e realizzare lavori e compiti a più mani e con competenze diverse;
- localizzare e collocare se stesso, oggetti e persone nello spazio, eseguire percorsi o organizzare ambienti sulla base di indicazioni verbali e/o non verbali, guidare in maniera verbale e/o non verbale il percorso di altri, oppure la loro azione organizzativa riguardante la distribuzione di oggetti e persone in un ambiente;
- manipolare, smontare, montare, piantare, legare, ecc., seguendo un progetto proprio o di gruppo, oppure istruzioni d'uso ricevute;
- adoperare lo schema investigativo del 'chi, che cosa, quando, come e perché' per risolvere problemi, chiarire situazioni, raccontare fatti, spiegare processi.

Obiettivi formativi

Gli obiettivi descritti di seguito si riferiscono nello specifico all'attività di Educazione al suono e alla musica:

- favorire lo sviluppo-formazione globale del bambino come individuo, delle capacità di relazione con il proprio mondo interno (emozioni, sentimenti, intenzioni) ed esterno (articolazione corretta del rapporto io-mondo e io-altri), attraverso l'utilizzo della musica come mezzo di espressione e comunicazione;
- stimolare/incentivare la collaborazione-coordinazione di gruppo (socializzazione);
- sviluppare l'autonomia produttiva ed esecutiva (espressione dell'identità musicale).

Gli obiettivi esposti sono stati ritenuti attuabili per ogni fascia d'età, calibrandone ovviamente l'approfondimento in base alle capacità dei bambini.

La mia idea, in linea con gli obiettivi delle insegnanti, è stata quella di utilizzare le esperienze ritmiche di gruppo (scelta favorita anche dalle particolari tribù scelte all'inizio del progetto) per rendere il bambino consapevole di possedere una ritmicità innata,

sua propria, unica e diversa da quella di chiunque altro. Questo diviene un tratto che lo contraddistingue e lo rende unico, fa parte di quell'aspetto sonoro/musicale dell'identità bio-psico-sociale di ogni individuo (concetto di ISO di Benenzon), costituendone l'impronta digitale sonora.

Attraverso il confronto, il bambino può giungere alla consapevolezza che i ritmi individuali vanno rispettati, ma che in particolari attività di gruppo si può decidere di 'fonderli' per scopi e necessità comuni.

Altro elemento che ritengo importante è lo scoprire che la maggiore o minore sintonia con qualcuno può dipendere anche dalla maggiore o minore affinità-similitudine fra i nostri ritmi (troppo vicini o troppo distanti).

Competenze

Il bambino:

- sa affinare-sviluppare percezione e discriminazione acustica (educazione percettiva);
- sa ascoltare-ascoltarsi (uso sapiente di suoni e silenzi a scopo comunicativo);
- sa organizzare il materiale sonoro e i materiali non sonori a disposizione (persone-compiti, assegnazione e scelta di strumenti, timbri, gesti, colori, ecc);
- acquisizione di elementi utili all'analisi e alla successiva creazione di prodotti sonoro/musicali;
- sa coordinare gesto e suono (sia nell'interpretazione gestuale di forme sonore che nell'affinare progressivamente la tecnica strumentale);
- sa trasporre un messaggio in un'altra modalità linguistica (tradurre per esempio il messaggio sonoro in uno grafico, gestuale, ecc);
- sa acquisire elementi utili all'analisi e alla successiva creazione di prodotti sonoro-musicali;
- sa collocare un evento sonoro-musicale in un ambito spazio-temporale chiaramente definito;
- sa utilizzare le proprie abilità ritmiche nell'accompagnamento strumentale e nelle espressioni spontanee (improvvisazioni);
- sa utilizzare le proprie capacità vocali e verbali nell'esecuzione e nella creazione di canti (preesistenti ed estemporanei);
- sa coordinare l'emissione sonora (vocale e strumentale) in relazione ad un preciso codice gestuale (direttore).

Contesto di apprendimento

La stanza a disposizione delle attività di Educazione musicale si trovava sotto il livello della strada, con finestre poste in alto e scarsa luminosità.

Le dimensioni purtroppo erano ridotte, anche per la necessità di arredare la stanza stessa con tavoli, sedie, impianto stereo per la produzione e la riproduzione sonora, scaffalature dove appoggiare e sistemare tutti i materiali (ceste contenenti lo strumentario Orff, strumenti da noi costruiti, fogli, colori, materiali di recupero, rami, sassi, rotoli di cartone di varie dimensioni, barattoli di latta anche grandi, contenitori di plasti-

ca, ecc.), lavandino di grandi dimensioni (utilizzato come contenitore per i barattoli di pennarelli).

Dalla descrizione, si può facilmente comprendere come le caratteristiche dell'ambiente non fossero quelle che si potrebbero definire ottimali, ma due elementi fondamentali la hanno resa inaspettatamente funzionale:

- **stabilità:** la stanza non era stata destinata a nessuna attività, quindi si è trasformata nella 'stanza di musica', divenendo un luogo stabile, riconoscibile, staccato e in un certo senso isolato da tutto il resto dell'edificio scolastico, dove regole e attività in altri luoghi vietate, divengono possibili. Entrare nella 'stanza di musica' ha assunto, nel corso dell'anno, un significato speciale: qui potevamo essere veramente liberi, liberi di improvvisare nel rispetto reciproco delle diversità individuali. La 'stanza di musica' si è trasformata in un luogo dove cose impossibili divengono realizzabili: mangiare la musica, nuotare fra le note, chiudere gli occhi e vederla... e dove non si fa finta di diventare qualcosa o qualcuno: lo si diventa davvero;

- **possibilità di accedere con facilità al salone utilizzato come palestra,** in caso di svolgimento di attività con particolari necessità di spazio (momenti di attività comuni, utilizzati anche come verifica delle competenze acquisite).

Approccio metodologico

Ogni incontro di Educazione al suono e alla musica si è svolto seguendo a grandi linee la seguente struttura:

- **accoglienza:** è un momento fondamentale, soprattutto per i bambini così piccoli. Serve a creare e preparare il 'clima emotivo' ottimale per il successivo svolgimento dell'attività vera e propria. Si tratta di creare un Rituale che rimarrà stabile ed invariato per tutta la durata del progetto, che è anche il raccordo con le attività svolte nel corso dell'incontro precedente, ricordandone i punti salienti. Questo è di fondamentale importanza, perché gli incontri si svolgono una volta alla settimana e non c'è il tempo per conoscere i bambini in modo approfondito;

- **attività:** è la parte centrale dell'incontro, durante il quale viene svolta l'attività vera e propria. Vengono presentati e scelti i materiali che verranno utilizzati e si procede alla loro esplorazione, manipolazione, nel rispetto delle consegne;

- **conclusione e saluto:** simile all'accoglienza.

Ogni attività musicale che voglia ritenersi significativa e completa, deve coinvolgere il bambino nella propria globalità, toccando e attivando tutte le sue abilità e potenzialità, i suoi sensi, attraverso i vari aspetti del discorso musicale.

Ogni incontro ha compreso dunque diversi momenti:

- **ascolto-riascolto** (di materiali preregistrati o prodotti dai bambini stessi);
- **produzione** (di brani, coreografie, costruzione di strumenti, trasposizioni iconiche o cinetiche della forma musicale, trasposizione sonora di emozioni, ecc);
- **esecuzione** (di partiture create dai bambini stessi o proposte dall'insegnante, sia individualmente che in gruppo);
- **manipolazione-esplorazione** (di materiali, strumenti e forme musicali).

Seconda fase (attuativa): mediazione didattica

Il percorso è stato il medesimo per tutte e tre le sezioni, ovviamente a diversi gradi di complessità in base all'età e alle capacità dei bambini.

La premessa fondamentale del lavoro è stata che alcuni popoli del mondo hanno una tradizione ed una dimensione musicale che utilizza molto il ritmo. Ciò si ripercuote anche sullo strumentario che essi possiedono e creano: gli strumenti saranno prevalentemente percussivi e costituiti da materiali naturali, di recupero (legno, pelle, ecc.). I popoli scelti dalle insegnanti rientrano sicuramente in questa categoria.

La vita e le società di uomini primitivi, indiani d'America e aborigeni australiani è organizzata in tribù, con tutto ciò che questo comporta: momenti di individualità e condivisione, danze e feste rituali, magiche, con precisi significati propiziatori, d'iniziazione, ecc.

Partendo da questa premessa, le Unità di apprendimento si sono articolate nelle seguenti tappe:

1) proposta ai bambini dell'ascolto di un brano appartenente al repertorio e alla tradizione musicale del popolo al quale loro appartengono, a prevalente componente ritmica, con la consegna di ascoltarlo e di provare a capire dove ci troviamo;

2) raccolta delle risposte e discussione: dove siamo? Chi sta suonando? È una sola persona o sono più persone? Quali strumenti riconoscete (erano brani suonati quasi esclusivamente dalle percussioni, alcuni con interventi della voce ma sotto forma di vocalizzi, poiché il significato delle parole poteva pregiudicare e condizionare le risposte)? Riusciamo a capire le parole? Per quale motivo viene suonata questa musica? Cosa stanno facendo queste persone? Tramite la discussione giungiamo a collocare il brano in una dimensione spazio/temporale precisa, definendo anche di quale popolo si tratta e per quale motivo sta suonando e cantando quel brano (la maggiore o minore complessità delle risposte dipende ovviamente dall'età dei bambini: per i più piccoli si festeggiava sempre una nascita o un compleanno, mentre per i più grandi erano riti per propiziarsi la caccia, l'aiuto degli dei, per guarire un ammalato scacciando gli spiriti maligni, ecc.);

3) accompagnamento del brano sottolineandone la pulsazione: battiamo le mani, prima tra loro poi sulle ginocchia, con quelle di un compagno, battiamo i piedi, dividendoci a gruppi e accompagnando il brano contemporaneamente con mani, piedi e mani battute sulle ginocchia, ecc. Per fare questo scopriamo che stare seduti sulle nostre sedie non è molto funzionale, quindi le eliminiamo e ci sediamo per terra in cerchio, posizione che verrà adottata da questo momento fino alla fine dell'anno;

4) quando la pulsazione è stata sperimentata a sufficienza, ad un segnale stabilito, a turno ogni bambino si alza in piedi ed entra all'interno del cerchio dove trova uno strumento (percussivo: legnetti, tamburo, rami, sassi, ecc., a seconda della tribù di appartenenza) con il quale improvvisa liberamente (rispettando i criteri necessari affinché l'improvvisazione possa aver luogo: una 'base sicura', in questo caso ritmica, e alcune consegne che delimitano il campo, come la richiesta di utilizzare elementi ritmici precedentemente sperimentati), mentre i compagni mantengono la pulsazione regolare battendo sul proprio corpo o su uno strumento percussivo. Al segnale convenuto rientra nel cerchio e riprende a battere la pulsazione, lasciando il posto ad un compagno;

5) alla fine del giro completo, c'è uno spazio dedicato alla discussione e al confronto fra le varie improvvisazioni, nel quale si individuano caratteristiche, analogie e differenze, ritmi maggiormente utilizzati da ognuno, confrontandoli con il modo di essere e la personalità di ciascun bambino per scoprire se il nostro ritmo nel suonare corrisponde al nostro 'ritMOdo' di essere;

6) procediamo alla scelta, manipolazione di materiali per la costruzione di strumenti appartenenti alla nostra tribù, che ci serviranno poi per accompagnare e comporre brani (la manipolazione e la scelta dei materiali più adatti in base alle loro sonorità, sono due elementi importanti; i bambini sono stati lasciati il più possibile liberi di scegliere e costruire autonomamente, intervenendo solo in caso di effettiva necessità, nella convinzione che il procedimento per tentativi ed errori sia uno dei più efficaci: sapere di poter provare in libertà e di poter comunque trovare l'appoggio dell'adulto in caso di difficoltà sono tasselli fondamentali per la costruzione dell'identità personale e la conquista dell'autonomia);

7) costruiamo gli strumenti, personalizzandoli attraverso i colori e i disegni (abbiamo scelto appositamente materiali che si prestassero a questo scopo);

8) utilizziamo gli strumenti per accompagnare i nostri brani;

9) costruiamo un testo con parole che riteniamo appartenenti alla lingua della nostra tribù su un brano strumentale proposto dall'insegnante;

10) conclusione del lavoro annuale attraverso una festa e la consegna dei lavori svolti e di un 'Diplomino' di Educazione Musicale ai bambini.

Materiali utilizzati

I materiali utilizzati sono stati: brani musicali preregistrati appartenenti alle tradizioni musicali dei popoli presi in esame; voce; corpo; rami; sassi; rotoli di cartone (per creare bastoni della pioggia) e vari materiali per riempirli (pasta, riso, caffè, sale grosso e fino, ecc.); scatole di latta e contenitori di plastica per alimenti di medie e grandi dimensioni (da utilizzare come tamburi); barattoli di yogurt (da assemblare per creare maracas). Tutti i materiali sono stati scelti dai bambini e dalle insegnanti insieme, dopo un lavoro di manipolazione ed esplorazione volto a ricercare i materiali più idonei per la costruzione di strumenti.

I criteri per la scelta dei brani sono i seguenti:

- *durata*: è diversificata in base all'età dei bambini, per rispettare la loro soglia attentiva (brani più brevi per i 3 anni e progressivamente più lunghi per i 4 e 5) e compresa tra 1' e 3' circa;

- *complessità formale*: i brani scelti presentano tutti una struttura con elementi chiaramente riconoscibili, identificabili e memorizzabili a livello percettivo. Con questo si intende linea melodica di facile riconoscibilità, memorizzazione e riproduzione vocale; presenza di alcuni elementi ritmici facilmente riconoscibili, memorizzabili e riproducibili; struttura complessiva del brano (forma) chiaramente riconoscibile a livello percettivo (basata su introduzione/sviluppo/ripresa; strutture circolari basate sulla ripetizione di un elemento ritmico o melodico con la progressiva aggiunta di strumenti o voci; struttura a rondeau con ritornello e strofe, ecc.);

- *appartenenza al repertorio dei popoli scelti;*
- *gradimento da parte dei bambini.*

Terza fase (controllo degli apprendimenti): documentazione, verifica e valutazione del lavoro

I mezzi scelti ed utilizzati per documentare e verificare il lavoro svolto sono stati i seguenti:

- videoregistrazione dei momenti ritenuti salienti per ogni disciplina e dei momenti di attività comune;
- momenti di attività comune fra le varie discipline, al fine di valutare, attraverso l'osservazione diretta, le competenze acquisite da ogni bambino e la capacità di utilizzarle nella contingenza della situazione;
- fotografie delle varie fasi del lavoro (confluite in parte nel portfolio e in parte nella pubblicazione consegnata ai genitori, ai docenti e al Comune);
- lavori dei bambini (disegni, costumi, strumenti, ecc.);
- relazione di ogni docente e pubblicazione finale.

Alcuni possibili sviluppi

Si espongono alcune possibili prosecuzioni del progetto:

- l'aspetto della traduzione-trasposizione grafica delle nostre produzioni sonore è stata trascurato per lasciare maggior spazio alla costruzione degli strumenti e ad attività di interpretazione della forma sonora attraverso il movimento. La scrittura di partiture con segni opportunamente inventati potrebbe essere un aspetto da approfondire;
- con i bambini più grandi, si potrebbe scrivere la figura ritmica corrispondente ai ritmi già 'vissuti' e sperimentati attraverso il nostro corpo, la voce, gli strumenti, con il nome e la grafica che ha nella scrittura musicale convenzionale, proponendo poi ai bambini di combinare tali ritmi in composizioni da suonare collettivamente, prevedendo anche interventi individuali, scritti o da improvvisare;
- il testo inventato dai bambini potrebbe divenire il punto di partenza dell'attività, cercando di leggerlo dapprima 'aritmicamente' e di ritmarlo successivamente utilizzando le figure ritmiche conosciute e vissute, musicandolo con gli strumenti (costruiti dai bambini) ritenuti timbricamente più idonei (costruendone eventualmente di più adatti o costruendo gli stessi strumenti, ma con materiali che abbiano una sonorità più adatta all'idea che abbiamo in mente);
- l'improvvisazione musicale potrebbe essere lo spunto di partenza per analoghe improvvisazioni ma con altri tipi di linguaggi: verbale, gestuale, pittorico, grafico, ecc.

La valutazione finale del lavoro, sia collegialmente sia per quanto riguarda i singoli campi di esperienza, è stata positiva, anche nel caso di situazioni problematiche preesistenti, nelle quali si è notato un generale miglioramento, soprattutto a livello di comportamento individuale e di gestione autonoma da parte dei bambini, di dinamiche e conflitti di gruppo.

3. FALSTAFF: UN LABORATORIO ESPRESSIVO

Benedetta Toni*

**Ricercatrice IRRE-ER, responsabile del progetto 'Opera per le scuole' dell'Istituzione Casa della Musica - Parma*

Dall'anno scolastico 2005-06 è in corso di sperimentazione un laboratorio espressivo per la scuola primaria "Opera per le scuole" presso l'Istituzione 'Casa della Musica' di Parma sull'introduzione dell'opera lirica nella scuola tramite un sussidio didattico⁶ e attraverso attività concrete di coinvolgimento e partecipazione dei bambini per valorizzare sia la valenza culturale della musica sia il valore aggiunto che offrono, dal punto di vista educativo, i linguaggi espressivi. Nell'attuale panorama istituzionale, la proposta è perfettamente in linea con il progetto 'Musica e scuola' (documento operativo) a cura del Comitato Nazionale per l'apprendimento pratico della musica presieduto da Luigi Berlinguer⁷. Nel documento si menziona il canto come attività principe del 'cittadino più musicale' e si fa anche riferimento all'idea di 'laboratorio musicale' inteso come spazio e metodo ideale per l'apprendimento pratico della musica attraverso attività di ascolto, produzione e comprensione.

"Opera per le scuole" è un laboratorio espressivo che coniuga formazione e didattica dell'educazione alla vocalità, intesa come comprensione ed esercizio nella emissione, nell'espressione e nella valorizzazione della parola parlata e cantata. L'educazione al canto non è solo dunque educazione alla pratica canora, ma diviene educazione al linguaggio per esprimersi, per narrare e narrarsi, per riflettere e confrontarsi.

L'opera lirica diviene il genere privilegiato per sperimentare diversi linguaggi e diverse discipline, per acquisire conoscenze sulle nostre radici e tradizioni culturali, per comunicare alla pari in una prospettiva europea avendo interiorizzato diverse forme di arte che si incontrano con il libro per bambini, per avvicinarli, affascinandoli ed accompagnandoli nel processo educativo.

Per una pedagogia della lettura

Il valore della pedagogia della lettura sta nel valore affettivo, nelle emozioni che la lettura sa suscitare, fornendo occasioni differenziate, anche di storie particolari come quella di un'opera. L'insegnante assume il ruolo di *lettore-animatore* volto a promuovere e a progettare la lettura. Promuovere la lettura significa incentivare l'immaginazione e la capacità di immedesimarsi in un personaggio; fornire indicazioni per confron-

⁶ Benedetta Toni, *Falstaff, laboratorio espressivo*, Nicola Milano Editore, Bologna, 2006.

⁷ Il Comitato Nazionale per l'apprendimento pratico della musica è stato costituito con Decreto Ministeriale del 28 luglio 2006 e il documento *Progetto Musica e scuola*, Roma, 13 dicembre 2006, è pubblicato in questo volume nella parte quarta, con un'introduzione di Luigi Berlinguer.

tarsi con un testo e per essere in grado di collegare frasi, situazioni, stati d'animo; favorire un'“avventura” di gruppo in cui ci si ascolta a vicenda e ci si interroga.

Progettare la lettura significa pianificare un percorso didattico a livello di unità di apprendimento, di laboratorio e/o di progetto didattico per condurre i bambini alla lettura come processo partecipato di conoscenza in risonanza con il proprio mondo interiore, attraverso una metodologia ludica, attraverso le figure che raccontano la storia con l'incanto, attraverso il *brainstorming* e la conversazione educativa per discutere e pensare insieme.

Leggere con le figure e ri-creare la storia

Conduciamo i bambini della scuola primaria alla scoperta dell'intreccio dell'opera lirica attraverso la lettura delle immagini del sussidio didattico⁸.

Il libro per bambini diviene un *oggetto da manipolare* attraverso attività che incidono sul livello culturale dell'allievo, stimoli per la costruzione e comprensione del linguaggio delle diverse discipline, giochi ed esercizi che agiscono sulla sfera cognitiva ed emotiva del soggetto che apprende.

Si comincia dalla *lettura dell'immagine*, che costituisce di per sé una narrazione, più utile quando il tema non è noto, lasciandola commentare con un dialogo che riguarda i personaggi, gli oggetti, lo sfondo.

Frontespizio

Si utilizzano le seguenti domande guida:

– Chi sono, secondo voi, questi due personaggi? Che cosa stanno facendo? Appartengono al mondo d'oggi o al passato? Da cosa si capisce? Qual è il colore che predomina? Perché?

Leggiamo il titolo e facciamo insieme delle ipotesi sulla storia.



Fig. 1 - Frontespizio del supporto didattico

Descrizione: Alice seduta suona il liuto, sorridendo compiaciuta del corteggiamento di Falstaff e poiché, con astuzia femminile, gli dice che lui in realtà ama l'amica Meg, Falstaff si schernisce: “Non sia mai...”.

⁸ Benedetta Toni, *Falstaff, laboratorio espressivo*, Nicola Milano Editore, Bologna, 2006.

I personaggi appartengono al passato, come rivela il loro abbigliamento. Alice ha i capelli increspati, rialzati sui lati, ha un corpetto con un'ampia scollatura bordata di merletto, una larga e lunga gonna; Falstaff porta sulle calze lunghe un giaccone chiuso da una fila di alamari, con applicazioni di spalline imbottite e adornate da nastro giallo, che sottolineano l'importanza delle spalle, maniche voluminose che finiscono con grandi polsini di merletto, calza stivali di pelle morbida ad alti bordi ripiegati.

Alice vuole essere affascinante. Falstaff, pur essendo un signore maturo con barba, baffi e capelli bianchi, è ben vestito e fa complimenti per sedurre...

Il *liuto* è uno strumento a corde pizzicate molto antico, adatto all'esecuzione da camera, di moda nel Cinquecento. È costituito da una cassa piriforme a fondo convesso (a differenza della chitarra) con la parte superiore piatta munita di un foro al centro; sul breve manico sono tese le corde. Nell'immagine predomina il rosso, il colore dell'amore appassionato.

Nell'osteria della Giarrettiera

– Chi sono i quattro personaggi? Dalle loro espressioni e dai loro atteggiamenti si capisce che cosa sta succedendo? Quali oggetti inconsueti vediamo nell'osteria?

Descrizione: il dottor Cajus protesta accigliato dicendo che è stato derubato dopo che i due servitori di Falstaff lo hanno fatto ubriacare, ma Bardolfo e Pistola ostentano un atteggiamento offeso da un'ingiusta accusa e Falstaff affetta noncuranza. Sul tavolo ci sono delle lettere chiuse con sigillo e un calamaio con penna d'oca. Le lettere le ha scritte Falstaff per dare un appuntamento galante a due donne belle e ricche, Alice Ford e Meg. Il piano di Falstaff è di sedurre Alice e di rubare i quattrini di suo marito.

Nel giardino di Casa Ford

– Chi saranno le quattro donne? Che cosa stanno facendo? Dall'altra parte del giardino riconoscete qualcuno? Quali nuovi personaggi entrano in scena? In un angolo del giardino chi si incontra?

Osteria

Falstaff riceve due visitatori.

– Chi sono? Quale atteggiamento assumono? Come si mostra Falstaff di fronte alle due diverse proposte?

Sala di casa Ford

– Quali personaggi ci sono? Che cosa fanno? Quali due oggetti ci sono vicino alla finestra? Com'è l'incontro fra questi due personaggi? Chi arriva? Quali due nascondigli vediamo?

Davanti all'osteria

– Chi è così afflitto? Chi arriva con un nuovo messaggio?

Nella foresta di Windsor.

– Chi sono i protagonisti? Quali eventi accadono? Quali elementi appartenenti al fantastico compaiono?

Fine della storia

– Cosa accade? È una storia a lieto fine?

Si instaura una relazione fra l'elemento iconico e quello verbale:

- facciamo scrivere ai ragazzi una breve didascalia di ogni immagine;

- leggiamo l'*incipit* "C'era una volta... seduttore" con lentezza e attenzione.

Proponiamo agli allievi le domande: dove è ambientata la storia? quali sono le caratteristiche di Falstaff?

Scriviamo insieme le risposte:

- creiamo una mappa della storia evidenziando i luoghi fisici ed allegorici, i personaggi e gli eventi;

• inventiamo un casellario⁹ della storia: assegniamo a ogni bambino il compito di disegnare un personaggio o un oggetto simbolico ai fini della comprensione della storia. Incolliamo i disegni numerati su un grande foglio appeso ad una parete. Scandiamo ogni parola per individuare le lettere di cui è composta. Tracciamo tante caselle quante sono le lettere e il casellario è pronto;

• realizziamo una 'calligrafia artistica'¹⁰: rendiamo le parole significative 'alfabeti espressivi' attraverso diversi materiali e diversi colori per ricordare meglio, interiorizzare, valorizzare le parole chiave (quercia, amore, osteria, burla...) dell'intreccio e dell'opera;

• facciamo prendere annotazioni agli alunni mentre ascoltano la storia sulla base delle domande essenziali: dove? quando? chi? che cosa? perché?

• invitiamoli a riscrivere la storia servendosi degli indicatori temporali (una volta, poi, subito, dopo, dalle due alle tre, a mezzanotte, alla fine) e usando il tempo imperfetto¹¹.

Narrazione teatrale: incantare ed educare

Leggere e ricreare la storia sono le fasi di un percorso di comprensione dell'intreccio, spesso complicato, delle trame d'opera.

Il sussidio didattico che riproduce un libro illustrato per bambini va nella direzione dell'incontro con il mondo suggestivo delle immagini colorate e del linguaggio di fiaba per catturare il bambino che da *lettore curioso* si tramuta in *spettatore appassionato* perché la storia complicata del Falstaff gli viene incontro "parlando una lingua a lui nota": la lingua dei piccoli. E come per magia quel mondo dei grandi, il teatro musicale, diventa accessibile attraverso le figure ricche di dettagli e chiare nel delineare i personaggi, attraverso i colori vivaci, attraverso i caratteri 'grandi' per il racconto. Tuttavia per entrare nell'opera, manca un ingrediente fondamentale, la 'messa in scena' attraverso la voce dei personaggi.

Per rendere vivo il messaggio dell'opera, non basta leggere, è necessario narrare, recitare, interpretare e cantare. E per capire è importante ascoltare e riflettere.

L'insegnante deve possedere l'*arte del raccontare*. La trama viene enunciata dalla parola e dal gesto, dal ritmo e dal modo della narrazione, dagli sguardi, dal silenzio, dal timbro di voce. Chi narra prova piacere nel narrare per sedurre ed incantare l'ascoltatore. La trama e la voce compiono insieme l'incantesimo dell'a-temporalità e della

⁹ Si veda M. A. Marchese, *U.D.A. Testi per ricominciare*, in "La Vita scolastica", n°4, Giunti, Firenze, 2006.

¹⁰ A. Di Pietro, *U.D.A. Alfabeti espressivi*, in "La Vita Scolastica", n°4, Giunti, Firenze, 2006.

¹¹ Le ultime due attività sono utili per le classi quarta e quinta della scuola primaria.

pausa rubata alla dimensione del reale. Vi è una ‘cura’ del narrare, il docente è attento e sensibile verso l’interlocutore, lo prende per mano e lo conduce col volto e la voce a scoprire pian piano la storia fino alla fine.

La narrazione di fiaba conosce la *foresta* come paesaggio privilegiato, territorio di passaggio e attraversamento, regno limitrofo in cui è facile perdersi, esterno contrapposto all’interno sicuro della casa, regno del mistero e dell’avventura. Nella foresta delle fiabe e nella foresta di Windsor della fiaba del Falstaff si sbaglia per imparare, ci si perde per ritrovarsi, ragionare e crescere. Nelle foreste in genere si perdono i bambini, nel Falstaff si perdono gli adulti, che si mascherano come bambini e vengono poi smascherati nella loro superficialità e/o grettezza umana. Il Falstaff è un recupero dell’umanità vera che è multiforme e per questo affascinante ma allo stesso complessa. Si riflette sulla *convivenza umana*: sul rispetto degli altri, sugli intrighi meschini e sui sentimenti profondi quali l’amore.

L’ascolto guidato dell’opera lirica

La fase successiva alla comprensione dell’intreccio è l’ascolto dell’opera.

È possibile introdurre attività di ascolto ‘consapevole’ nella scuola primaria?

L’ascolto di un brano musicale, senza la conoscenza della partitura, risulta sicuramente una modalità complessa per insegnanti e bambini, in quanto manca la conoscenza del testo musicale di riferimento. Certamente però si deve ammettere che, come per la musica nella scuola di base sono spesso assenti conoscenze tecniche della disciplina da parte di docenti e studenti, allo stesso modo vi è un discorso simile se non equivalente per le altre discipline.

Per diventare ‘maestri’ non si esigono, durante il percorso di studi delle Facoltà di Scienze della Formazione Primaria, competenze tecniche o troppo ‘specialistiche’ nella didattica delle discipline.

Come rendere allora ‘consapevole’ un ascolto che manca della conoscenza del codice attraverso il quale la musica viene composta? Ritengo essenziale proporre una prospettiva di ascolto ‘critico’ dell’opera lirica: l’ascolto guidato.

Innanzitutto il melodramma rispetto agli altri generi musicali è per alcuni aspetti più accessibile perché gli indizi di comprensione musicale non vengono solo favoriti dalla musica in sé, ma anche dal testo, dai gesti, dalla scenografia.

Ascoltare l’aria di Fenton significa immedesimarsi in una serenata incantevole descritta dalle parole “dal labbro il canto estasiato vola pe’ silenzi notturni e va lontano e alfin ritrova un altro labbro umano che gli risponde colla sua parola”; dal ‘notturno’ scenico evidenziato spesso da allestimenti che prediligono i colori azzurri (“baglior cesso dell’Aria di Nannetta”); dal costume di Fenton che spesso è intonato ai colori chiari che esprimono la psicologia e la vocalità del personaggio, un adolescente innamorato dalla voce tenorile e dagli strumenti musicali che accompagnano l’incanto, quali il corno dell’introduzione al canto.

L’andamento musicale del brano è affine al cantabile di Nannetta “Sul fil d’un soffio etesio” evidenziato dalla continua e ripetuta espressione *dolcissimo* sulla partitura.

Ascoltare l'opera significa osservare, individuare gli indizi scenici e musicali finalizzati alla comprensione del momento della storia, del carattere del personaggio, del suo registro vocale, delle caratteristiche del profilo melodico che gli è affidato attraverso l'identificazione di parametri sonori, della struttura del brano musicale.

Dall'osservazione si passa allora ad una prima analisi attraverso la descrizione verbale e la discussione. Gli strumenti da utilizzare per realizzare l'ascolto guidato sono: la griglia d'ascolto (scheda con affermazioni a risposta chiusa riguardo alle caratteristiche del brano musicale), la rubrica per valutare le competenze musicali, le schede di autovalutazione degli alunni.

Per quanto riguarda la descrizione verbale e la verbalizzazione è utile servirsi della tecnica del *brainstorming*, di domande stimolo, di griglie con attività di *matching* per poter collegare definizioni e concetti a simboli grafici e/o a illustrazioni.

L'ascolto guidato dell'aria "Ehi taverniere" non può prescindere dall'analisi del protagonista nel corso dell'opera. Sarà molto più semplice avviare la comprensione di questo assolo complesso dopo aver caratterizzato il personaggio attraverso il suo intervento solistico del primo atto: l'arietta "Quand'ero paggio" che descrive un Falstaff 'sottile e duca' e il finto duetto d'amore con Alice Ford dove seduzione ed ironia sono di casa e delineano il ritratto di un cavaliere vanitoso e intraprendente. Nell'assolo all'inizio del terzo atto invece l'atmosfera scenico-musicale è completamente diversa: l'uomo è affranto rispetto a prima in quanto ha subito una burla umiliante e fra la libertà del recitativo e la quadratura dell'arietta si racconta. Dopo una ouverture frenetica il protagonista riflette sulla malvagità del mondo e si guarda in un certo senso sia fuori che dentro, osservando i mutamenti nell'aspetto fisico e nella dimensione interiore. Falstaff sta invecchiando e ingrassando, quindi si autoconsola con un monologo per incoraggiare la mente e l'anima e con un po' di vino, una delle sue più grandi passioni insieme alle donne e ai quattrini.

Il messaggio complesso può essere ridimensionato se collegato con le figure delle fiabe e dei cartoni animati ed in particolare con il brutto, il gobbo, il deforme, la bestia: gli eroi dall'aspetto fisico caricaturale e/o grottesco, ma dall'animo buono e/o in crescita e in evoluzione.

Questi personaggi sono i protagonisti delle storie a lieto fine (come nel Falstaff in cui si ristabilisce l'ordine), spesso appaiono vittime e cattivi, ma alla fine risultano vincitori ed eroi. Falstaff come la Bestia della fiaba e del cartone disneyano nell'aria del terzo atto rivela un'anima tormentata e mentre la Bestia si trasforma in essere umano, Falstaff ritrova la sua umanità riconoscendo la sua malvagità e pentendosi. Falstaff è il personaggio intorno al quale ruota tutto l'intreccio ed è il personaggio guida per l'evolversi delle azioni ed anche per la definizione reale degli altri personaggi: se non ideasse stratagemmi per sedurre, gli altri non tramerebbero inganni per dargli una bella lezione, se non fosse meschino, gli altri non rivelerebbero la loro vena malvagia.

Dal punto di vista lessicale il brano è ricco di spunti per giochi linguistici in cui scoprire le metafore, le rime, le parole 'difficili'. Dal punto di vista musicale l'aria, pur essendo un assolo, risulta complessa ad un primo ascolto e va segmentata da parte

dell'insegnante in alcune sezioni: una sorta di recitativo che si bea dello stile 'declamato melodico', un monologo sotto forma di arietta cantabile e una sorta di 'cabaletta'.

La struttura implica la conoscenza delle parti di un'opera e di alcuni termini tecnici. A questo proposito esistono albi illustrati per la scuola che possono essere utilizzati anche dagli alunni per ritrovarsi nelle parti dell'opera, nella scenografia e nei costumi, nei registri vocali¹².

La descrizione verbale e l'analisi per la discussione di gruppo presuppongono da parte della docente un'accurata spiegazione dei parametri del suono ed in particolare di concetti quali 'declamato melodico': stile musicale utilizzato da Giuseppe Verdi nel Falstaff che predilige la frammentazione melodica per caratterizzare ogni frase musicale di espressione, significato e forza comunicativa.

Questo momento musicale sul personaggio principale si presta ad attività interdisciplinari molteplici. Fra quelle indicate nel sussidio didattico nel percorso di arte e immagine si propongono i percorsi di ascolto dell'opera lirica attraverso le immagini: il ritratto, il manifesto, l'illustrazione e la fotografia di scena.

L'immagine diviene il documento del melodramma perché fornisce indicazioni sui personaggi, sugli avvenimenti musicali, sul genere musicale specifico.

Innanzitutto si chiede ai bambini di ricreare l'ambiente di scena in cui Falstaff canta l'aria "Ehi taverniere", quindi si realizza un percorso sulla storia del manifesto per partecipare al melodramma inteso non solo come fenomeno di produzione moderno ed estemporaneo, ma come genere musicale ben delineato nel passato ed in evoluzione nel futuro.



Fig. 2 - L'osteria della Giarrettiera

Si crea un *avviso d'opera* che fornisce informazioni dettagliate sull'opera in programma e successivamente un *manifesto teatrale* che narra attraverso l'immagine sce-

¹² Si veda A. Taverna, *L'opera lirica*, La Biblioteca, Milano, 1998.

ne e caratteri. L'esperienza sarà un laboratorio di osservazione, ma anche di rielaborazione cognitiva e creativa per riflettere sull'evento musicale in sé e sui personaggi.



Fig. 3 - Due esempi di manifesto teatrale

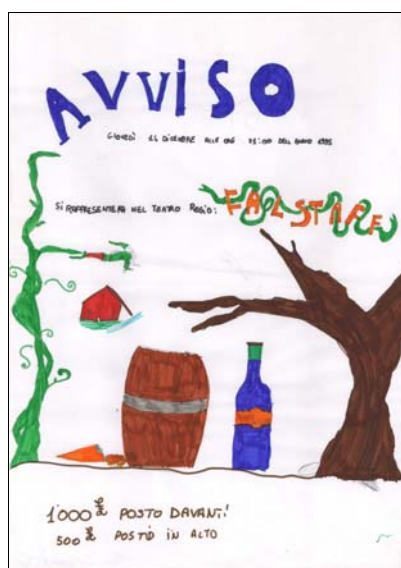


Fig. 4 - Un esempio di avviso d'opera

Cantare in coro la musica di Verdi

L'ascolto è certamente un primo passo per avvicinare alla musica, gli ambienti e i documenti dell'opera lirica, tuttavia non è l'unica chiave di accesso a questo patrimonio musicale vasto e articolato.

Per impadronirsi di un linguaggio non comune come quello del melodramma e per sentirsi maggiormente protagonisti dell'evento musicale è importante porsi come docenti nel ruolo di *educatori* che sanno incoraggiare e coinvolgere. Gli alunni se si sentono parte di un processo in fieri si incuriosiscono e si cimentano in imprese anche non usuali come quella di cantare il coro di un'opera.

La sperimentazione del progetto "Opera per le scuole" sul Falstaff di Giuseppe Verdi mi ha convinto come la potenza immaginifica del racconto, dell'oggetto scenico (fondale blu per rappresentare il 'baglior cesio') ed in particolare del canto rendano il processo di apprendimento partecipato da parte di tutti e di conseguenza più facilmente memorizzabile e interiorizzabile.

Il primo percorso di produzione vocale riguarda la recitazione ed intonazione del *coro delle fate* sull'esecuzione dal vivo dell'aria di Nannetta. La recitazione del testo è essa stessa un momento teatrale perché solo con la voce 'espressiva' e i gesti scenici è possibile creare una sorta di 'rito magico' per entrare nella Foresta di Windsor dove tutti gli alberi dormono e si disperde un profumo di incenso.

Solo con stupore e fantasia è possibile immaginare e reinventarsi come fate, le protagoniste della Leggenda del Cacciatore Nero che al rintocco della mezzanotte incontrano Falstaff.

Dalla recitazione si passa al canto per imitazione ritmico-vocale della prima semifrase: "la selva dorme" e i bambini intonano la stessa nota ed eseguono lo stesso ritmo puntato. Da subito si noterà che cantare non è come parlare o per lo meno dovrebbe essere altrettanto naturale, ma scandire cantando le parole a voce alta implica più fiato, maggior coordinazione tra postura, respiro, emissione ed impostazione.

Ed allora di metafora in metafora si annuseranno lentamente i fiori profumati delle fate in modo da incamerare lentamente e attraverso un flusso continuo l'aria necessaria per cantare. Si respira, si canta e si interiorizza la prima semifrase facendo notare ai bambini che la nota cantata è sempre della stessa altezza. Successivamente si continua con la seconda semifrase introducendo le variazioni d'altezza e utilizzando il corpo per rappresentare i cambiamenti anche visivamente. Se la nota acuta risulta di difficile intonazione due possono essere le strategie: pensare alla nota acuta non come un punto d'arrivo, ma come una nota di passaggio da non accentuare e/o ricordare e cercare di eseguire con voce 'leggera' e con dinamica mezzoforte le note troppo acute in modo da individuare intuitivamente le risonanze alte del viso, così da eseguire i suoni sfruttando i risuonatori facciali come se si cantasse a bocca chiusa.

Dal canto di una melodia si passerà poi ad un frenetico 'coro dei diavoletti' in cui i bambini incontrano elementi della fantasia: i diavoletti, gli spiritelli e gli insetti della palude infernale. L'esecuzione si presta ad un coro parlato sulla musica. Si inizierà con un crescendo vocale sulla parola chiave 'ruzzola' per poi organizzare un'esecuzione

ritmica con il battito di mani. Nuovamente si proporrà la recitazione del testo tenendo conto questa volta del suono delle consonanti ripetute quali la -r-, la -z- e la -l-. Dalla recitazione consapevole che considera il ritmo della parola cantata si passerà alla recitazione sulla musica ove comprensione del testo e ‘accordo’ con l’accompagnamento musicale saranno i fattori predominanti in un amalgamarsi di voci e percussioni corporee per essere veri protagonisti della scena musicale.

Da ultimo si canterà a più entrate e quindi coordinando più voci il coro finale “Tutto nel mondo è burla” ove la difficoltà di intonazione degli intervalli musicali e il declamato melodico risulteranno la vera sfida. Dall’imitazione iniziale si passerà alla ‘concertazione’ del brano: l’attenzione agli attacchi, alle entrate, il rispetto dei turni, l’ascolto vocale dell’altro per creare un suono ‘omogeneo’, ma allo stesso tempo ricco di sonorità e colori, renderanno l’esperienza accattivante e creativa.

Cantare in gruppo significa aiutarsi l’un l’altro, confrontarsi su espressione, interpretazione ed esecuzione, significa essere coinvolti musicalmente ed umanamente.

Cantare vuol dire partecipare in prima persona ed interiorizzare i contenuti con la musica dal ‘vivo’ per comprendere ed insieme reinventare l’opera.



Fig. 5 - La foresta di Windsor in cui si realizza il laboratorio corale

Bibliografia

- Milena Bernardi, *Infanzia e fiaba*, Bononia University Press, Bologna, 2005.
 Carlo Delfrati, *La voce espressiva*, Principato, Milano, 2001.
 Franco Frabboni, *Il laboratorio*, Laterza, Roma-Bari, 2004.
 Benedetta Toni, *Falstaff, laboratorio espressivo*, Nicola Milano Editore, Bologna, 2006.
 Benedetta Toni, *Nella musica un tesoro*, Cremonabooks, Cremona, 2006.

4. UN PROGETTO FORMATIVO EXTRACURRICOLARE

Antonella Coppi*

*Docente esperta di musica nella scuola secondaria di 1° e 2° grado - Reggio Emilia

Il Progetto formativo extracurricolare¹³: alcune riflessioni

Il *Progetto formativo* extracurricolare – integrativo e complementare – costituisce ancora oggi, nonostante la Riforma, un'ancora di salvezza per l'Educazione musicale che vive una emarginazione culturale nell'ambito della scuola, dove è rimasta ad uno scarso *budget* orario inserito solo nel primo ciclo della scolarità¹⁴, in cui comunque viene relegata tra le 'educazioni' meritevoli degli ultimi stralci orari della giornata scolastica. Il campione didattico che sottende a tale progetto offre l'opportunità agli allievi di sviluppare ed integrare il proprio bagaglio di capacità e competenze in ordine alle conoscenze ed abilità musicali.

Nell'ambito dell'autonomia delle scuole le *attività integrative* di tipo educativo musicale sono presenti per la maggior parte dalla scuola dell'infanzia alla primaria, mentre vanno via via assottigliandosi man mano che si integrano i piani educativi e formativi delle scuole secondarie di 1° e 2° grado: la motivazione è senz'altro riconducibile a quello che è l'impianto curricolare storico italiano a cui la Riforma ad oggi non ha dedicato alla disciplina 'Musica' nuovi spazi e alla diffusa convinzione che alla 'Musica' sia da conservare un posto marginale nell'ambito della crescita globale dell'individuo, non riconoscendole gli espliciti valori sul piano linguistico, cognitivo, affettivo, storico e relazionale che invece essa porta con sé. Fortunatamente, però, proprio grazie alle *attività extracurricolari integrative e complementari*, alle quali si riconducono i Progetti formativi, agli 'specialisti esterni' per la maggior parte 'autori e guide' di tali attività, si continua a lavorare intensamente in ordine all'Educazione musicale, ad ogni

¹³ Sebbene ad oggi nei *curricola* della scuola secondaria di 2° grado non vi sia traccia di discipline musicali, esperienze di alto valore formativo in ordine alla 'Musica' e ai saperi ad essa collegati continuano ad essere realizzate nell'ambito di quelle che vengono indicate dal MIUR quali *attività integrative e complementari extracurricolari*, ideate secondo schemi ed abitudini diverse a seconda dei bisogni evidenziati dalle scuole e che costituiscono un'importantissima fonte di arricchimento dell'Offerta Formativa. Nel maggio scorso il MIUR ha invitato tutti gli ordini di scuola del territorio nazionale a trasmettere informazioni che potessero dare avvio ad un completo monitoraggio di tali attività con lo scopo di conoscere, diffondere e valorizzare il variegato ed articolato patrimonio di esperienze realizzate dalle scuole in ordine alle iniziative indicate come attività complementari ed integrative a favore degli studenti (nota MIUR del 31.05.2006 - Direzione generale per lo studente, ufficio III - Legge 440/97. Fondo per l'arricchimento e l'ampliamento dell'offerta formativa e per gli interventi perequativi - attività integrative e complementari a.f. 2005).

¹⁴ Legge 28 marzo 2003, n. 53 - Art. 2 Comma 1f.

livello di istruzione, nell'ambito dei contesti scolastici, creando nuove relazioni e nuove proposte motivazionali che stimolino gli interessi sulla conoscenza e fruizione competente della 'musica' degli studenti ed anche del corpo docente.

Nell'ambito della secondaria di 2° grado il Progetto formativo, strutturato su obiettivi di apprendimento dei saperi musicali, costituisce oggi l'unica concreta opportunità di approfondimento delle conoscenze e delle abilità in ordine alla 'musica' che tale scolarità è in grado di offrire ai propri studenti: in questo contesto diventa irrinunciabile l'aggancio con l'esperienza di tipo *laboratoriale*, per una crescita educativa, culturale e professionale dell'individuo. Il Progetto formativo extracurricolare non ha forme precostituite in termini di tempi di attivazione o di vincoli istituzionali, ma deve rispettare alcuni precisi canoni che richiamano in campo competenze pregresse dello studente in ordine ai 'laboratori' previsti nei curricula della secondaria di 1° grado.

La necessità di intervenire nell'ambito di una arricchita personalizzazione e di una concreta operatività costituisce le fondamenta del Progetto formativo, ricercando una complementarità con le attività curricolari e i percorsi disciplinari avanzati dalle équipe degli insegnanti, strutturandosi il più possibile sul raggiungimento di obiettivi formativi costruiti su esigenze evidenziate degli alunni, coordinandosi alla personalizzazione dei percorsi di apprendimento stesi dai docenti, e, se possibile, ricercando agganci e sinergie con i piani delle unità di apprendimento strutturate dagli insegnanti delle diverse discipline.

Il percorso del progetto dovrebbe ordinarsi su livelli di sviluppo e di apprendimento delineati dalla scuola, secondo stili e ritmi di apprendimento maggiormente in uso, senza mai dimenticare il ruolo insostituibile che svolgono gli interessi, le motivazioni e le predilezioni dei singoli alunni.

Nei *Progetti formativi* l'aspetto della operatività dell'impianto didattico è irrinunciabile: alla base devono essere evidenziati i principi metodologico-didattici del *learning by doing* (apprendere attraverso il fare) e quindi del *problem solving* e del *cooperative learning*, pratiche didattiche e di apprendimento assolutamente centrali oggi, che segnano indelebilmente il passaggio dall'organizzazione didattica tradizionale fondata sulla classe e sul lavoro collettivo, di necessità difficilmente personalizzabile, e la nuova prospettiva della personalizzazione educativa e didattica, che si fonda oggi sull'esigenza di dare largo spazio al lavoro di gruppo, anche a classi aperte (esperienze simili a quelle che si verificano nei 'laboratori').

Il 'conduttore' del *Progetto formativo*, 'specialista' della materia, spesso professionista esterno alla Scuola, non deve dimenticare mai di operare in un ambito scolastico, luogo di dialogo tra istituzioni, tra individui, tra ruoli diversi e al contempo luogo di raccordo tra teoria e pratica, di analisi dei processi di insegnamento-apprendimento, di sperimentazione di percorsi possibili di cambiamento e di crescita professionale per tutti i soggetti coinvolti, luogo di compartecipazione della professione docente ed anche luogo istituzionale di ricerca e di riflessione, di costruzione di percorsi individuali e di crescita professionale, di consapevolezza e di valorizzazione delle competenze e delle professionalità, di sperimentazione di nuove tecnologie di apprendimento: egli rive-

ste un ruolo educativo e formativo, è insegnante a tutti gli effetti e come tale, dunque, deve avvalersi di collaudati mediatori didattici, utilizzando diversi ritmi di insegnamento, elaborando il proprio intervento su modi espositivi diversificati che alternino alla lezione-discussione, arricchita da continui richiami e sollecitazioni, esperienze dirette e pratiche degli alunni, nonché, se ritenuti necessari, brevi momenti di didattica frontale riconducibile alla lezione-esposizione. Nelle linee didattiche, il Progetto formativo dovrebbe avere a corredo una documentazione ricca di indicazioni metodologiche oltre che di contenuti, magari scaturiti da una precedente analisi della documentazione prodotta dalla scuola (es. POF), nonché dello *scaffolding*: sebbene si operi al di fuori delle attività curriculari obbligatorie, non bisogna sottovalutare il 'clima' contestuale in cui il progetto si inserisce, il più possibile sereno e collaborativo, situazione irrinunciabile ai fini del raggiungimento degli obiettivi che tutti gli interessati, ognuno a suo modo e in relazione ai propri compiti e alle proprie competenze si è posto.

Nella scuola infatti, così come in ogni luogo di 'lavoro', vengono poste in essere molteplici e sfaccettate *relazioni* sociali¹⁵ alle quali non si può sottrarre attenzione. Strutturare, attivare e condurre un Progetto formativo extracurricolare in ordine all'Educazione musicale significa contribuire pienamente alla maturazione cognitiva e socio-affettiva dell'individuo, integrando e completando il percorso formativo dello studente, che in esso potrà trovare nuovi stimoli e nuove conoscenze indispensabili per una fruizione consapevole e significativa dell'evento musicale: insegnare a 'gustare' e a capire la Musica, intesa in tutte le sue diversificate espressioni, implica una significativa sensibilità ed attenzione per l'altro, non pura e semplice 'intuizione' e 'conoscenza' della materia insegnata e costituisce senza dubbio un insostituibile punto di riferimento per lo sviluppo di una società cosciente, competente, aggiornata, attenta e sensibile ai cambiamenti e alle continue trasformazioni.

Articolazione unitaria del Progetto formativo "Vivi il musical"¹⁶

In riferimento ai Documenti Nazionali¹⁷ ed in particolare al PECUP, si esplicitano le competenze in uscita.

¹⁵Si intende per *relazione sociale* quel riferirsi di un soggetto ad un altro in presenza di ruoli attraverso la mediazione della società, intesa come cultura, stile di vita, interesse, identità, ecc. Tale *relazione* implica in essa anche l'idea di *scambio* tra l'uno e l'altro, scambio che genera un legame reciproco, un *qualcosa di nuovo* che in campo sociopedagogico si potrebbe ricondurre al concetto di *cambiamento, modificazione*, necessaria condizione anche didattica per il raggiungimento degli obiettivi formativi prefissati.

¹⁶ Si riporta di seguito a titolo di esempio il Progetto formativo attivato presso l'ITC ad indirizzo Sperimentale 'B. Pascal' di Reggio Emilia dall'a.s. 2004-05; classi coinvolte 1^a, 2^a e 3^a Scientifico Moderno; docenti di riferimento C. Boldrini (discipline economiche) e W. Incerti (lab. di fisica).

¹⁷ Vista l'età dei ragazzi coinvolti abbiamo ritenuto importante proporre un'esperienza in continuità con le linee guida della scuola di provenienza (scuola secondaria di 1° grado) e con quanto indicato dal D.L. n. 226 del 17.10.2005, "Norme generali ed i livelli essenziali di prestazioni sul 2° ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione".

Lo studente:

- sa interagire con l'ambiente sociale e relazionale che lo circonda e influenzarlo positivamente;
- esprime un personale modo di essere e sa proporlo agli altri;
- esprime un personale modo di giudizio e sa motivarlo;
- comprende, nel loro valore, la complessità dei sistemi simbolici e culturali;
- sa porsi con un atteggiamento propositivo, razionale, creativo, progettuale e critico di fronte ai problemi che lo investono;
- sa orientarsi nello spazio e nel tempo attivando capacità e competenze necessarie alla sua trasformazione;
- sa riconoscere il senso del bello e utilizza la componente estetica come principio di comprensione del reale;
- riconosce le relazioni esistenti nella realtà circostante e le modificazioni in essa apportate dalle contingenze temporali, sociali, culturali.

Individuazione degli apprendimenti. Disciplina extracurricolare promotrice: musica

La scelta del genere musicale

Il 'musical' nasce da un processo creativo a più dimensioni, mette in campo diverse conoscenze e abilità, è tra le forme musicali 'alte' più conosciute dagli adolescenti ed ha un repertorio abbastanza circoscritto.

Si è maggiormente sviluppato nel secolo scorso, non si impone come musica troppo lontana dalle realtà musicali a noi contemporanee e per questo può costituire uno dei primi canali di contatto con cui avvicinare i giovani alla conoscenza della musica alta, creando le fondamenta di un sapere musicale che dall'attuale ricostruisce, e comprende esperienze musicali più lontane nel tempo.

Il musical non si profila come un'opera musicale unitaria: è costituito da varie sezioni – book, liriche, partitura, coreografie e movimenti di scena, ambientazione, luci, scenografie e costumi – ognuna delle quali costituisce canali espressivi diversi, presupponendo tecniche diversificate di inter-comunicazione col pubblico anche giovanissimo, perché veicolatore di contenuti attuali, esposti con un linguaggio moderno e facilmente comprensibile.

Il musical ci permette di offrire agli studenti una possibilità di 'esperienza' musicale profonda, rivolta allo studio del repertorio, della forma musicale, della struttura, dei significati, della storia e dei contesti socioculturali, della produzione sia vocale che strumentale, in un'ottica ermeneutica in cui lo 'studente' è protagonista dell'apprendimento, valorizzando l'ambito interdialogico tra l'opera e il fruitore, e puntando su approcci non solo storicistici e tecnici, ma anche tematici e antropologici, con particolare attenzione alla creatività dell'immaginario, strettamente inserito in un preciso contesto storico e sociale.

Obiettivi formativi e obiettivi specifici di apprendimento

Obiettivi di conoscenza:

- comprendere e interpretare in forma guidata e/o autonoma brani musicali sia vocali che strumentali;
- comprendere le relazioni interconnesse tra la musica e i testi letterari;
- consolidare la conoscenza della varietà delle funzioni e delle forme dei linguaggi e dei loro codici;
- sviluppare la capacità critica nei confronti della realtà per utilizzare la componente estetica come principio di comprensione del reale.

Obiettivi di abilità:

- leggere e integrare le informazioni provenienti dal testo e dalla musica con osservazioni e commenti personali;
- organizzare un'esposizione orale utilizzando un linguaggio più specifico;
- utilizzare i diversi codici come strumenti per comunicare l'esperienza del sé;
- stabilire rapporti interpersonali e sociali attraverso il linguaggio.

Standard di prestazione

Al termine del percorso lo studente dovrà:

- comprendere ed interpretare in forma guidata e/o autonoma testi letterari e non, attivando le conoscenze, competenze e abilità per individuare informazioni ed elementi costitutivi del brano musicale e del testo;
- comprendere le principali intenzioni comunicative dell'autore;
- operare inferenze;
- leggere integrando informazioni provenienti da diversi elementi del brano musicale, del testo (immagini, didascalie...), ecc.

Standard di contenuto

Al termine del percorso lo studente dovrà:

- conoscere il contesto culturale in cui l'opera si inserisce;
- ricostruire collegamenti ed influenze del passato;
- operare analisi dei contenuti testuali, riconoscendo i motivi ispiratori nelle realtà in cui l'opera è stata concepita.

Compito in situazione

Esposizione-esecuzione di una significativa scelta di brani tratti dal musical "West side story" al quale far precedere un momento integrativo riguardante la contestualizzazione, note sul repertorio a cui tale opera fa riferimento, note di ricerca sulla forma specifica e sulla struttura dell'opera, inferenze e collegamenti approfonditi con altri campi del sapere e della cultura (saperi disciplinari derivanti dal lavoro interdisciplinare), evidenziazione di punti di convergenza e divergenza con le realtà storiche, sociali e culturali di ieri e di oggi.

Gli studenti potranno partecipare con ruoli diversi all'esecuzione (voce, strumenti, luci, ambientazioni, costumi, illustrazioni, immagini, ecc.). Gli allievi basandosi sugli strumenti acquisiti per una metodologia di ascolto-analisi, identificazione-classificazione, interpretazione-invenzione potranno procedere alla produzione di una propria esperienza musicale estetica e comunicativa.

Ogni studente al termine del progetto farà seguire una presentazione riassuntiva scritta del personale lavoro.

Le modalità potranno essere diverse (testo espositivo, narrativo, documentazione di realtà vissuta con supporto di immagini, fotografie d'epoca, reperite in fase di ricerca, altre testimonianze derivanti da ricerca sul campo necessarie al confronto critico con l'ambiente contemporaneo).

Traccia dei contenuti

I contenuti di studio riguardano il libretto e le funzioni delle parti¹⁸ che compongono il musical in un prologo e due atti 'West Side Story' - Musica di Leonard Bernstein (1918-1990) - Libretto di Arthur Laurents e Stephen Sondheim.

Di seguito si descrivono la genesi e le fonti dell'opera, con i relativi personaggi¹⁹.

Genesis dell'opera. Prima messa in scena: Washington, National Theatre, 19 agosto 1957. 'West Side Story', pur rispettando le convenzioni del suo genere, fu l'ambizioso tentativo di dare un fondamento artistico elevato al genere più popolare e originale del teatro americano.

Bernstein era da sempre convinto che attraverso il jazz la musica americana avesse arricchito il mondo di una forma di espressione nuova, e che solo da lì potesse nascere un autonomo teatro musicale nazionale. Bernstein ha certamente creato un capolavoro, ma non è riuscito a fondare quel teatro americano da lui sognato.

È noto che l'idea di trasporre la storia di Romeo e Giulietta nella New York del XX secolo fu del coreografo J. Robbins, che la propose già nel 1949 al musicista e allo scrittore A. Laurents che non la accettò. Sei anni dopo si aggiunse un formidabile autore per i testi delle canzoni, S. Sondheim, e Bernstein si mise al lavoro.

L'emergere della questione giovanile nelle metropoli americane dei primi anni '50 gli suggerì il tema della rivalità venata di odio razziale tra due bande di quartiere.

¹⁸ Si riportano in elenco le diverse sezioni che contraddistinguono genericamente la forma musicale del musical, su cui si consiglia di strutturare lo studio: *Overture, Opening Establishing Number, Throw-Away Song, Patter Song, Rhythm Song, Chorus Number, Production Number, Under-scoring, Musical Scene, Ballad, Charm Song, Comedy Song, I Am Song, I Want Song, Eleven O'clock Number, Finale.*

¹⁹ *Personaggi:* Tony; Maria; Doc, proprietario del drugstore; Schrank, Krupke, poliziotti; Glad Hand; Riff, Action, A-Rab, Baby John, Snowboy, Big Deal, Diesel, Gee-Tar, Mouthpiece, Tiger, i Jets; Graziella, Velma, Minnie, Clarice, Pauline, Anybody's, loro ragazze; Bernardo, Chino, Pepe, Indio, Luis, Anxious, Nibbles, Juano, Toro, Moose, gli Sharks; Anita, Rosalia, Consuelo, Teresita, Francisca, Estella, Marguerita.

Si prenderanno poi in esame le metodologie didattiche per l'apprendimento e l'interiorizzazione della struttura musicale: ascolto, analisi, produzione musicale (corale e strumentale) di brani scelti²⁰.

Individuazione degli apprendimenti. Discipline curricolari collegate: lettere, storia, scienze, arte e linguaggi non verbali, informatica, educazione fisica...

Obiettivi formativi e Obiettivi specifici di apprendimento per le discipline collegate

Obiettivi di conoscenza:

- comprendere e interpretare in forma guidata e/o autonoma testi letterari (poetici, descrittivi...) proposti dal percorso;
- consolidare la conoscenza della varietà delle funzioni e delle forme del linguaggio;
- sviluppare la capacità critica nei confronti della realtà.

Obiettivi di abilità:

- leggere e integrare le informazioni del testo con osservazioni e commenti personali;
- organizzare correttamente un'esposizione orale, dato un argomento;
- produrre testi scritti attinenti allo scopo e al destinatario;
- impiegare la lingua per la comprensione della realtà complessa e comprendere il valore della lingua quale strumento per comunicare l'esperienza del sé;
- stabilire rapporti interpersonali e sociali attraverso il linguaggio.

Standard di prestazione:

- ascoltare testi espositivi, narrativi, descrittivi;
- identificare attraverso l'ascolto attivo e finalizzato vari tipi di testo e il loro scopo;
- interagire con flessibilità in una gamma ampia di situazioni comunicative orali formali e informali con chiarezza e proprietà lessicale, attenendosi al tema, ai tempi e alle modalità richieste dalla situazione;
- leggere elementi caratterizzanti del testo poetico, meccanismi di costruzione dei significati traslati (metonimie, metafore...) e altre figure retoriche; utilizzare esperienze autorevoli di lettura come fonte di arricchimento personale anche fuori dalla scuola;
- conoscere le caratteristiche testuali fondamentali (informativo, espressivo, descrittivo);

- produrre testi scritti a seconda degli scopi e dei destinatari; produrre percorsi tematici e testi adeguati sulla base di un progetto stabilito (pianificazione, revisione, manipolazione, creazione).

Standard di contenuto:

- conoscere il contesto culturale in cui l'opera si inserisce;
- operare analisi dei contenuti testuali, riconoscendo i motivi ispiratori nelle realtà in cui l'opera è stata concepita.

²⁰ Per la trascrizione per Coro a 4 voci dei brani più famosi del musical, si veda l'ottimo lavoro musicale di G. Schirmer, *From West Side Story*, (Renewed) L. Bernstein, Jalni Publications. Inc. US and Canada, 1957. (Prestito interbibliotecario da Ottawa).

Compito in situazione: realizzazione di un elaborato in forma scritta.

Traccia dei contenuti: il Seicento letterario, il Novecento letterario, note biografiche sugli autori, ecc.

Apprendimento unitario

L'alunno:

- sa individuare gli elementi costitutivi dell'opera musical, contestualizzando quella presa in esame, ricostruendo attraverso i vari percorsi offerti dalle discipline collegate un ambito storico sociale e culturale in cui tale opera si inserisce, le motivazioni biografiche in cui tale opera ha preso vita, riconoscendo le influenze che ne hanno determinato la nascita e il successo di ieri e di oggi;

- sa discriminare le strutture principali che sottendono alla forma musicale, tralasciandole anche in altri contesti;

- attraverso l'ascolto attivo sa produrre una rappresentazione grafica della struttura;

- sa eseguire da solo e in gruppo (con la voce o con gli strumenti) le melodie legate ai temi musicali principali e ne produce una rappresentazione grafica con strumenti convenzionali (pre-conoscenze in ingresso) o non convenzionali;

- sa eseguire vocalmente in polifonia i brani corali proposti;

- sa leggere il testo poetico dei brani musicali proposti, sia in lingua italiana che in inglese;

- sa attivare le proprie conoscenze in ordine alla interpretazione di un testo letterario, inserendolo nello spazio del teatro;

- sa realizzare inferenze, collegamenti e paralleli con altre forme d'arte;

- sa elaborare con un linguaggio appropriato e con l'uso di alcuni termini specifici della musica una interpretazione personale a cui far seguire una valutazione critica motivata, recuperando approfondimenti da conoscenze disciplinari di aree diverse;

- sa organizzare elementi disciplinari diversi che riconducono alla consapevolezza del rapporto imprescindibile tra io e mondo-ambiente contestualizzato in una data realtà manifesta e visibile nello spazio e nel tempo;

- acquisisce la possibilità di esprimere se stesso attraverso l'utilizzo di diversi codici di comunicazione (musicale, linguistico, grafico, figurativo, coreutico) arricchendo la personale conoscenza del mondo e degli altri.

Compito unitario in situazione

Gli studenti alla fine del percorso didattico avranno acquisito un paradigma esemplare per interpretare e descrivere, narrare e raccontare i complessi significati presenti nell'immagine percepita dell'arte musicale.

Saranno in grado di produrre e presentare il personale modo di eseguire un brano musicale dando priorità ai fini comunicativi ad esso intrinseci, legando la propria esperienza allo 'spazio vissuto' di oggi e di ieri. Attraverso la realizzazione di propri prodotti musicali (anche testo scritto, testo narrativo, espositivo, poetico...) corredata, eventualmente, da esempi tratti da altri campi del sapere e strettamente collegati con

L'oggetto di studio (eventuali ricerche, oppure realizzazioni con tecniche e metodologie alternative) lo studente potrà esprimere ciò che ritiene più funzionale al contenuto da comunicare (disegno, fotografia, immagini digitali...). La scelta dovrà essere motivata con coerenza e significatività.

Declinazione dell'apprendimento unitario in obiettivi formativi

L'alunno diventa consapevole della lettura complessa del mondo musicale, letterario, storico, artistico, scientifico e culturale che lo circonda, prodotto di contesti sociali diversi dal suo contemporaneo, riconoscendo di esserne parte, assumendo la coscienza del valore dell'interpretazione personale (ermeneutica), costruendo sulle nuove conoscenze ed abilità una competenza critica necessaria alla valutazione dell'evento musicale, del prodotto culturale, dello stato storico, ecc., legato alle diverse funzioni che essi assumono in base ai contesti in cui vengono prodotti e ai fini comunicativi e semantici che li contraddistinguono.

Dunque il contatto con la pratica e la produzione musicale – sia vocale che strumentale – assume importanza ed efficacia formativa anche se deriva dall'osservazione concreta iniziale, ma l'entrare in relazione con essa, nei modi e nei tempi più consoni al gruppo, ne accrescerà il desiderio di fruizione estetica affinando le proprie potenzialità interpretative e il gusto per l'opera artistica.

L'alunno comprende le possibilità di esprimere in molteplici linguaggi la propria realtà interiore e l'esperienza vissuta nel contingente e la conseguente necessità di comunicarla agli altri al fine di allargare i confini della conoscenza: sviluppa in gruppo ed autonomamente il senso di responsabilità, l'importanza di poter costruire e ri-costruire 'ambienti' artistici inseriti nei contesti e nelle aree geografiche a cui appartengono, riconoscendo nell'arte la realizzazione dell'equilibrio uomo-creatività-natura sempre mutevole nello spazio e nel tempo.

Mediazione didattica (soluzioni, metodi, tempi)

L'équipe dei docenti interessati, integrata quando è possibile dall'esperto a cui è affidato il progetto, opererà sia con lezioni 'frontali' (insegnante-alunno) che con lezioni a senso multiplo (insegnante-alunno, alunno-insegnante), sollecitando gli alunni a partire dalle preconoscenze e ad interagire con interventi personali.

Il percorso non dovrà mai perdere di significatività per l'alunno: ogni attività dovrà essere esplicitata nelle sue motivazioni intrinseche e trovare riconoscimento rispetto agli obiettivi prefissati.

Sono auspicabili lezioni laboratoriali (tecnologia informatica e arte, ecc). In queste occasioni, le classi lavoreranno anche a piccoli gruppi e il compito verrà suddiviso, al fine di rafforzare le capacità di collaborare, di orientarsi rispetto al problema, di scorgerne soluzioni, di discriminare le più efficaci, di relazionarsi con l'altro e con il gruppo per raggiungere un fine comune.

Gli insegnanti si impegnano nel predisporre un ambiente d'apprendimento sul modello costruttivista, svolgendo la funzione di 'facilitatori' dell'apprendimento, met-

tendo a disposizione degli alunni vari strumenti comunicativi ed informativi con il fine di ‘costruire’ collaborando un apprendimento più consapevole.

In fase di lavoro di gruppo, si impiegherà il metodo del *cooperative learning*, con l’impegno dei docenti e degli alunni di raggiungere nuove abilità e competenze attraverso la condivisione del lavoro.

Possono essere previste uscite didattiche (teatri, sedi universitarie, ecc.) relative anche all’interesse specifico di materie curriculari, durante le quali l’alunno sarà guidato nell’osservazione e raccolta di dati significativi. Si possono prevedere modifiche al percorso coinvolgendo anche altre discipline in base agli interessi o alle difficoltà emerse. È opportuno verificare con i responsabili del progetto ed eventualmente con il Dirigente scolastico lo stato di soddisfazione degli interessati, magari anche con un breve questionario *in itinere* da somministrare alle famiglie, accettando proposte e creando momenti di confronto.

Il lavoro può svilupparsi anche a *step*: il tempo minimo per raggiungere un primo risultato importante è legato ai due mesi: è auspicabile, però che tale progetto, proprio per la sua potenzialità e unitarietà possa coinvolgere il maggior numero di studenti e docenti strutturandosi nell’intero arco dell’anno scolastico, con possibili integrazioni nei triennio. Verranno coinvolti altri soggetti extrascuola per il reperimento di materiale utile al percorso.

Controllo dell’apprendimento

Attuazione del compito di apprendimento unitario in situazione, alla fine del percorso, attraverso cui verranno accertate le competenze maturate con l’acquisizione di nuove competenze e abilità legate agli obiettivi formativi.

Le conoscenze e le abilità verranno verificate durante tutto il percorso del progetto, attraverso anche la somministrazione di ‘compiti’ (produzione di testi scritti, grafici, materiale visivo, audio, ecc.), relativi alle diverse fasi del percorso.

I docenti potranno monitorare il percorso attraverso la compilazione di schede di osservazione, diari di bordo o materiale analogo per documentare i progressi degli studenti. Gli insegnanti dell’équipe riflettono con gli studenti sul lavoro svolto, aiutano a comprendere i punti di forza e di debolezza creando, in questo modo, un importante momento metacognitivo di estremo valore formativo, perché atto a sviluppare le capacità critiche e di rielaborazione individuali fondamentali per l’allievo.

Documentazione

Stesura di una relazione che contempli anche un giudizio di qualità sull’intervento didattico e di apprendimento effettuato, produzione di materiale di registrazione audio-video del percorso e della prova finale, di materiale fotografico, di elaborati personali degli studenti (tracce musicali, testi, indicazioni di metodologie di lavoro, diari di bordo), di prove di verifica; di materiale significativo dell’alunno; del calendario su cui si è effettivamente snodato il lavoro.

Risultati attesi

Il risultato auspicabile è quello di arrivare a trasmettere prioritariamente l'interesse e l'amore per la musica 'alta', con i suoi significati, i suoi codici, le sue strutture, le sue immediate e molteplici inferenze con gli altri campi del sapere, quali la letteratura, la storia, ecc, affrontandone lo studio in maniera diversa e, attraverso la scoperta delle emozioni del paesaggio sonoro, che di volta in volta viene sperimentato nelle sue valenze socio-affettive, culturali e relazionali: esso ci può trasmettere ed ispirare immagini mentali da acquisire e conservare come valore fondante della nostra esistenza, da 'godere' come oggetto di contemplazione e non di consumo. Inoltre, la riflessione sul vissuto individuale permetterà ai ragazzi di affrontare con maggiore consapevolezza e senso di appartenenza la propria realtà.

Parte III

Setting di apprendimento musicale

1. BRUTTI ANATROCCOLI O PICCOLI CIGNI?

*Raffaella Benini**

**Docente di sc. sec. 1° grado - Ravenna, già coordinatrice del Laboratorio musicale - Cervia (Ra)*

Premessa

Sembrava proprio che l'avventura nella quale le colleghe ed io ci apprestavamo ad immergerci, nella seconda metà dell'anno scolastico 2004-05, fosse scaturita nella prospettiva di conciliare l'allora neonata riforma della scuola¹ con la meno recente pedagogia dello 'Sfondo integratore'².

La nostra 'storia'³ cominciò nell'anno in cui mi trovavo a far parte di un 'sistema di mediatori'⁴ operanti nelle due classi prime e nelle due seconde della scuola primaria 'G. Pascoli' del 2° Circolo Didattico di Cervia (RA), allora diretto da Giampietro Lippi. Ricoprivo quell'anno due ruoli fondamentali per la realizzazione della nostra macro-unità d'apprendimento interdisciplinare: ero maestra in una delle seconde e docente specialista di musica del laboratorio musicale territoriale 'La scuola dei suoni', ubicato nella scuola medesima e ricco di strumentazioni preziose per la didattica musicale.

¹ Decreto Legislativo n. 59 del 2004.

² G. Lippi, *La progettazione per sfondi (Progettazione "istituzionale")*, in P. Crispiani e N. Serio (a cura di), *Il manifesto della progettazione*, Armando, Roma, 1977. G. Lippi, *L'abbicci dello sfondo integratore/istituzionale*, Junior.

³ Ibidem: "Insegnanti, studenti, istituzioni costituiscono una medesima 'storia' all'interno di un contesto condiviso. Nella 'storia' può entrare anche il curriculum, purché ci sia pertinenza tra curriculum, insegnanti, studenti, istituzioni, contesto", p. 20.

⁴ A. Canevaro, *Le basi teoriche e concettuali*, in A. Canevaro (a cura di), *Handicap e scuola. Manuale per l'integrazione scolastica*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1985.

La sensibilità e l'impegno per la valorizzazione della diversità (sulla falsariga dell'integrazione e dell'intercultura) erano stati innescati anche dalla presenza nelle classi, di alcuni bambini diversamente abili e di molti bambini stranieri.

Nella condivisione di quanto ribadito dal testo della riforma⁵, e nel bicentenario della nascita di Hans Christian Andersen, abbiamo immaginato una delle sue fiabe più belle come possibile sfondo integratore, "Il brutto anatroccolo": la metamorfosi, rappresentazione simbolica del processo di crescita, di sviluppo e formazione, ha agito su ognuno di noi (bambini e mediatori) contribuendo a farci rinascere tutti un po' cigni. La fiaba dello scrittore danese sottolinea l'importanza del contesto nella valutazione e nella percezione della diversità, che può così essere concepita anche come una ricchezza. Gli obiettivi generali a cui la nostra unità d'apprendimento ha fatto riferimento sono in piena sintonia con quelli esplicitati dal testo della riforma: valorizzare l'esperienza del fanciullo; la corporeità come valore; esplicitare le idee e i valori presenti nell'esperienza; la diversità delle persone e delle culture come ricchezza; praticare l'impegno personale e la solidarietà sociale⁶.

Gli altri pilastri pedagogici che hanno guidato il nostro percorso sono stati: la valorizzazione della pluralità dell'intelligenza⁷; la coscienza che i bambini sono macchine non banali⁸; la consapevolezza di muoversi in un sistema non lineare all'interno della complessità⁹; la volontà di instaurare una relazione simmetrica fra adulto-educatore e bambino-alunno¹⁰; il modello della ricerca-azione.

Gli autori di riferimento a cui ci si è in parte ispirati sono Ermanno Puricelli¹¹, Mariella Spinosi¹², Mario Castoldi¹³, Carlo Petraccia¹⁴.

La struttura di *unità d'apprendimento* prevede quattro sezioni:

- *dati identificativi* dell'unità d'apprendimento: titolo, alunni e docenti, collaborazioni e interventi esterni, eventuali altre informazioni ritenute pertinenti e rilevanti;
- *ideazione dell'unità e individuazione degli apprendimenti*: riferimenti al profilo educativo, obiettivi formativi generali del processo formativo, obiettivi formativi disciplinari e interdisciplinari, obiettivi specifici d'apprendimento;

⁵ D. Lgs. n. 59/04, Allegato B, *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria*: "è necessario (...) praticare i valori del reciproco rispetto, della partecipazione, della collaborazione, della cooperazione, della solidarietà".

⁶ D. Lgs. n. 59/04, All. B.

⁷ H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 1997.

⁸ H. Foerster, *Una teoria dell'apprendimento e della conoscenza vis-à-vis con gli indeterminabili, in decidibili, in conoscibili*.

⁹ G. Nicolis, I. Prigogine, *La complessità. Esplorazioni nei nuovi campi della scienza*, Einaudi, Torino, 1991.

¹⁰ A. Canevaro, cit.

¹¹ E. Puricelli, "Scuola e didattica", 15 aprile 2003.

¹² M. Spinosi, *Relazione 'Unità d'apprendimento'*, Corso di formazione Circolo Didattico 'Fano-San Lazzaro', 9 marzo 2005.

¹³ M. Castoldi, *Portfolio delle competenze, in Voci della Scuola*, Tecnodid, Napoli, 2006.

¹⁴ C. Petraccia, *Relazione 'Obiettivi formativi e unità d'apprendimento: nodi concettuali'*, Seminario regionale di formazione 'Gruppi di ricerca', Rimini, 3-4 maggio 2006.

- *pianificazione della mediazione didattica*: definizione dei contesti, degli approcci metodologici e delle modalità organizzative;
- *controllo e documentazione*: definizione dei criteri e delle modalità di verifica e valutazione e di quelle per documentazione e autovalutazione.

Dati identificativi dell'unità d'apprendimento

Titolo: Brutti anatroccoli o piccoli cigni? Il valore della diversità.

Bambini-alunni: due classi prime e due seconde della scuola primaria.

Mediatori didattici: otto docenti delle classi, delle quali quattro 'prevalenti' (ovvero che svolgevano nella loro classe di riferimento italiano, storia, geografia, musica, scienze, motoria, arte e immagine). Una della docenti era specialista di musica e movimento.

Collaborazioni: fattorie didattiche della regione.

Ideazione dell'unità e individuazione degli apprendimenti

Il *profilo educativo, culturale e professionale dello studente* alla fine del primo ciclo di istruzione (6-14 anni) individua chiaramente che il percorso formativo dovrà condurre il ragazzo a "leggere, comprendere, gustare sul piano estetico il linguaggio espressivo musicale (...), anche praticandolo attraverso uno strumento oppure il canto, con la scelta di repertori senza preclusioni di generi"¹⁵. Considerando questo punto d'arrivo, abbiamo anche tenuto conto che nei primi anni della scuola primaria (sulle tracce di quanto già avviato alla scuola dell'infanzia) i bambini si sviluppano acquisendo competenze globali che sono nel contempo teoriche, operative e affettive¹⁶, attraverso esperienze psicomotorie, espressive, manipolative, narrative, ludiche e grazie ad un clima di relazione¹⁷ motivante, che consentono loro di avviare una progressiva conquista di identità¹⁸ e di giungere alla consapevolezza di alcuni fondamenti del linguaggio musicale¹⁹.

¹⁵ D. Lgs. n. 59/04, All. D.

¹⁶ M. Pellerey, *Le competenze individuali e il Portfolio*, La Nuova Italia, Firenze, 2004.

¹⁷ A. Melucci, B. Toni, *Relazione tra i soggetti: contesti di vita e d'apprendimento*, Seminario regionale di formazione 'Gruppi di ricerca', Rimini, 3-4 maggio 2006.

¹⁸ A questo proposito nel PECUP si legge ancora: "il ragazzo prende coscienza delle dinamiche che portano all'affermazione della propria identità".

¹⁹ Si legge in proposito nel *Documento di sintesi degli incontri del Gruppo di ricerca regionale sul tema 'Linguaggi non verbali - Musica'* (progetto per all'attuazione della L. n. 53/2000 e del D. Lgs. n. 59/2004): "Per il primo biennio della scuola primaria fondamentale sarà mirare a sviluppare le competenze degli studenti relativamente (1) alle distinzioni 'suono-silenzio' e 'uguaglianza-diversità'; (2) ai principali parametri sonori e musicali (dinamica, velocità, timbro, durata, altezza, pulsazione, figura ritmica, profilo melodico); (3) alle più comuni distinzioni delle fonti sonore e dei modi di produzione sonora; (4) ai principali tipi di espressione vocale (parlato, declamato, cantato, recitazione ecc.); (5) ai più generali principi della forma musicale (ripetizione, continuazione, contrasto, variazione, figura/sfondo)".

Gli *obiettivi generali* del progetto formativo sono in accordo con la riforma. In particolare abbiamo individuato i seguenti obiettivi: avviare ad una riflessione sul senso di amicizia, solidarietà, cooperazione; approfondire il valore della diversità per superare pregiudizi e paure; sviluppare la dimensione sociale dell'apprendimento e dell'inserimento; creare un contesto di relazione in cui differenze e identità si integrino; contribuire alla formazione dell'identità affettiva, corporea, culturale, sociale dei bambini.

Veniamo ora agli *obiettivi formativi*, che, come si evince dal testo stesso della riforma, ma anche dalla letteratura di approfondimento, costituiscono gli assi portanti per la progettazione dell'unità d'apprendimento. Da questo punto in poi mi riferirò in particolare alla sezione musica-movimento-teatro, sebbene ogni disciplina abbia contribuito alla costruzione del percorso.

Gli *obiettivi formativi* su cui abbiamo puntato sono stati:

- sviluppare le competenze di ascolto dei bambini, inteso nella sua accezione globale (ascolto del sé, dell'altro, del gruppo; ascolto delle strutture e dei parametri musicali), attraverso esperienze psicomotorie, coreutiche, strumentali, vocali, verbali, di tipo espressivo e/o creativo individuali e di gruppo;
- contribuire allo sviluppo dell'identità corporea, relazionale, comunicativa, affettiva, espressiva e alla consapevolezza del processo evolutivo dello sviluppo, attraverso esperienze metacognitive e metacomunicative individuali e di gruppo.

Gli *obiettivi specifici d'apprendimento* enucleati come pertinenti rispetto al raggiungimento degli obiettivi formativi si riferiscono all'educazione musicale e, inevitabilmente nei primi anni della scuola primaria, si fondono in parte con quelli dell'educazione motoria e dell'educazione linguistica.

Ascolto-movimento-comprensione:

- individuare, inventare, comprendere regole, procedure del gioco-performance di gruppo;
- saper modulare le andature in relazione a sequenze ritmiche e/o melodiche;
- sviluppare l'orientamento spaziale, individuale e collettivo, e la lateralizzazione, fino a destreggiarsi in esperienze di movimento creativo e danza strutturata solistica e di gruppo;
- esplorare e potenziare la mimica facciale, gestuale, posturale, in relazione a molteplici situazioni drammaturgiche e/o musicali, anche associando mimiche corporee al canto di brani didattici;
- selezionare i brani e costruire in maniera critica, con la guida dell'insegnante, la colonna sonora della narrazione.

Produzione musicale-espressività-creatività:

- inventare e intonare filastrocche e battute teatrali con espressività e ritmo;
- saper cantare in coro sviluppando la consapevolezza della tecnica di respirazione ed emissione, con voce intonata all'unisono e per imitazione, alcuni semplici brani infantili in italiano e inglese, anche adottando la tecnica dei cori responsoriali;
- eseguire con lo strumentario Orff brani strumentali e vocali tratti dalla letteratura dell'infanzia e didattica.

Pianificazione della mediazione didattica

Organizzazione: tempi, spazi, strumenti. Oltre ai percorsi da sviluppare nelle classi in ogni ambito disciplinare le attività teatro-musica-movimento con ogni classe, o con gruppi a classi aperte, hanno avuto luogo regolarmente ogni settimana, nel laboratorio musicale 'La scuola dei suoni': un ampio salone di movimento dotato di strumentario Orff, pianoforte, impianto stereo. La rappresentazione teatrale di fine anno ha richiesto prove con le quattro classi in palestra.

Interdisciplinarietà. La fiaba è stata ampiamente trattata nelle ore di lingua italiana, con percorsi di lettura tecnica, lettura e comprensione, ri-scrittura, commento, analisi semiotica, arricchimento e approfondimento lessicale, rielaborazione e analisi grammaticale. Abbiamo pensato e realizzato anche attività manipolative e di arte e immagine, quali la produzione di un libro cartonato e illustrato dai bambini delle seconde e cartelloni tematici nelle classi prime.

Nell'ambito delle discipline scienze, storia, geografia e italiano, si è affrontata la scoperta della fattoria, considerata come ambiente di vita in cui il contatto con la natura e gli animali è fondamentale.

Di questo sistema abbiamo studiato i percorsi produttivi tipici dell'agricoltura della nostra regione, la tecnica di produzione del formaggio e abbiamo assaggiato i sapori vecchi e nuovi della tradizione contadina.

Nell'ambito di un progetto regionale, le classi hanno realizzato anche alcune uscite, entrando in contatto reale con il mondo della fattoria e la campagna.

Condivisione del contesto d'apprendimento e approccio metodologico. In una prima fase era necessario motivare e rendere partecipi i bambini dello sfondo su cui pensavamo di lavorare. A questo obiettivo hanno contribuito tutte le discipline e tutti i docenti del gruppo di lavoro e così, grazie al contesto vivo in cui bambini e insegnanti hanno potuto inserirsi in maniera motivata e attiva, anche la sceneggiatura della rappresentazione teatrale è scaturita direttamente dalla cooperazione di tutti.

Per quanto concerne le attività musicali specifiche il riferimento è il metodo Orff-Schulwerk. In particolare si è attinto per la tecnica delle esperienze musica-movimento-mimica-creatività dai corsi di Andrea Ostertag²⁰, la tecnica di insegnamento della danza didattica l'ho appresa invece da Paola della Camera²¹ e Simonetta Del Nero²², oltre che dal corso e dal metodo, basato sull'ORFF, di Adolfo Zizza²³.

²⁰ A. Ostertag, docente all'Orff Institut di Salisburgo e alla Carl Orff Primary School a Traunwalchen (Germania), *Esperienze di didattica musicale in ambiti educativi; Educazione al movimento corporeo*, corsi S.I.M.E.O.S., Verona, 2002.

²¹ P. Della Camera, docente e direttrice del centro di esercitazione ai metodi dell'educazione attiva nel Lazio (CEMEA), *Aspetti pedagogici e terapeutici della musica. Danze popolari*, Corso S.I.M.E.O.S., Verona, 2002; *Esperienze di didattica musicale in ambiti educativi. Danze per tutte le età*, Corso estivo S.I.M.E.O.S., Verona, 2002.

²² S. Del Nero, *Le danze del mondo*, Corso SIEM, Rimini, 9-14 luglio 2001.

²³ A. Zizza, *Musipratica. Il primo metodo educativo globale con la musica*, Lattes, Torino, 2001.

Si sono proposte esperienze utili alla scoperta del sé affettivo ed emozionale, rivisitando l'esperienza della nascita, condotta e guidata come 'uscita dall'uovo': un processo di crescita alla scoperta del mondo. Queste attività sono state realizzate grazie a indicazioni fornite ai bambini, supportati e stimolati attraverso le musiche predisposte: il movimento è così diventato anche metodo ed esperienza di ascolto. Poi si sono contestualizzate le esperienze all'interno della fiaba: la nascita e l'uscita dall'uovo erano divenute anche la nascita del brutto anatroccolo e noi eravamo tutti pulcini alla scoperta del mondo e della vita. È solo a questo punto che si sono introdotti i concetti di orientamento temporale, sequenza, narrazione, esperienza espressiva e affettiva legate ad una storia.

Abbiamo rivissuto la fiaba immaginandoci come un gruppo di brutti anatroccoli, alla scoperta delle emozioni molteplici che la vicenda ci suggeriva, esplorando la mimica facciale, quella gestuale e posturale più adatta alle varie situazioni drammaturgiche. In particolare l'insegnante è stata avvertita come mamma-anatra, che conduceva per mano i pulcini all'esperienza simbolica del volo, percepita come liberazione dalla frustrazione e slancio vitale. Le esperienze sono sempre state sviluppate attraverso la proposta di ascolti musicali, che sono confluiti in parte nello spettacolo, sotto forma di colonna sonora.

Sia attraverso il lavoro in laboratorio, sia anche durante le ore di italiano, abbiamo raccolto impressioni, idee, stimoli dei bambini, che noi docenti abbiamo poi utilizzato per costruire una sceneggiatura teatrale. Il lavoro più specificatamente musicale di montaggio di danze, brani strumentali, brani vocali, è iniziato solo da questo momento, arricchendosi così di valenza espressiva e comunicativa.

Per quanto riguarda l'approccio metodologico, anche per la didattica vocale e/o strumentale mi sono ispirata al metodo Orff; in particolare si fa riferimento a W. Hartmann²⁴ e ad A. Sangiorgio²⁵. I bambini hanno lavorato in maniera creativa anche nei percorsi musicali, sempre supportati dall'insegnante: hanno inventato un testo per un canto con la tecnica della parodia, oppure hanno trasformato in rap una filastrocca, hanno ideato la sonorizzazione di un temporale e scene di movimento di gruppo con musiche appropriate.

Il repertorio. In armonia con le affermazioni del testo di riforma, ma anche con quanto messo in luce dal gruppo di ricerca IRRE E-R sulla musica, è fondamentale che il bambino si confronti con repertori senza pregiudizi culturali (traendoli sia dalle musiche della società in cui vive, ma anche da altre tradizioni e generi), sempre tenendo conto che "è importante sollecitare il rapporto con opere musicali epistemologicamente ed esteticamente rilevanti che vengano a costituire per il discente l'orizzonte e la misura con cui confrontare, valutare, scegliere i vari brani musicali". Ritengo inoltre

²⁴ W. Hartmann, docente al Conservatorio di Klagenfurt e all'Orff Institut di Salisburgo, *La pratica musicale nell'ambito scolastico*, Corso S.I.M.E.O.S. Verona, 2002.

²⁵ A. Sangiorgio, vicepresidente del CDM - Centro Didattico Musicale di Roma, docente di metodologia e pratica Orff alla Scuola Popolare di Musica Donna Olimpia di Roma.

che sia irrinunciabile attingere anche dai repertori didattici, creati e studiati appositamente a fini educativi. Per la realizzazione del nostro percorso le musiche sono state molte e di generi diversi: musiche new-age che evocano ambienti acquatici e fluidi per le esperienze della nascita e della metamorfosi; musiche tratte da spot pubblicitari televisivi di successo e brani di musica pop-folk (Branduardi, Hevia) per i giochi, le esperienze di movimento; danze didattiche popolari e etniche anche tratte dai vari metodi (Orff-Schulwerk, Zizza); filastrocche (Rodari); canzoncine infantili in italiano e inglese; brani tratti dalla musica colta occidentale (Vivaldi, Grieg, Cajkovskij) sia come colonna sonora, che per esecuzioni vocali, o danze libere espressive e creative.

Controllo e documentazione

In quel sistema di mediatori e bambini-alunni che abbiamo cercato di realizzare al meglio, è stato fondamentale attivare un'osservazione costante²⁶ durante le due ore settimanali di programmazione, che ha consentito di mettere a confronto e incrociare varie prospettive di verifica e valutazione, anche al fine di aggiustare e definire periodicamente il progetto.

La documentazione ha assunto forme molteplici: dal video della rappresentazione, alle relazioni dei docenti, alle produzioni dei bambini (cartelloni, libro cartonato, fondali dipinti per lo spettacolo, racconti, osservazioni verbali e scritte, testi di canzoni, danze, battute del copione). Sicuramente il giorno della rappresentazione abbiamo potuto valutare l'alto grado di coinvolgimento e la partecipazione sentita di tutti: bambini, insegnanti e famiglie.

²⁶ G. Lippi afferma: "L'osservazione è al centro di ogni connessione; essa permette la diagnosi e la decisione; da essa dipendono la progettazione e il controllo. Può essere 'fredda' o 'partecipata', quantitativa o qualitativa. Nel 'modello' (si riferisce alla pedagogia dello sfondo integratore) si utilizzano tutti i tipi".

2. APPRENDIMENTO E COMPITO UNITARIO

*Stefano Pantaleoni**

**Docente comandato, Ufficio Scolastico Provinciale - Parma*

Le matrici culturali

Ancora prima di focalizzare l'attenzione sulle UA, entrando specificatamente nel merito dell'apprendimento unitario e del compito unitario in situazione – nuclei centrali delle stesse – è bene riconsiderare le matrici culturali del passato modello scolastico (riforma del 1979) correlandole a quelle attuali.

Nel 1979 l'impianto generale era di matrice comportamentista; si pensava di partire da un fine per giungere alla situazione immediata fino all'alunno (deduttivismo organistico).

Agli inizi degli anni '70 viene appunto introdotta la 'programmazione educativa e didattica', e alla fine di quegli anni essa diventa 'programmazione educativa', le cui basi si fondano su matrici culturali di stampo intellettualistico e determinista.

L'attuale modello scolastico è proprio l'esatto contrario, vuole essere una rottura epistemologica con quel tipo di impianto culturale, così come vuole uscire dalla logica delle discipline: razionalità classica, personalismo, pensiero complesso, ermeneutica. Esso vuole dunque recepire in termini operativi la centralità della persona.

Il primo punto sarà allora ricondursi al PECUP, che non ha come fine conoscenze e abilità ma la persona, e ci dice come questa dovrebbe essere alla fine di un ciclo scolastico. È appunto un 'dover essere' e non una guida operativa, né tantomeno un'introduzione pedagogica alla riforma, semmai la sua porta principale d'accesso. Le Indicazioni Nazionali sono da intendersi un'espansione culturale degli strumenti culturali del PECUP.

Ecco allora che l'UIA (insieme di unità di apprendimento) deve ricondursi e sviluppare tutto il profilo, così come ogni singola UA deve contenere in sé quest'ultimo a diverse identità.

L'insieme delle UA effettivamente realizzate poi, con le eventuali differenziazioni che si fossero rese opportune per singoli alunni, dà origine al piano di studio personalizzato (PSP), che resta a disposizione delle famiglie e da cui si ricava anche la documentazione utile per la compilazione del 'portfolio delle competenze individuali'.

La prospettiva di riferimento è la visione ologrammatica, cioè porre in evidenza la necessità di collocare ogni sapere parcellizzato e specifico in una dimensione più ampia nella quale si evidenzia la complessità dell'evento. "L'ologramma è un'immagine fisica le cui qualità dipendono dal fatto che ogni suo punto contiene quasi tutta l'informazione dell'insieme che l'immagine rappresenta".

Nei nostri organismi biologici noi possediamo un'organizzazione di questo genere: ognuna delle nostre cellule, anche quella più modesta come può essere una cellula dell'epidermide, contiene l'informazione genetica di tutto il nostro essere nel suo insieme. In questo senso possiamo dire non soltanto che la parte è nel tutto, ma anche che il tutto è nella parte...

Questo principio ispiratore lo ritroviamo nel modo di intendere l'educazione di tutti, sempre, ma a maggior ragione durante gli anni di istruzione-formazione obbligatoria, per i quali essa non potrà mai essere specialistica, nel senso di trascurare il principio ologrammatico che coglie il tutto anche nella parte e che fa del principio dell'apertura il principio fondamentale dell'insegnamento anche più particolare.

“Anche l'intervento più minuto e formale di matematica è ricco di risonanze storiche, geografiche, estetiche, espressive, letterarie, affettive, motorie, sociali, morali e religiose che vanno colte, valorizzate e suggerite; o anche le abilità professionali più specifiche non possono mai essere presentate ed usate come fine, ma piuttosto sempre come mezzo per la promozione di tutti gli aspetti della personalità dell'allievo. Non è possibile, infatti, mirare al cittadino o al lavoratore, anche molto specializzato, senza mirare all'uomo completo, e, viceversa, promuovere l'uomo completo senza farlo positivamente vivere nell'insieme delle dinamiche della città e senza renderlo competente in senso rigoroso nell'esercizio di un lavoro”²⁷.

L'ispirazione ologrammatica

Il significato pedagogico che ispira le UA è il principio ologrammatico, tanto per quelle di più semplice progettazione, a centratura disciplinare, quanto per quelle più complesse a centratura multi-pluri-interdisciplinare: quello di rispecchiare la complessità circolare esistente tra unità della persona, unità della cultura e unità dell'educazione.

L'asse dell'istruzione, insomma, deve combinarsi con l'asse della formazione della persona per considerare i risultati che si acquisiscono in termini di educazione globale ed armonica dei singoli soggetti.

Proprio per questo anche per le UA a centratura disciplinare, l'intero di apprendimento, non viene enucleato a partire dalla disciplina – col rischio di ricadere in una sorta di unità didattica sotto mentite spoglie o, peggio ancora, abortire in una sorta di astrattismo didattico – ma dai problemi di senso che gli alunni incontrano, servendosi della disciplina come un mezzo, mai un fine.

I problemi sono sempre sintetici ed unitari e per questo, per essere risolti, richiedono sempre l'apporto di più saperi, attraverso i quali il soggetto giunge a costruire un proprio sapere che ha significato e senso nella misura in cui si fa personale.

Va tuttavia considerato che in questi anni l'epistemologia delle discipline da una parte, le nuove teorie della mente dall'altra hanno cambiato le sorti delle vecchie concezioni oggettivistiche e comportamentistiche.

²⁷ G. Bertagna, *Invito al dibattito*, “Scuola e Didattica”, febbraio 2003.

Denominatore comune sarà allora l'assunzione di una esplicita prospettiva personalistica, sempre secondo il principio ologrammatico, che dopo decenni di predominio culturale di prospettive o sociologiche o pragmatistiche o cognitive, non poteva non fare lo sforzo di non impiegare un linguaggio che tentasse di superare quello appunto divenuto egemone degli ultimi decenni.

La linea di pensiero, necessariamente trasversale a diverse aree culturali e tesa ad affermare la centralità della persona, dei suoi bisogni, dei suoi tempi, delle sue motivazioni, ecc., si sostanzia in una funzione più formativa che didattica, in quanto il loro fine è la formazione integrale della persona e non a caso il loro cuore sta nell'identificazione di un apprendimento unitario – sempre riferito ad un chi, mai astratto – articolabile al suo interno e sul quale la didattica potrà esercitare le sue funzioni di mediazione.

I documenti nazionali informano sulla progettazione dell'intero di apprendimento suggerendo due vie: la via discendente che partendo dal Profilo educativo culturale e professionale (PECUP) e dagli Obiettivi specifici di apprendimento (OSA) giunga ad incontrare i bisogni e la storia di un certo gruppo di alunni; oppure la via ascendente che partendo dai bisogni e dalle storie degli alunni giunga a raccordarsi con gli OSA e con il PECUP.

Il cuore

Se è vero che le UA sono il cuore di questo nuovo modello educativo, gli obiettivi formativi (OF) – formulati dal docente tenendo conto della realtà in cui opera, e che ritiene siano raggiungibili dai suoi alunni – rappresentano sicuramente il cuore delle UA.

Questi però vanno formulati a partire dall'apprendimento unitario, cioè un intero di apprendimento che sinteticamente circoscrive ciò che può essere appreso in relazione ai bisogni di quegli alunni, in quel contesto.

L'apprendimento unitario, intero di apprendimento, è il cuore del processo formativo che conferisce senso all'UA. Esso può essere pianificato sia per ciascun studente che per un intero gruppo di lavoro; per questa ragione, nella sua formulazione, sarà bene non delimitarlo troppo nel dettaglio, definendo piuttosto quei campi di lavoro che permettano agli alunni, nello svolgimento delle UA, di realizzarne tutti gli sviluppi possibili congruenti all'ambito dell'esperienza proposta.

Detto apprendimento unitario sarà calato in una situazione concreta (compito unitario in situazione) che consenta di osservare l'alunno per verificare come riesce a personalizzare e valorizzare le *conoscenze* e le *abilità* acquisite, dimostrando *competenze* nell'affrontare la situazione in questione.

Pianificazione disciplinare

Ora cercheremo di approntare una proposta di pianificazione, da sviluppare in un arco triennale, sulla base di esperienze concrete, realmente realizzate in una determinata realtà nel contesto di una scuola secondaria di 1° grado.

Per maggior chiarezza analitica ci serviremo di una schematizzazione a griglia nella quale, partendo dal riferimento al PECUP, si declinano l'apprendimento unitario ed il compito unitario in situazione; si riportano nelle tabelle seguenti i riferimenti, estratti dal PECUP.

PECUP

Identità - Relazione con gli altri

2A - Il ragazzo impara ad interagire con i coetanei (è il miglior modo per conoscere e per conoscersi) [...] scopre la difficoltà, ma anche la necessità, dell'ascolto delle ragioni altrui, del rispetto, della cooperazione e della solidarietà, anche quando richiedono sforzo e disciplina interiore; per questo è chiamato a mantenere sempre aperta la disponibilità alla critica, al dialogo e alla collaborazione per riorientare via via al meglio i propri convincimenti e comportamenti e le proprie scelte.

2B - Il ragazzo impara ad interagire con i coetanei (è il miglior modo per conoscere e per conoscersi) [...] scopre la difficoltà, ma anche la necessità, dell'ascolto delle ragioni altrui, del rispetto, della cooperazione e della solidarietà, anche quando richiedono sforzo e disciplina interiore. [...] Per questo è chiamato a mantenere sempre aperta la disponibilità alla critica, al dialogo e alla collaborazione per riorientare via via al meglio i propri convincimenti e comportamenti e le proprie scelte. [...] impara a comprendere che, se seguire le proprie convinzioni è meglio che ripetere in modo acritico quelle altrui, non sempre ciò è garanzia di essere nel giusto e nel vero.

6A - Il ragazzo [...] usa un vocabolario attivo e passivo adeguato agli scambi sociali e culturali [...] impara ad interagire con i coetanei (è il miglior modo per conoscere e per conoscersi) [...] scopre la difficoltà, ma anche la necessità, dell'ascolto delle ragioni altrui, del rispetto, della cooperazione e della solidarietà, anche quando richiedono sforzo e disciplina interiore;

6B - Il ragazzo [...] usa un vocabolario attivo e passivo adeguato agli scambi sociali e culturali e capisce messaggi orali e visivi intuendone, almeno in prima approssimazione, gli aspetti impliciti; nell'orale e nello scritto è in grado di produrre testi brevi, ragionevolmente ben costruiti [...] e adatti alle varie situazioni interattive [...] riconosce le principali caratteristiche linguistiche di testi diversi [...] conosce e pratica funzionalmente la lingua inglese [...] sa orientarsi nello spazio e nel tempo, operando confronti costruttivi fra realtà geografiche e storiche diverse, per comprendere, da un lato, le caratteristiche specifiche della civiltà europea e, dall'altro, le somiglianze e le differenze tra la nostra e le altre civiltà del mondo [...] adopera per esprimersi e comunicare con gli altri anche codici diversi dalla parola [...] comprende e, soprattutto gusta, sul piano estetico, il linguaggio espressivo musicale nelle sue diverse forme [...] con la scelta di repertori senza preclusione di generi [...]

7 - Per progettare il proprio futuro e comprendere le responsabilità cui si va incontro, è necessario che la capacità di comprendere se stessi non si confronti solo con la riflessione sulle esperienze vissute direttamente, ma si estenda anche su quelle altrui [...] il ragazzo si pone in modo attivo di fronte alla crescente quantità di informazioni e di sollecitazioni comportamentali esterne, non le subisce ma le decifra, le riconosce, le valuta anche nei messaggi impliciti, negativi e positivi, che lo accompagnano.

Strumenti culturali

1 - Il ragazzo [...] adopera per esprimersi e comunicare con gli altri anche codici diversi dalla parola [...] comprende e, soprattutto gusta, sul piano estetico, il linguaggio espressivo musicale nelle sue diverse forme [...] con la scelta di repertori senza preclusione di generi [...].

3 - Il ragazzo conosce il proprio corpo e, in maniera elementare, il suo funzionamento; [...] adopera per esprimersi e comunicare con gli altri anche codici diversi dalla parola [...] come il teatro, ecc. Ne comprende quindi il valore, il senso e, in maniera almeno elementare, le tecniche; [...] comprende e, soprattutto gusta, sul piano estetico, il linguaggio espressivo musicale nelle sue diverse forme, anche praticandolo attraverso uno strumento [...] con la scelta di repertori senza preclusione di generi [...].

4 - Il ragazzo [...] conosce e pratica [...] da principiante, una seconda lingua comunitaria; [...] adopera per esprimersi e comunicare con gli altri anche codici diversi dalla parola [...] come il teatro, ecc. Ne comprende quindi il valore, il senso e, in maniera almeno elementare, le tecniche; [...] comprende e, soprattutto gusta, sul piano estetico, il linguaggio espressivo musicale nelle sue diverse forme, anche praticandolo attraverso uno strumento [...] con la scelta di repertori senza preclusione di generi [...].

8 - Il ragazzo [...] usa un vocabolario attivo e passivo adeguato agli scambi sociali e culturali e capisce messaggi orali e visivi intuendone, almeno in prima approssimazione, gli aspetti impliciti; nell'orale e nello scritto è in grado di produrre testi brevi, ragionevolmente ben costruiti [...] e adatti alle varie situazioni interattive [...] riconosce le principali caratteristiche linguistiche di testi diversi [...] conosce e pratica funzionalmente la lingua inglese [...] sa orientarsi nello spazio e nel tempo, operando confronti costruttivi fra realtà geografiche e storiche diverse, per comprendere, da un lato, le caratteristiche specifiche della civiltà europea e, dall'altro, le somiglianze e le differenze tra la nostra e le altre civiltà del mondo [...] adopera per esprimersi e comunicare con gli altri anche codici diversi dalla parola [...] comprende e, soprattutto gusta, sul piano estetico, il linguaggio espressivo musicale nelle sue diverse forme [...] con la scelta di repertori senza preclusione di generi [...].

Orientamento

5 - Il ragazzo [...] collabora responsabilmente e intenzionalmente con la scuola e con la famiglia nella preparazione del portfolio delle competenze personali.

La tabella seguente mette in relazione le indicazioni del PECUP sopra riportate con Apprendimenti unitari e Compiti unitari in situazione.

<i>PECUP</i>	<i>Apprendimento unitario</i>	<i>Compito unitario in situazione</i>
<i>Strumenti culturali: 1</i>	L'alunno, costantemente proiettato in situazioni di ascolto, apertura e confronto, promuove e rinforza la propria mentalità analitica in un esercizio costruttivo e cooperativo.	Realizzazione di percorsi analitici, su cartaceo o tramite mezzo informatico, afferenti all'ambito della musica minimalista.
<i>Identità - Relazione con gli altri: 2</i> <i>Strumenti culturali: 1 - 3</i>	L'alunno, inserito in un contesto di musica d'insieme, oltre ad ascoltare se stesso è costantemente proteso ad ascoltare i propri compagni, sviluppando e rinforzando un tipo di coscienza rivolta all'ascolto altrui', all'apertura, alla cooperazione e all'esercizio della democrazia, interattivamente, rapportando costantemente se stesso agli altri e al contesto.	Nel contesto di una esecuzione di gruppo: Studio della propria parte in seno a gruppi-famiglie strumentali Esecuzione separata dei singoli gruppi-famiglie strumentali Interazione fra gruppi, sonorità d'insieme globali ed equilibri strumentali (ritmo, intonazione, ecc.)
<i>Strumenti culturali: 3</i>	L'alunno è consapevole della necessità di alimentarsi secondo criteri rispettosi delle esigenze fisiologiche	Realizzazione di una colonna sonora di un'ipotetica drammatizzazione sull'alimentazione. Esecuzione della stessa in tempo reale o incisa su supporto magnetico-informatico (cd-rom).
<i>Identità - Relazione con gli altri: 2A</i> <i>Strumenti culturali: 3</i>	L'alunno coglie e illustra il potenziale globale di un'opera musicale, relazionandone i principali aspetti essenziali e gerarchici, indicando l'insieme coerente delle proprietà semantiche essenziali espresse dalla struttura sonora.	Arrangiamento ed esecuzione dell'opera.
<i>Identità - Relazione con gli altri: 2A</i> <i>Strumenti culturali: 4</i>	L'alunno, attivando procedimenti analitici e cercando di risolvere i problemi in modo intuitivo, favorisce la formazione di un proprio costume intellettuale. Impara a cogliere l'idea generale di un'opera come insieme significativo, ricostruendo lo schema globale delle strutture.	Predisposizione, su cartaceo, dei percorsi analitici dello schema complessivo di un'opera musicale o parte di essa (eventuale esecuzione della medesima).
<i>Identità - Relazione con gli altri: 6</i> <i>Strumenti culturali: 1</i>	L'alunno apprende che la forma di un'opera musicale si può analizzare a vari livelli, sia nei particolari che a grandi linee, potenziando così il proprio atteggiamento analitico.	Redazione di <i>abstract</i> analitici (cartaceo, cd-rom, espressione orale) compendiosi della struttura globale di un'opera.
<i>Identità - Relazione con gli altri: 2A</i> <i>Strumenti culturali 1</i>	L'alunno impara a riorganizzare in modo logico e funzionale, i pensieri associativi connessi a diversi contesti spatio-temporali e situazionali.	Stesura di <i>abstract</i> , redatti con il contributo di vari gruppi (anche su cartaceo), relativamente al rapporto tra messaggio musicale e diversi contesti quali: spot pubblicitari, colonne sonore, ecc.

<i>Identità - Relazione con gli altri: 2A Strumenti culturali: 1</i>	L'alunno potenzia la capacità di comprendere se stesso mettendosi in relazione con gli altri, mediante la consapevolezza della propria identità nazionale in rapporto a quella europea e mondiale	Stesura su cartaceo, di un'ipotetica struttura sonora (caratterizzata da temi caratteristici dei vari paesi, inni nazionali, ecc.), ed esecuzione dell'opera Assemblaggio del prodotto finale su supporto informatico (cd-rom) Esecuzione delle parti strumentali affidate ad un set strumentale tradizionale ed interazione del mezzo informatico (assemblaggio delle sequenze sonore)
<i>Identità - Relazione con gli altri: 7 - 2A Orientamento: 5</i>	L'alunno orienta e pianifica i propri percorsi scolastici e professionali alla luce dell'esperienza musicale passata	Stesura su cartaceo di una propria relazione relativamente a proposte e mezzi per una futura educazione e fruizione musicale, desunta da uno scenario globale frutto di interviste a propri compagni, sia dello stesso istituto che nel territorio.
<i>Identità (vedi tutta la sezione del PECUP relativa alla conoscenza di sé) Relazione con gli altri: 2A Strumenti culturali: 1</i>	L'alunno mette in atto procedimenti critici e analitici relativi ai messaggi musicali che hanno scandito le tappe fondamentali della propria vita.	Progettare un percorso del proprio vissuto (individuando delle tappe ritenute fondamentali e più significative della propria vita, scandite da quei particolari brani musicali e personaggi che, con diversa carica di penetrazione, hanno rappresentato significativa espressione) basato sulla metodologia autobiografica utilizzando anche il mezzo informatico.
<i>Identità (vedi tutta la sezione relativa alla conoscenza di sé) Relazione con gli altri: 2A Orientamento: 5 Strumenti culturali: 6B</i>	L'alunno si orienta e acquisisce consapevolezza critica relativamente alla produzione musicale e multimediale contemporanea	Analizzare una canzone e/o un videoclip nelle loro diverse componenti.
<i>Identità - (vedi tutta la sezione relativa alla conoscenza di sé) Relazione con gli altri (vedi tutta la sezione) Orientamento: 5 Strumenti culturali: 8</i>	L'alunno coglie l'idea percettiva generale di un'opera come insieme significativo, ricostruendo lo schema globale delle strutture.	Analizzare un'opera elettroacustica, o parte di essa, ricostruendone la sua architettura formale nelle diverse componenti.
<i>Identità - Relazione con gli altri 2B Strumenti culturali: 1</i>	L'alunno potenzia e rinforza tecniche esecutive e interpretative nell'ambito progettuale di un arrangiamento complesso.	Prendere parte ad un'esecuzione d'insieme nell'orchestra del proprio laboratorio.

3. CRESCERE ASCOLTANDO RAVEL

Luca Marconi*

**Docente di Pedagogia della musica, Conservatorio - Como, componente Direttivo SIEM - Bologna*

Specificazione degli obiettivi formativi

L'unità di apprendimento qui proposta è stata pensata per attività di educazione all'ascolto musicale rivolte a studenti della classe prima di una scuola secondaria di primo grado.

Tale tipo di educazione, se adeguatamente sviluppata, ha un ruolo cruciale nella formazione del futuro cittadino, giacché contribuisce a far prendere coscienza delle dinamiche che portano all'affermazione della propria identità, a scoprire la necessità del rispetto, della tolleranza, della cooperazione e della solidarietà e a migliorare la propria abilità nel partecipare alle pratiche comunicative musicali, presenti quasi ovunque e con una profonda incidenza nella nostra società.

Nell'ambito degli Obiettivi Specifici di Apprendimento, ci si concentrerà sullo sviluppo delle competenze relative al saper "riconoscere e analizzare con linguaggio appropriato le fondamentali strutture del linguaggio musicale e la loro valenza espressiva (...) mediante l'ascolto di opere musicali scelte come paradigmatiche di generi, forme e stili storicamente rilevanti".

Mediazione didattica

Le attività didattiche mirate agli obiettivi sopraindicati verranno qui presentate come un percorso in sei fasi, ciascuna con finalità particolari.

Fase 1

L'insegnante esordisce con la seguente consegna: "immaginate che un vostro amico vi abbia mandato un CD accompagnato da un messaggio; ascoltalo e scrivimi cosa hai sentito e provato, insomma tutto quello che hai vissuto ascoltandolo; cercate di fare quello che vi chiede".

Gli studenti ascoltano la versione orchestrale del brano *Les entretiens de la belle et de la bête*, tratto da *Ma mère l'Oye* di Ravel, senza che vengano forniti loro il titolo né alcun'altra informazione, e realizzano una verbalizzazione scritta della loro esperienza d'ascolto sulla base della consegna ricevuta.

A questo punto l'insegnante, chiedendo a ogni studente di concentrarsi sulla propria esperienza d'ascolto, pone due domande: quello che hai vissuto lo potrebbe provare un'altra persona ascoltando lo stesso pezzo? E tu vivresti la stessa esperienza ascoltando un pezzo di musica che ha delle caratteristiche diverse?

Gli studenti rispondono nel corso di una discussione guidata dall'insegnante.

Subentra allora un'altra consegna: "in ciò che avete scritto cercate cosa non può essere condiviso, giacché è frutto di ricordi strettamente personali; in ciò che potete condividere, cercate di capire se ciò che avete espresso con parole diverse può essere riassunto da una parola che esprime ciò che le altre hanno in comune". Gli studenti applicano la consegna confrontando quanto hanno scritto sulla base di uno schema del tipo di quello esemplificato qui sotto, simile a quello presentato nel volume *Capire la musica*, da Rosalba Deriu, Augusto Pasquali, Patrizia Tugnoli e Marco Ventura nell'Unità di Apprendimento *I significati della musica*, del loro libro di testo *Effetto Musica* (Bompiani, Milano, 2004):

<i>Esperienze d'ascolto individuali</i>	<i>Esperienze d'ascolto condivisibili con elementi comuni</i>	<i>Elementi comuni corrispondenti</i>
Ricordo della propria infanzia	Pericolo, film del terrore	Espressioni minacciose

L'insegnante spiega che uno stesso brano è in grado di far sentire a persone diverse delle esperienze comuni grazie al fatto che esse hanno tutte acquisito una *convenzione culturale* che permette di associare determinate componenti del brano ascoltato a una certa esperienza.

Queste prime tre fasi mirano a sviluppare i seguenti apprendimenti:

- saper confrontare le proprie esperienze d'ascolto di un certo brano con quelle altrui cogliendo somiglianze e differenze;
- una volta vissuta una certa esperienza d'ascolto, saper distinguere i ricordi individuali, non condivisibili con altri, che un brano ascoltato evoca, dalle esperienze comuni, condivisibili con altri, vissute applicando alle componenti sonore del brano delle convenzioni culturali.

Fase 2

Viene data un'altra consegna: "riascoltiamo il brano fermandoci ogni volta che notiamo delle componenti sonore importanti per farci sentire le esperienze comuni che abbiamo trovato; cerchiamo di indicare quale componente sonora ci provoca ciascuna delle esperienze d'ascolto che abbiamo distinto".

Gli studenti inseriscono le esperienze d'ascolto da loro vissute in uno schema di questo tipo, anch'esso analogo a uno schema presentato nel volume *Capire la musica*:

<i>Esperienza d'ascolto (valenza espressiva)</i>	<i>Componenti sonore del brano corrispondenti</i>
Espressioni minacciose	Una linea melodica ricca di cromatismi, intervalli dissonanti e andamenti imprevedibili viene esposta da uno strumento dal timbro poco comune e aspro, un controfagotto, in un registro molto grave. Dopo aver esposto un primo segmento discendente, questo viene riproposto un tono sopra, imitando una voce che, dopo aver realizzato una prima esclamazione, minacciosamente la ribadisce ripetendola più in alto.

Questa fase mira dunque a sviluppare i seguenti apprendimenti:

- saper analizzare un brano ascoltato in modo da correlare le esperienze d'ascolto di tale brano con le sue componenti sonore;
- saper indicare la valenza espressiva delle componenti del brano ascoltato.

La valenza didattica di questo tipo di attività (l'articolazione di un brano ascoltato in 'componenti sonore', la loro rappresentazione attraverso un qualche tipo di linguaggio, non necessariamente verbale, e la loro correlazione a una certa esperienza d'ascolto vissuta), è stata affrontata, tra gli altri, da Gino Stefani, Johannella Tafuri e Maurizio Spaccazocchi in *Educazione musicale di base* (La Scuola, Brescia, 1979, pp. 142-147) e da Maurizio Della Casa in *Educazione musicale e curriculum* (Zanichelli, Bologna, pp. 92-108).

È comunque evidente che essa fornisce risultati tanto più soddisfacenti quanto più è approfondita la competenza musicale di chi la compie: la sua realizzazione con studenti all'inizio del percorso della scuola secondaria di primo grado non potrà dunque che essere un'introduzione, più metodica di quanto si possa fare nella scuola primaria, ma comunque necessariamente adeguata ai limiti imposti dalla competenza degli studenti con i quali ci si confronta, a una pratica da riproporre poi più volte con approfondimenti paralleli al loro sviluppo. Inoltre, questo tipo di attività fornisce all'insegnante una notevole quantità di informazioni sulle competenze musicali (e anche su competenze applicabili in molti altri ambiti) possedute dagli studenti, risultando dunque assai utile per la programmazione di altre unità di apprendimento, non solo relative all'ascolto.

Fase 3

Per alcune componenti sonore del brano sul quale ci si sta soffermando, l'insegnante chiede di rispondere alle seguenti domande: come sarebbe il brano se questa componente sonora fosse diversa? farebbe sentire e provare la stessa esperienza?

Gli studenti rispondono nel corso di una discussione guidata dall'insegnante, provando a produrre, quando è possibile, diverse versioni del brano ascoltato che si distinguano per un'unica loro componente.

Questa fase, che applica alla didattica dell'ascolto musicale la pratica linguistica della 'prova di commutazione' (cambiare una componente di un testo e considerare se cambia un certo suo significato), seguendo quanto è stato teorizzato, tra gli altri, da G. Stefani in *Musica con coscienza* (Edizioni Paoline, Cinisello Balsamo, 1989, pp. 79-81), mira allo sviluppo di un altro apprendimento: saper considerare la relazione esistente tra una certa esperienza d'ascolto e una certa componente sonora del brano che l'ha suscitata.

Fase 4

L'insegnante propone di confrontare le esperienze d'ascolto precedentemente raccolte inserendole nella seguente lista di tipi di ascolto, ricavata soprattutto dalle teorizzazioni sulle 'condotte d'ascolto' sviluppate da François Delalande, in *Le condotte mu-*

sicali (CLUEB, Bologna, 1993, pp. 189-217) e da Gino Stefani ne *La parola all'ascolto* (CLUEB, Bologna, 2000, pp. 213-214):

- ascolto col corpo, motorio, voler ballare sincronizzandosi con una pulsazione;
- ascolto emotivo, voler provare un'emozione con la musica ascoltata;
- ascolto sensoriale, concentrarsi sulle percezioni vivibili con altri sensi (visive, gustative, tattili) evocate dalla musica ascoltata;
- ascolto con immedesimazione, come protagonista delle esperienze e delle vicende immaginate;
- ascolto con immaginazione senza immedesimazione, come spettatore delle esperienze e delle vicende immaginate;
- ascolto autobiografico, concentrato sui propri ricordi individuali;
- ascolto tecnico, che cerca di mettersi nei panni del produttore;
- ascolto storico-culturale, che considera il brano come un documento di una cultura, del passato o contemporanea;
- ascolto analitico, che vuole capire quali relazioni intercorrono tra le componenti del brano;
- ascolto estetico, che vuole vivere un'esperienza estetica con la musica ascoltata;
- ascolto interpretativo, che cerca di cooperare col brano ascoltandolo nel modo in cui lo ascolterebbe il pubblico al quale si rivolge.

Dopo una riflessione volta ad accertare che gli studenti abbiano un'idea delle caratteristiche di ciascuno dei tipi di ascolto indicato nella lista, viene chiesto loro di eseguire la consegna fornita dall'insegnante e di confrontare gli esiti di tale attività nel corso di una discussione da lui guidata. Questa fase mira dunque a sviluppare l'abilità nel considerare la relazione tra un brano ascoltato e diversi modi di ascoltarlo.

Fase 5

In seguito alla fase 4, è assai probabile che risulterà che l'ascolto interpretativo è quello meno praticato dagli studenti, soprattutto nei confronti di repertori per loro poco consueti, come è il caso del brano di Ravel qui proposto come 'banco di prova'.

È dunque compito dell'insegnante far capire agli studenti l'importanza di questo tipo di ascolto, e mostrare loro come sia possibile attuarlo.

A tal fine, un primo tipo di attività da realizzare consiste nello spiegare che per condurre un ascolto interpretativo nei confronti di un brano musicale bisogna innanzitutto rispondere ad alcune domande di questo tipo: le persone alle quali questo brano è rivolto come lo ascoltano? (in quali circostanze lo ascoltano?, come si comportano?, che cosa provano?, quali desideri soddisfano?); in altri termini, qual è la funzione di questo brano? E qual è il modo più adatto per ascoltarlo cooperando con le sue intenzioni?

Tornando allora a considerare il brano di Ravel precedentemente ascoltato, si tratterà di applicare ad esso tali domande, raccogliendo le risposte degli studenti in una discussione a partire da alcune ulteriori informazioni, sul titolo del brano e sul suo contesto (fornite dall'insegnante e/o raccolte in base a ricerche da lui guidate), finalizzate

a far capire quale sia la sua funzione, e dunque quale sia il modo più adatto per ascoltarlo cooperando con le sue intenzioni. In particolare, si tratterà di far emergere che il brano ascoltato appartiene al genere ‘musica a programma’, e dunque ha una funzione *correlativa*: invita l’ascoltatore a mettere in relazione le componenti di tale brano con l’esperienza extramusicale evocata dal suo titolo.

Questa fase traduce in attività di didattica dell’ascolto musicale soprattutto due filoni teorici: da una parte l’applicazione alla musica di alcuni concetti (quali quelli di ‘interpretazione’, ‘cooperazione interpretativa’, ‘intentio operis’, ‘autore modello’, ‘lettore modello’) della teoria dell’interpretazione testuale enunciata da Umberto Eco in *Lector in Fabula* (Bompiani, Milano, 1979) la cui pertinenza in ambito musicale è stata considerata, tra gli altri, da Mario Baroni ne *L’orecchio intelligente. Guida all’ascolto di musiche non familiari* (Lim, Lucca, 2004, pp. 67-70) e dal sottoscritto in *Musica Espressione Emozione* (CLUEB, Bologna, 2001, pp. 36-43 e 184-185); dall’altra la riflessione sul ruolo nell’ascolto musicale della contestualizzazione, e in particolare dei concetti di ‘funzione’ e ‘genere’, sviluppata, tra gli altri, da Maurizio Della Casa in *Educazione musicale e curriculum* (Zanichelli, Bologna, pp.109-116).

Gli apprendimenti che si mira a sviluppare sono i seguenti:

- rendersi conto di come si pratica un ascolto interpretativo, che coopera con le intenzioni del brano ascoltato;
- saper considerare la propria abilità nel capire la funzione di un brano ascoltato;
- saper inserire nelle proprie competenze e conoscenze sui generi musicali e sulle funzioni della musica ulteriori competenze e conoscenze relative alle funzioni della musica a programma.

Fase 6

L’insegnante spiega come ascoltare con un ascolto interpretativo il brano considerato, alla luce del suo titolo e dell’individuazione della sua funzione: si ascolta il brano sezione per sezione, domandandosi ogni volta cosa si stia evocando della vicenda alla quale il titolo si riferisce e quali aspetti delle componenti sonore del brano evochino tali contenuti; infine si riascolta il pezzo tutto di fila considerando quali contenuti esso evochi nella sua globalità e quali suoi aspetti evochino tali contenuti.

Gli studenti ascoltano il brano cercando di applicare tali modalità, realizzando uno schema del tipo illustrato nella tabella che segue. I minutaggi sono riferiti alla versione diretta da Pierre Boulez con la New York Philharmonic Orchestra, Sony, 1974.

Sezione 1 - Esposizione del primo tema. Minutaggio: 0.00-1.17; battute: 1- 48	
Nella vicenda evocata, Bella si esprime malinconicamente, dolcemente e con pacatezza, alternando delle fasi nelle quali le sue espressioni si fanno più animate ad altre nelle quali si fan-	Nel brano musicale, una linea melodica all’inizio discendente e ricca di appoggiature viene esposta da un clarinetto suonato con un timbro dolce e nel suo registro centrale, mentre gli altri strumenti dell’orchestra realizzano un accompagnamento molto discreto in ritmo di valzer a velocità moderata (simile in questo alle <i>Gymnopédies</i> di Satie); la dinamica, sia della linea

<p>no meno animate, senza raggiungere momenti di animazione eccessivamente intensa, muovendosi con fare aggraziato e affettuoso; prevalgono i colori chiari.</p>	<p>melodica che dell'accompagnamento, è in piano, con alcuni momentanei piccoli crescendo e diminuendo; il fraseggio è organizzato in segmenti nei quali prevale l'articolazione in legato e con una durata che corrisponde a quella di frasi verbali né troppo lunghe né troppo brevi; gli intervalli utilizzati sono di ampiezza piccola o media; nell'accompagnamento e nella relazione tra melodia e accompagnamento sono presenti alcune dissonanze non particolarmente aspre; la linea melodica è molto cantabile e, dopo la discesa iniziale, alterna con regolarità ascese e discese imitando l'andamento standard delle curve delle intonazioni vocali.</p>
<p><i>Sezione 2 - Esposizione del secondo tema. Minutaggio: 1.17-1.43; battute: 49-68.</i></p>	
<p><i>Nella vicenda evocata</i>, la Bestia si esprime in modo minaccioso, aspramente e goffamente, muovendosi in modo sgraziato e arcigno; i colori chiari vengono sostituiti da colori molto scuri.</p>	<p><i>Nel brano musicale</i>, una seconda linea melodica molto diversa dalla prima, ricca di cromatismi (simile in questo all'inizio del <i>Prelude à l'après midi d'un faune</i> di Debussy), intervalli dissonanti e andamenti imprevedibili (simile in questo al brano <i>Gnomus</i> dei <i>Quadri ad un'esposizione</i> di Mussorgsky), viene esposta da un controfagotto con un timbro molto aspro e in un registro molto grave, mentre l'orchestra presenta un accompagnamento altrettanto cupo, aspro, insolito e dissonante. La linea melodica, dopo aver esposto un primo segmento discendente, lo ripete un tono sopra, imitando una voce che, dopo aver realizzato una prima esclamazione, minacciosamente la ribadisce ripetendola più in alto. Viene conservato il ritmo di valzer della parte precedente, ma il diverso impasto orchestrale e le aspre dissonanze nell'accompagnamento e nella relazione tra la melodia e l'accompagnamento fanno sentire questo episodio come un valzer goffo e sgraziato.</p>
<p><i>Sezione 3 - Prima elaborazione dei due temi. Minutaggio: 1.44-2.22; battute: 69 - 95.</i></p>	
<p><i>Nella vicenda evocata</i>, la Bella e la Bestia dialogano concitatamente e con affanno; in un primo momento sono molto lontani tra loro, poi vi è un graduale avvicinamento della Bella alla Bestia; ci si agita sempre più, raggiungendo un culmine di affanno che poi gradualmente diminuisce.</p>	<p><i>Nel brano musicale</i>, i due temi esposti in precedenza vengono più volte riproposti facendo comparire il secondo quando ancora si sta ascoltando il primo, con un'appoggiatura discendente simile all'intonazione di un sospiro affannato, nell'accompagnamento; il primo tema viene esposto all'inizio in un registro molto più acuto di quello nel quale era comparso all'inizio e con un timbro meno dolce, mentre il secondo continua a essere posto in un registro molto grave; successivamente, il primo tema compare in un registro sempre più vicino a quello del secondo tema e il suo timbro si fa più dolce fino a tornare a essere quello del clarinetto iniziale; segue poi una parte in progressione ascendente nella quale il modulo melodico ripetuto sempre più in alto viene gradualmente ridotto nella sua durata rendendo la progressione più animata, e dove l'aumento di animazione viene prodotto anche dall'inserimento di un grande crescendo e di un accelerando, finché al culmine della progressione e del crescendo l'orchestra al completo ripete più volte l'appoggiatura discendente simile al sospiro affannato, terminando tale ripetizione in diminuendo e rallentando.</p>

<i>Sezione 4 - Ripresa simultanea dei due temi. Minutaggio: 2.23-2.53; battute: 96-117.</i>	
<i>Nella vicenda evocata</i> , la Bella e la Bestia ritornano nello stato d'animo nel quale si erano presentati all'inizio; Bella si esprime nello stesso modo in cui si era espressa quando aveva fatto la sua prima apparizione; stavolta però compare simultaneamente anche la Bestia, che si esprime in modo molto simile a come si era espresso nella sua prima apparizione, ma appare meno in evidenza rispetto alla Bella.	<i>Nel brano musicale</i> , il primo tema viene ripreso in modo pressoché identico alla sua prima esposizione, ma in questo caso simultaneamente viene ripreso anche il secondo tema che, essendo in pianissimo e in un registro molto inferiore rispetto a quello del primo tema, appare in secondo piano.
<i>Sezione 5 - Seconda elaborazione dei due temi. Minutaggio: 2.54-3.09; battute: 118-134.</i>	
<i>Nella vicenda evocata</i> , la Bella e la Bestia tornano a dialogare concitatamente, agitandosi sempre più e raggiungendo un secondo culmine di affanno.	<i>Nel brano musicale</i> , dapprima il secondo tema viene riesposto senza la presenza simultanea del primo tema, che poi ricompare quando ancora il primo tema non è terminato; segue poi una parte in progressione ascendente simile a quella della terza sezione del brano: anche in questo caso, il modulo melodico ripetuto sempre più in alto viene gradualmente ridotto nella sua durata rendendo la progressione più animata; l'aumento di animazione viene prodotto anche dall'inserimento di un grande crescendo, e, al culmine della progressione e del crescendo, l'orchestra ripete più volte l'appoggiatura discendente simile al sospiro affannato.
<i>Sezione 6 - Ripresa variata del secondo tema. Minutaggio: 3.09-3.41; battute: 134-148.</i>	
<i>Nella vicenda evocata</i> , colpo di scena e miracolo: la Bestia ricompare, ma non è più minacciosa e arcigna, bensì è leggera, dolce ed elegante, e si muove lentamente in un'atmosfera non più scura bensì dai colori molto chiari.	<i>Nel brano musicale</i> , Al termine del crescendo orchestrale avvengono due eventi sorprendenti: un colpo di piatti e un attimo di completo silenzio, dopodiché il silenzio viene rotto da un delicatissimo glissando ascendente dell'arpa. Segue poi la ripresa del secondo tema, profondamente variato nella velocità, ora molto più lenta, nel registro, non più gravissimo bensì acutissimo, e nel timbro, che non è più quello dell'aspro e goffo controfagotto, ma quello del dolce ed elegante violino, che in un primo tempo realizza il secondo tema con una successione di armonici e poi presenta una continuazione molto più regolare e consonante di quella del secondo tema.
<i>Sezione 7 - Ripresa simultanea modificata dei due temi e conclusione. Minutaggio: 3.41-4.10; battute: 148-161.</i>	
<i>Nella vicenda evocata</i> , insieme alla Bestia trasformata ricompare la Bella: i due finalmente si esprimono in modo simile e sono vicini e concordi, giungendo a un lieto fine.	<i>Nel brano musicale</i> , il secondo tema viene riesposto dal violoncello con un andamento simile a quello realizzato precedentemente dal violino; simultaneamente il flauto e l'arpa rispongono il primo tema. I due temi in questo caso risultano simili timbricamente, sono vicini come registro e sono in relazione di consonanza. Dopo l'ampia presenza di accordi di settima nel corso di questo brano, la conclusione avviene con un accordo maggiore perfettamente consonante.

Quest'ultima attività, che riprende alcuni spunti teorizzati nel volume, a cura di Rosalba Deriu, *Capire la forma. Idee per una didattica della forma musicale* (EdT, Torino, 2004), mira a sviluppare l'abilità nel realizzare un ascolto interpretativo nei confronti di un brano di musica a programma.

Controllo degli apprendimenti

Al termine del percorso prospettato nel capitolo precedente, per considerare se sia avvenuto lo sviluppo degli apprendimenti al quale esso mira, si tratterà di realizzare delle attività di verifica, in due direzioni.

Per verificare se siano state acquisite le abilità e le competenze implicate nella formulazione degli apprendimenti che le attività qui proposte intendono sviluppare, si tratterà di chiedere che ogni studente presenti un brano a sua scelta indicando:

- la propria esperienza d'ascolto;
- un confronto tra la propria esperienza d'ascolto e quella di un'altra persona;
- la relazione di tali esperienze con le componenti sonore del brano;
- come questo brano è stato ascoltato da lui e dall'altra persona;
- qual è la funzione del brano;
- qual è il modo più adatto per ascoltarlo cooperando con le sue intenzioni.

Per verificare se siano state invece acquisite le conoscenze implicate nella formulazione degli apprendimenti che le attività sopraindicate intendono sviluppare, si tratterà di chiedere che ogni studente prepari una mappa concettuale che riassume le attività di ascolto effettuate, inserendo i seguenti termini: 'brano di musica ascoltato', 'ricordi individuali', 'esperienze condivisibili', 'convenzioni culturali', 'componenti sonore', 'valenze espressive', 'tipi di ascolto', 'funzioni', 'ascolto interpretativo', 'intenzioni del brano'. A tale proposito, degli utili spunti su come utilizzare nelle attività di educazione musicale le mappe concettuali possono essere tratti dall'articolo di Rosalba Deriu *Progettare con i concetti nell'educazione musicale* (*Musica Domani* n. 132, 2004, pp. 31-39) e dal succitato libro di testo *Effetto Musica*.

4. PRIMAVERA D'INTORNO BRILLA NELL'ARIA

*Antonella Cornacchia**

** Docente di Musica, I. C. 'Europa' - Faenza (Ra)*

L'Unità di apprendimento prende in esame il brano musicale di Antonio Vivaldi (1678-1741), Concerto n. 1 in Mi maggiore, *La Primavera - Il cimento dell'armonia e dell'invenzione* - op. VIII (Amsterdam, Le Cène, 1725), 1° Tempo.

Schema

Titolo: "Primavera d'intorno brilla nell'aria...".

Classe: scuola secondaria di 1° grado, classe prima.

PECUP

L'alunno:

- "sa orientarsi nello spazio e nel tempo, operando confronti costruttivi fra realtà geografiche e storiche diverse, per comprendere (...) le caratteristiche specifiche della civiltà europea";
- "adopera, per esprimersi e comunicare con gli altri, anche codici diversi";
- "così come sa leggere un'opera d'arte e sa collocarla nelle sue fondamentali classificazioni storiche, conosce, legge, comprende e, soprattutto, gusta sul piano estetico, il linguaggio espressivo musicale nelle sue diverse forme".

Indicazioni nazionali

Conoscenze:

- criteri di organizzazione formale tradizionali, principali strutture del linguaggio musicale e loro valenza espressiva;
- relazione tra linguaggi;
- analogie, differenze e peculiarità stilistiche di epoche e generi musicali diversi.

Abilità:

- sa riconoscere ed analizzare con linguaggio appropriato le fondamentali strutture del linguaggio musicale e la loro valenza espressiva, anche in relazione agli altri linguaggi, mediante l'ascolto di opere musicali paradigmatiche di generi, forme e stili storicamente diversi.

Prerequisiti:

- è capace di concentrazione all'ascolto;
- sa analizzare un brano musicale in alcuni suoi aspetti fondamentali: dinamica, agogica, andamento ritmico-melodico, timbro, organico strumentale;
- sa descrivere un brano musicale con il lessico specifico;
- sa leggere la notazione in chiave di sol, sopra e sotto al rigo, e le figure musicali fino alle semicrome comprese;

- sa riconoscere, in semplici partiture, l'andamento ascendente e discendente del profilo melodico;

- sa riconoscere, all'ascolto, ripetizioni, variazioni, cambiamenti di tema.

Obiettivi generali:

- sa analizzare e comprendere sotto l'aspetto formale un brano strumentale del periodo barocco;

- comprende in quali diversi modi la musica può imitare gli effetti sonori del paesaggio musicale e ricostruire ambienti sonori.

Obiettivi cognitivi specifici:

- riconosce forme semplici con ritornello;

- sa individuare e descrivere i casi di onomatopea musicale;

- sa riconoscere l'aspetto dialogico del concerto.

Tempi: 8 ore (ad esclusione delle fasi 7 e 8).

Spazi: aula di musica, classe.

Materiale didattico: lettore CD; disco del brano (possibilmente nell'incisione di Accademia Bizantina, ARTS, San Vitale, Ravenna, 1999); partitura nell'edizione a cura dell'Istituto Italiano Antonio Vivaldi, vol. I, revisione ed elaborazione di Gian Francesco Malipiero, Ricordi, Milano, 1979; quaderni di musica, quaderni degli alunni; strumento musicale in dotazione agli alunni; pianoforte.

Svolgimento

La scelta di proporre il 1° tempo della *Primavera* di Vivaldi, in una classe prima media, è suggerita da diversi fattori: si tratta di un brano che ha una struttura formale relativamente semplice e presenta un tema-ritornello di grande cantabilità che rimane impresso già ai primi ascolti; è un brano interessante che mantiene viva l'attenzione degli alunni per la varietà dell'invenzione melodica, la ricchezza degli 'impasti' sonori, la curiosità di scoprire in che modo si evolve musicalmente il programma descrittivo esplicitato dal sonetto. In definitiva, è un brano che offre molti spunti di lavoro in diverse direzioni.

Per la metodologia didattica, in generale e in particolare, punti di riferimento sempre attuali i due testi di M. Della Casa, *Educazione musicale e curricolo*, Zanichelli, Bologna, 1985, rist. 2002, e *Pensare la musica. Corso di Educazione musicale per la scuola media*, La Scuola, Brescia, 1993. Per la didattica dell'ascolto e gli aspetti caratterizzanti della disciplina, utili i saggi di F. Frabboni, M. Della Casa, G. La Face Bianconi, C. Cuomo, L. Bianconi in *C'è musica e musica. Scuole e cultura musicale*, a cura di L. Zoffoli, p. 31-76, Tecnodid, Napoli, 2006.

Riguardo gli aspetti simbolico-descrittivi della poetica vivaldiana, puntuale, chiaro e preciso il libro di C. Fertonani, *Antonio Vivaldi. La simbologia musicale nei concerti a programma*, Pordenone, Studio Tesi, 1992. Infine, per la contestualizzazione storico-geografica, uno spaccato d'epoca ricco di particolari sugli usi e costumi musicali del Sei-Settecento in ambito veneziano è delineato nel volume di E. Selfridge-Field, *La musica strumentale a Venezia da Gabrieli a Vivaldi*, ERI, Torino, 1980.

Orientamento all'ascolto

L'insegnante presenta la figura di Antonio Vivaldi e fornisce alcune notizie sul contesto in cui il musicista operò. Introduce il brano attraverso il titolo per motivare così la scelta di iniziare il percorso didattico il 21 marzo. Legge il testo del sonetto a scopo puramente introduttivo.

Fase 1 - Analisi della struttura formale del brano

L'insegnante propone l'ascolto del brano, senza lo spartito, con lo scopo di far cogliere la struttura del I tempo del concerto: il brano alterna il tema della primavera (ritornello) ad episodi diversi (5 episodi alternati con 6 ritornelli). Invita poi gli alunni a riconoscere la riproposizione del tema in base al principio dell'identità e del contrasto (con il numero di ascolti che occorrono).

Fase 2 - Analisi dell'organico

Riascolto del brano con lo scopo di far riconoscere i diversi strumenti che intervengono progressivamente ed evidenziare che il tema-ritornello è sempre esposto dal *tutti*, gli episodi dal solista o dal concertino (pochi strumenti).

Fase 3 - Analisi delle dinamiche

Nuovo ascolto del brano per coglierne ora il profilo dinamico. L'insegnante farà notare le frequenti alternanze di *f* e *p* come pure il gioco di chiaroscuri generato anche dal continuo dialogo fra solista, tutti, concertino. Evidenzierà infine come la tecnica dialogica, già emersa nella fase precedente, sia uno dei tratti salienti del genere musicale del concerto.

Fase 4 - Analisi del tema

L'insegnante invita gli alunni a porre l'accento sul profilo ritmico-melodico del tema. Esso presenta un iniziale salto verso l'alto subito reiterato da un ulteriore slancio verso l'acuto, l'andamento ritmico è rapido e ripetitivo, le diverse parti strumentali procedono con un disegno melodico omoritmico e cantabile. Il tema è sempre eseguito da tutta l'orchestra. Nella dimensione ritmica, marcata, energica, caratterizzata da note rapide, gli alunni potranno cogliere quel carattere di allegria che richiama l'idea della primavera.

Verifica formativa in itinere: l'insegnante propone l'ascolto di un brano sempre dall' op. VIII di Vivaldi, il I tempo del Concerto n. 9 per oboe, archi e continuo. Gli alunni dovranno saper descrivere il brano in modo analogo a quanto realizzato con la guida dell'insegnante nelle fasi 1-4. La verifica si svolge per iscritto.

Fase 5 - Analisi e descrizione dei diversi episodi

L'insegnante guida gli alunni nella descrizione di ciascun episodio con l'osservazione degli aspetti linguistico-strutturali. Dopo avere effettuato ciascuna descrizione si potranno confrontare le caratteristiche della scrittura musicale con l'idea evocata dal sonetto.

• *Primo episodio, cinguettio degli uccelli*

Il dialogo fra tre violini che si rispondono l'un l'altro richiama l'idea del concertare attraverso un gioco imitativo fatto di note brevi, acute e ripetute, trilli e mordenti; la tessitura è sempre acuta, i timbri leggeri. Tutti questi elementi esprimono caratteristiche sinestesiche di leggerezza, chiarezza, piccolezza ed esperienze affettive di tipo positivo ed euforico che permettono il rimando al contenuto programmatico del *cinguettio degli uccelli*. L'allusione onomatopeica al canto degli uccelli è data dai trilli dei violini.

• *Secondo episodio, mormorio dei fonti e spirar dei zeffiretti*

L'episodio è caratterizzato da un andamento regolare originato dalla successione ordinata di valori uniformi (semicrome) all'interno di un profilo melodico che si muove per grado congiunto in un continuo saliscendi. L'intensità uniforme ed il registro medio-grave consentono il rimando programmatico al moto delle onde dei ruscelli. Un improvviso salto di ottava verso l'acuto introduce un breve motivo sinuoso che si spiega in note di maggior durata (minime) cui fa riscontro, nel programma letterario, lo *spirar dei zeffiretti*.

• *Terzo episodio, rombi di tuoni e balenare di fulmini*

Due piani sonori si alternano e sovrappongono senza sosta, l'intensità è subito forte e il timbro scuro (*vengon coprendo l'aere di nero ammanto e lampi e tuoni...*): alle note veloci, gravi e ribattute eseguite dall'orchestra si alternano le scalette veloci verso l'acuto del violino principale; il dialogo si fa sempre più serrato man mano che ci si avvicina alla fine dell'episodio. Al ritorno del tema della Primavera, in minore, fa riscontro il mutamento d'atmosfera suggerito dal programma; volendo evitare discorsi più ampi di carattere armonico e tonale, l'insegnante potrà comunque far notare agli alunni che il tema ha carattere emotivo negativo-disforico rispetto al carattere positivo-euforico delle precedenti entrate.

• *Quarto episodio, tacciono i tuoni e gli uccelli tornano a cantare*

L'episodio ha un inizio quasi incerto, il violino principale inizia a 'cantare' da solo, poi si uniscono uno alla volta anche gli altri due violini, il ritmo diventa più fitto, e ritornano i trilli (onomatopee del canto degli uccelli), prima radi, poi sempre più frequenti. L'episodio culmina nell'inizio della ripresa del tema della Primavera, questa volta leggermente variato, che introduce l'ultimo episodio.

• *Quinto episodio*

Il violino principale si *libra verso l'alto* in un ultimo 'canto' con un andamento ritmico regolare e un profilo melodico che si muove dolcemente, a piccoli passi, verso l'acuto, per poi inserirsi con un trillo finale nel 'tutti' che intona nuovamente il tema della Primavera, prima forte, poi piano.

Fase 6 - Potenziamento della comprensione del rapporto suono - segno

Riascolto del brano con la partitura. A seconda di ciò che si vuole approfondire (il profilo ritmico-melodico delle singole parti, le entrate solistiche, il concertare fra solista e tutti, gli effetti onomatopeici, ecc.), l'insegnante di volta in volta farà seguire sulla partitura la parte del violino principale o l'organico orchestrale, per intero o in alcune

parti. In seguito, guiderà gli alunni a ritrovare nella scrittura musicale gli elementi più significativi percepiti con il solo ascolto. Fra le tante finzze di questa partitura, l'alternanza solo-tutti presente nel temporale, ovvero le scalette ed il disegno spigoloso dei lampi contrapposti al rumoreggiare uniforme (note gravi, ribattute e veloci) dei tuoni; l'andamento ritmico-melodico che 'disegna' le onde del secondo episodio con l'improvviso stacco (dal grave all'acuto) che conduce al leggero "spirar dei venticelli"; l'effetto onomatopoeico del canto degli uccelli, mirabilmente reso dai trilli dei tre violini che 'cinguettano' fra loro rispondendosi l'un l'altro in un gioco leggiadro.

Fase 7 - Lavoriamo sull'autore

Assegnare a ciascun alunno 3 piccole biografie di Vivaldi (ovviamente diverse fra loro), con la consegna di lavorare sul materiale dato: ogni alunno dovrà approntare una biografia del compositore. Dare un tempo massimo per la consegna del lavoro che, alla conclusione, ognuno esporrà alla classe.

Fase 8 - Contestualizzazione storico-geografica

Dividere la classe in piccoli gruppi per avviare ricerche di approfondimento sul contesto storico e culturale di Venezia all'epoca di Vivaldi. Esposizione delle ricerche da parte dei singoli gruppi.

L'insegnante trae una prima sintesi di quanto risultato dalle diverse ricerche per poi porre l'accento sugli aspetti specificamente musicali che decretarono la grande fortuna di questi concerti, appena furono dati alle stampe, nel 1725, e ne motivarono l'enorme diffusione in tutta Europa. Invita quindi gli alunni a riflettere sulle novità, per quel tempo, del linguaggio vivaldiano, 'novità' che ancor oggi sorprendono e affascinano, innanzitutto l'originalità con la quale il compositore veneziano affronta e sviluppa le capacità evocative e rappresentative della musica, quindi l'uso sapiente dei timbri e degli impasti sonori, la piacevolezza dell'invenzione melodica, la vitalità ritmica e il brillante colore orchestrale. Dall'analisi di questi diversi elementi l'insegnante guiderà gli alunni ad operare una seconda sintesi, di carattere prettamente musicale, centrata sugli aspetti salienti della poetica vivaldiana ben compendiate anche nello stesso titolo dell'op. VIII, *Il Cimento dell'Armonia e dell'invenzione*, ovvero il 'combattimento', la *tenzone* fra l'invenzione inesauribile della fantasia e le severe regole armoniche e formali del linguaggio musicale.

Verifica sommativa

- Ascolto del III tempo (la caccia) del Concerto op. VIII, N. 3, *L'Autunno*, analisi del brano, descrizione delle strutture sonore, elementi semantici e sintattici; confronto con *La Primavera*, elementi in comune e differenze; rielaborazione: invitare gli alunni a ricostruire un ipotetico programma che il compositore ha inteso svolgere.

- Inventare semplici strutture melodiche con ritornello, almeno 3 *couplets*, con regole date (ambito melodico, figure musicali, numero minimo di battute ecc.) da poter eseguire con la voce o con uno strumento. Dare un titolo pertinente alle caratteristiche ritmiche e melodiche della melodia inventata.

Ipotesi di ulteriore sviluppo

Ascolto e comprensione

- Proporre all'ascolto un *rondeau* di Couperin, invitare gli alunni ad analizzare il brano nei suoi diversi aspetti ed a riconoscerne la struttura. Consegnare in seguito lo spartito del brano per permettere agli alunni di verificare, sulla scrittura musicale, quanto appreso con il solo ascolto (autovalutazione). La scelta di proporre Couperin è finalizzata ad allargare la comprensione dei diversi stili e generi della musica coeva a Vivaldi con l'ascolto di un esempio tipico dello stile francese.

- Ascolto delle rimanenti tre Stagioni, per esteso, o solo un tempo, per compiere un percorso analogo a quanto proposto nella presente UA.

- Ritrovare in altri brani musicali elementi descrittivi naturalistici.

Produzione vocale e strumentale

Esecuzione delle melodie oggetto della seconda verifica sommativa con lo strumento o con la voce.

Sonorizzazione: dividere gli alunni in gruppi il cui numero corrisponde alle diverse sezioni: tema-ritornello e diversi episodi; ad ogni gruppo è assegnato un episodio, ogni gruppo è libero di sonorizzare l'episodio assegnato con i mezzi che ritiene più adatti: voce, strumenti, oggetti, materiali di diverso tipo, movimenti, gesti suono, ecc. Di volta in volta, un alunno legge il sonetto mentre gli altri sonorizzano contemporaneamente alla recitazione ed entrando 'a tempo'. Registrazione, discussione.

5. ZEFIRO TORNA

Cosimo Caforio*

*Docente di Musica, Liceo 'Laura Bassi' - Bologna

L'Unità di apprendimento prende in esame il brano musicale di Claudio Monteverdi (1567-1643), *Zefiro torna - Sesto libro de' madrigali a 5 voci* (Venezia, 1614).

Schema

Titolo: "Zefiro torna". Rapporti tra poesia e musica nel madrigale di Claudio Monteverdi

Classe: Scuola secondaria di 2° grado, primo biennio, classe seconda.

PECUP

"Sa leggere opere d'arte significative nelle diverse tipologie, riuscendo a collocarle nel loro contesto storico e culturale, individuandone tecniche espressive e quadro d'insieme artistico e umano".

Indicazioni nazionali

Conoscenze:

- sa riconoscere gli elementi teorico-musicali che concorrono alla definizioni di generi e stili;
- possiede le competenze necessarie per individuare i rapporti tra codici verbali e musicali (prosodia, metrica, retorica) in diversi linguaggi e nelle forme di poesia per musica;
- conosce i casi più significativi delle forme musicali nella letteratura europea, dall'antichità ai giorni nostri.

Abilità:

- sa riconoscere funzioni, contesti e stili, individuandone gli aspetti caratterizzanti;
- sa cogliere analogie e differenze tra i linguaggi, nel loro utilizzo autonomo e integrato;
- sa riconoscere all'interno delle opere letterarie le suggestioni sonore e musicali.

Prerequisiti:

- possiede le cognizioni di base della notazione musicale;
- riconosce le dimensioni orizzontale e verticale della musica (concetti di: monodia, melodia, polifonia, ecc.);
- all'ascolto di suoni simultanei, distingue consonanze e dissonanze;
- identifica procedimenti polifonici quali l'imitazione e l'omioritmia;
- conosce la classificazione delle voci per registro.

Obiettivi generali:

- sa interpretare e analizzare il linguaggio del madrigale di Monteverdi e i rapporti tra codici verbali e musicali che lo caratterizzano;

- sa applicare e utilizzare metodi e strumenti di analisi e interpretazione della musica.

Obiettivi cognitivi specifici:

- sa interpretare e parafrasare testi poetici, compresa l'individuazione della struttura metrica;

- è in grado di spiegare le connessioni tra determinati procedimenti musicali (dissonanza, omoritmia, imitazione, variazioni di metro) e le corrispondenti espressioni o aspetti strutturali del testo poetico.

Tempi: 8 ore di compresenza fra docente di musica e di italiano.

Spazi: aula dotata di pianoforte, impianto audio con lettore cd.

Materiale didattico: testo poetico, partitura, cd audio con il brano *segmentato*.

Svolgimento

Il percorso didattico qui presentato è incentrato su un madrigale musicato da Claudio Monteverdi (1567-1643) a partire da un sonetto di Francesco Petrarca (1304-1374). Numerosi i motivi della scelta: innanzitutto per il compositore, forse scarsamente considerato dai testi di Educazione musicale, e invece importante nella storia della musica europea; poi per il genere, fondamentale per conoscere la civiltà musicale del Rinascimento. In particolare, il madrigale «Zefiro torna» presenta una struttura testuale accessibile e melodie e moduli ritmici riconoscibili. L'esistenza di altre versioni musicali (ad esempio di Luca Marenzio) del medesimo testo poetico, permette inoltre interessanti ipotesi di sviluppo di questa Unità d'apprendimento sul versante dell'analisi comparativa.

Occuparsi del madrigale musicale offre anche l'occasione per attivare un raccordo interdisciplinare con il docente di Italiano mediante un approccio ai generi letterari (primo biennio) oppure attraverso una prospettiva a carattere storico (secondo biennio). Infine, a studenti interessati alla canzone contemporanea lo studio del madrigale può insegnare una metodologia per un'osservazione approfondita sui complessi rapporti fra strutture e significati nei testi, verbale e musicale, della musica di consumo.

Questa UA si basa su un'esperienza svolta in un Liceo delle Scienze sociali (classe seconda), utilizzando una *metodologia modulare*, con ampio uso delle *compresenze* (Musica e Italiano). Nel caso di scuole ad organizzazione tradizionale si potrà anche far ricorso ad una *progettazione multidisciplinare*: i docenti potranno garantire l'unitarietà dell'intervento con un piano comune di obiettivi, contenuti, verifiche e tempi di svolgimento.

In conclusione, ecco i riferimenti teorici adoperati per questa UA: in primo luogo l'articolo *Comprensione musicale e didattica dell'ascolto* di Giuseppina La Face ("Innovazione educativa" n. 8, dicembre 2005) e il saggio di Maurizio Della Casa *Educazione musicale e curriculum* (Zanichelli, 1985) per una chiara definizione delle linee metodologiche; il volume *Monteverdi* di Paolo Fabbri sulla vita del compositore e sulla

sua opera (EDT, 1985); l'articolo, sempre di Paolo Fabbri, *Accoppiamenti giudiziosi di musica e poesia: il caso del madrigale* ("Il Saggiatore musicale", XII, 2005 n. 1) per gli utili suggerimenti didattici relativi a tre brani appartenenti a diverse fasi di sviluppo del genere.

Orientamento all'ascolto

I docenti presentano il brano e l'autore nel proprio contesto storico e culturale. In particolare potranno riferire: brevi dati biografici su Monteverdi, origini e caratteri generali del madrigale poetico, aspetti generali del madrigale musicale, contesti e funzioni d'uso del genere (anche con riferimenti ad altre forme artistiche e letterarie), richiami agli avvenimenti storici più importanti. Forse potrà essere utile un richiamo alle forme di poesia e musica contemporanee attraverso esempi significativi, come la canzone d'autore; in questo caso bisognerà tuttavia evidenziare la notevole differenza tra i due generi. Inoltre, sarà importante condividere con gli allievi gli obiettivi di apprendimento da conseguire, chiarendo fin dal principio del percorso didattico quali saranno gli elementi di conoscenza e le abilità che la valutazione sommativa dovrà accertare.

Fase 1- Analizzare il testo letterario

L'insegnante di Italiano fornisce informazioni preliminari su Petrarca e la sua opera; dopo aver letto il brano, guida la classe alla osservazione e alla descrizione del sonetto (che si riporta di seguito) nelle sue articolazioni strutturali.

Zefiro torna, e 'l bel tempo rimena

Zefiro torna, e 'l bel tempo rimena,
e i fiori e l'erbe, sua dolce famiglia,
et garrir Progne et pianger Filomena,
e primavera candida e vermiglia.

Ridono i prati, e 'l ciel si rasserena;
Giove s'allegria di mirar sua figlia;
l'aria e l'acqua e la terra è d'amor piena;
ogni animal d'amar si riconsiglia.

Ma per me, lasso, tornano i più gravi
sospiri, che del cor profondo tragge
quella ch'al ciel se ne portò le chiavi;

e cantar augelletti, e fiorir piagge,
e 'n belle donne oneste atti soavi
sono un deserto, e fere aspre e selvagge.

Propone in seguito una parafrasi del testo e segnala l'antitesi tra le prime due quartine e le ultime due terzine: si sofferma sui passaggi più significativi e sollecita gli studenti a ricercare le espressioni più rilevanti e considerevoli dal punto di vista simbolico ed evocativo. Al termine di questa parte gli allievi dovranno padroneggiare il contenuto di ogni singolo verso e conoscerne le espressioni simboliche.

Fase 2 - Analizzare e descrivere la struttura polifonica del madrigale e suddividerlo in parti

L'insegnante di Musica procede al primo ascolto del madrigale, senza partitura. Egli richiederà di concentrarsi sull'architettura polifonica. Affiderà agli studenti la consegna di riconoscere le cinque parti vocali, almeno nelle sezioni con imitazione. Distribuirà poi la partitura per consentire di individuare le diverse voci a un successivo ascolto.

Si proseguirà con il riascolto del brano, questa volta per far cogliere la bipartizione del madrigale: essa ricorre a metà del sonetto nel punto di passaggio tra quartine e terzine. L'insegnante guiderà gli studenti a comprendere le differenze di scrittura tra le varie sezioni: innanzi tutto egli farà notare il cambio di ritmo e metro in partitura. Questo cambio coincide con i diversi stati emotivi presenti nel testo poetico: da una iniziale letizia data dal risveglio primaverile della natura e degli uomini (tempo ternario) si passa a un senso tragico e profondamente doloroso (tempo binario).

L'insegnante, ad un ultimo ascolto, solleciterà la classe ad individuare un analogo procedimento nel breve episodio a metro ternario presente nella parte finale del madrigale (all'inizio dell'ultima terzina): la richiesta sarà quella di mettere a confronto il testo musicale con il significato richiamato nel testo poetico.

Verifica formativa in itinere

L'insegnante propone l'ascolto di un altro madrigale su testo poetico dello stesso Petrarca, questa volta musicato da Luca Marenzio, per esempio *"Solo e pensoso i più deserti campi"*. Gli allievi lavoreranno in modo autonomo sulla poesia e sulla musica, adottando la stessa scansione già seguita per *"Zefiro torna"*. Certamente anche qui sarà necessaria una breve preliminare presentazione del brano e dell'autore per dare agli studenti le opportune coordinate storico-culturali di riferimento. Durata della prova: all'incirca 2 ore.

Fase 3 - Ascoltare, riconoscere e distinguere consonanze e dissonanze

Nel madrigale *"Zefiro torna"* Monteverdi ha adoperato, sempre nella seconda parte, oltre al cambio di metro, anche andamenti cromatici e frequenti ritardi, con il risultato di forti dissonanze date dalla sovrapposizione delle parti vocali. L'intento è sempre quello di rafforzare l'antitesi tra la prima e la seconda parte del sonetto.

L'insegnante fa ascoltare agli studenti il brano con la richiesta di riconoscere, segnalare e distinguere le sezioni che presentano consonanza tra le voci da quelle che presentano dissonanza. Per esempio, si potranno far notare le dissonanze presenti sulle parole "aspre e selvagge" dell'ultimo verso a differenza di ciò che avviene nelle

quartine. Oppure si confronteranno i versi “Ma per me, lasso, tornano i più gravi / sospiri” e “cantar augelletti, e fiorir piagge”. Il continuo raffronto tra testo poetico e testo musicale sarà essenziale per spiegare la qualità dell’interpretazione monteverdiana del sonetto di Petrarca.

Fase 4 - Osservare, riconoscere e distinguere omoritmie e imitazioni tra le parti

L’insegnante di musica fa esercitare la classe con semplici esempi vocali volti a consolidare con la pratica diretta l’acquisizione dei concetti di omoritmia e imitazione tra parti musicali. Fa ascoltare ancora una volta il madrigale di Monteverdi e chiede agli allievi di indicare le sezioni in cui si riscontrano i procedimenti omoritmici o imitativi. Il controllo dei parallelismi e delle connessioni tra strutture poetiche e strutture musicali consentirà di comprendere particolari figurazioni melodiche e architetture polifoniche adottate da Monteverdi in questo madrigale musicale.

Verifica sommativa

Si propone l’ascolto di un altro madrigale, per esempio “*Non al suo amante più Diana piacque*” dello stesso Marenzio su testo di Petrarca, sul quale i discenti dovranno:

- descrivere, analizzare e parafrasare il testo poetico, descrivendone infine i significati globali e particolari;
- proporre una semplice ipotesi di struttura musicale da applicare al testo, rifacendosi ai procedimenti osservati e studiati durante le precedenti fasi di studio;
- procedere ad una descrizione e analisi del madrigale di Marenzio in riferimento ad andamenti ritmici, uso di dissonanze, omoritmie ed imitazioni tra le voci;
- proporre alcune interpretazioni di connessione tra testo poetico e strutture musicali basate su effettivi elementi strutturali osservati.

Ipotesi di ulteriore sviluppo

• Analisi e studio dello stesso sonetto “Zefiro torna” musicato questa volta da Luca Marenzio (1553-1599), seguendo un percorso simile a quello qui sopra illustrato. Si potrà aggiungere una fase ulteriore di comparazione tra due stili compositivi madrigalistici; si faranno osservare le notevoli differenze correlandole al contesto storico d’evoluzione del genere;

- attività corali di intonazione di madrigali (laboratorio musicale);
- esercitazioni di trascrizione di madrigali per strumenti diversi;
- laboratorio di composizione su modelli madrigalistici (semplici composizioni a 2 voci).

6. LA CATHÉDRALE ENGLOUTIE

Carla Cuomo*

* Ricercatrice in Musicologia e Storia della musica - Università di Bologna

L'Unità di apprendimento prende in esame il brano musicale di Claude Debussy (1862-1918), *La cathédrale engloutie*, da *Préludes* per pianoforte, vol. I (1910).

Schema

Titolo: Il simbolismo musicale

Classe: scuola secondaria di 1° grado, classe terza.

PECUP

“Sa leggere un’opera d’arte e sa collocarla nelle sue fondamentali classificazioni storiche, conosce, legge, comprende e, soprattutto, gusta, sul piano estetico, il linguaggio espressivo musicale nelle sue diverse forme (...)”.

Indicazioni nazionali

Conoscenze:

- tecniche e strategie di elaborazione musicale tradizionale;
- significato e funzioni delle opere musicali nei contesti storici specifici.

Abilità:

- produzione: creare semplici brani musicali, avvalendosi della voce, di strumenti, di tecnologie elettroniche e multimediali;
- ascolto, interpretazione e analisi: analizzare caratteristiche e forma di opere musicali di vario genere, stile e tradizione; distinguere, in brani esemplari, i caratteri che ne consentono l’attribuzione storica, di genere e di stile.

Prerequisiti:

- possiede una discreta capacità di leggere la musica: conosce i concetti di altezza, intensità, timbro, durata, intervallo, differenza di registro;
- conosce e comprende (sul piano sia dell’ascolto sia della produzione) i principi base del linguaggio tonale (logica sintattica, discorsiva, rapporti di tensione-distensione, intervalli);
- conosce e comprende cosa sia musicalmente un ‘corale’.

Obiettivi generali:

- sa comprendere la funzione simbolica della musica.

Obiettivi cognitivi specifici:

- sa comprendere il concetto di profondità in musica.
- sa comprendere sul piano storico-musicale il significato della composizione ‘per pannelli’.

Tempi: 4-6 ore.

Spazi: aula, laboratorio musicale (spazio attrezzato).

Materiale didattico: Hi-fi; registrazione del brano, possibilmente nell'incisione di Arturo Benedetti Michelangeli; pianoforte meccanico, computer da utilizzare in sede di produzione musicale.

Svolgimento

Questa UA è da concepire come *laboratorio di ascolto* finalizzato alla comprensione musicale, al solo ascolto. Mi richiamo al modello di 'comprensione musicale' messo a punto da Maurizio Della Casa (articolato in tre livelli, strutturale, funzionale e semantico, in *Educazione musicale e curriculum*, Zanichelli, Bologna, 1985, rist. 2002). Per il concetto di 'laboratorio' rinvio alla circolarità tra *fare* e *sapere* di cui parla Franco Frabboni (*Il laboratorio*, Laterza, Roma-Bari, 2004), e sul piano pedagogico-didattico intendo l'ascolto come 'esperienza riflessiva', secondo il noto concetto deweyano di 'esperienza' (John Dewey, *Arte come esperienza*, 1934, tr. it di A. Granese, La Nuova Italia, Scandicci, 1995). Le strategie preferibilmente messe in campo saranno di tipo induttivo-deduttivo: ci si avvarrà di domande che stimolino gli studenti al ragionamento e alla discussione critica.

Avvertenza: le attribuzioni semantiche che emergono in questa UA sottintendono una conoscenza specialistica del brano. Per tale ragione, sarà l'insegnante a esplicitarle, ma non subito. Egli vi giungerà solo dopo aver educato gli studenti ad un'attenta lettura della scrittura musicale e a mettere quest'ultima in relazione con gli effetti sonori riscontrati all'ascolto. L'insegnante lavorerà con attribuzioni semantiche primarie, fondate su un simbolismo sinestesico, spazio-temporale e fisiognomico. La riflessione su aggettivazioni di tipo sinestesico, sui verbi e sostantivi di movimento, sugli schemi della vita affettiva ed emotiva, potrà condurre a lavori analoghi su altri brani, a condizione che le interpretazioni semantiche siano sempre verificabili (o falsificabili) sul testo, inteso ad un tempo come traccia notazionale e acustica.

Orientamento all'ascolto

L'orientamento sarà finalizzato ad un primo sommario inquadramento storico dell'autore e del brano. La raccolta da cui quest'ultimo è tratto si colloca in un periodo avanzato della produzione di Debussy. I due libri dei *Préludes* (1910 e 1913) costituiscono un vertice della letteratura pianistica e al contempo una *summa* dei motivi culturali assunti dal compositore e delle ricerche linguistiche da egli condotte. Quest'opera adotta diverse tecniche compositive e simbologie, all'insegna di un acceso intellettualismo. Il pianoforte, come già in opere precedenti, è il luogo privilegiato per la più raffinata ricerca timbrica. Il pianismo di questo Preludio è immemore delle possibilità percussive dello strumento.

Fase 1 - Segmentazione del brano e raggruppamento in parti

Punto di partenza potrà essere la segmentazione del brano al solo ascolto, senza visione dello spartito. Quest'operazione avrà lo scopo di identificare e quantificare le se-

zioni che compongono il brano. Per segmentazione s'intenda la suddivisione del brano in unità più o meno ampie dotate di senso. Gli studi di psicologia cognitivista hanno dimostrato che la comprensione musicale comincia dalla rappresentazione mentale della musica. La rappresentazione si basa sulla memoria, ma non si ricorda se non ciò che ha un 'senso'. Il senso è dato dalle *relazioni* tra le parti, così che la rappresentazione mentale nasce dal cogliere tali relazioni.

Il brano alterna passi che utilizzano un andamento pentatonico (procedimento per quarte e quinte nelle prospettive sia armonica sia melodica), e gioca su vari tipi di sonorità. È diviso dall'autore in tre parti, *Profondément calme*, *Un peu moins lent*, *au Mowvt*, non facilmente percepibili all'ascolto, poiché si susseguono senza soluzione di continuità. Sarà perciò più facile per gli studenti individuare all'interno di ciascuna parte alcune sezioni, riconoscibili dai cambiamenti che queste introducono. Dopo un primo ascolto per familiarizzare con il brano, si proporrà agli studenti di riascoltarlo ai fini di segmentarlo nelle varie sezioni. Si distingueranno le sezioni in virtù del principio del contrasto. Potrebbero risultarne dieci:

1 (bb. 1-5); 2 (bb. 6-13); 3. (bb. 14-15); 4 (bb. 16-21); 5 (bb. 22-27); 6 (bb. 28-41); 7 (bb. 42-46); 8 (bb. 47-71); 9. (bb. 72-83); 10 (bb. 84-89).

Fase 2 - Analisi e descrizione all'ascolto delle sezioni

Si focalizzerà ora l'ascolto sulle singole sezioni esponendo agli studenti l'obiettivo: qualificarle in base al loro tratto peculiare. Nella qualificazione, l'insegnante sarà assai attento al modo di verbalizzare: egli orienterà all'uso di aggettivi aderenti alla scrittura musicale. In tale fase, si ricorrerà alla visione dello spartito.

1. (bb. 1-5). S'inviteranno gli studenti a descrivere la prima sezione rispetto ai concetti di registro e di durata. Anche un ascoltatore non alfabetizzato potrà riconoscere le differenze tra i lunghi accordi con cui inizia il brano (all'acuto e al grave) e gli accordi mobili che seguono, più brevi, racchiusi dai primi nel registro centrale. Con la distanza di registro dei due accordi iniziali l'autore intende dare l'idea di profondità e delimita un ambito, lo spazio sonoro, in cui accadono tante cose. La tonalità è indefinita: i lunghi accordi iniziali procedono per quarte e quinte sovrapposte, come gli accordi mobili. L'autore svuota così l'armonia, e crea un effetto che evoca le sonorità delle antiche polifonie francesi, quelle di un Magister Leoninus o Perotinus (si potrà eventualmente far ascoltare qualche *organum* o altra composizione di questi maestri). In questa sezione si profila un motivo di tre note (re-mi-si), che si ritroverà nelle altre sezioni, il quale pure si basa su rapporti di quarta e quinta (il re si rapporta al sol del basso; il si al mi). La differenza di registro e di durata fra i due tipi di accordi, combinata con il prolungamento del suono e l'amalgama delle sonorità dovuto sia alla ripetizione sia all'uso del pedale, dà origine ad un effetto complessivo di tre fasce sonore: si potrà denominare tale parte come *sezione delle bande sonore*.

2. (bb. 6-13). Permane l'idea di una dilatazione sonora dello spazio, ma elemento di novità è la comparsa di una melodia. Questa è raggiunta per via di ripetizioni del medesimo suono (mi) raddoppiato all'ottava (due volte), in valori lunghi: sono i raddoppi

nel registro medio-acuto e le reiterazioni a intervalli regolari e ampi (per via della della successione di minime legate in un tempo lento) che rendono il suono ben scandito, risonante e ripetuto come i rintocchi di una campana. La melodia, a valori larghi, sembra un *cantus firmus*. Si basa sugli stessi rapporti intervallari del motivo della prima sezione. Si potrà denominare questa parte come *sezione dei rintocchi di campana*.

3. (bb. 14-15). Ritorna la *sezione delle bande sonore*, ora più breve.

4. (bb. 16-21). S'indirizzerà l'ascolto di questa sezione dapprima sulla linea del basso, per far osservare la differenza di andamento. Sopra la mano sinistra, si farà notare nella destra la stratificazione di accordi. È una sezione di contrasto: l'ostinato di terzine alla mano sinistra, in una linea progressivamente ascendente-discendente, crea un effetto di movimento contrapposto alla stasi delle tre sezioni precedenti. Rimane la caratteristica di svuotamento armonico, poiché le note delle terzine sono in rapporto prevalente di quinte o quarte. Il loro sinuoso progredire crea la suggestione di un movimento di acque. La percezione del movimento ascendente-discendente si collega alla percezione della polarità alto-basso che costituisce una sinestesia fondamentale del simbolismo spazio-temporale. Quest'ultimo si fonda sulla 'trasposizione senso-motoria', cioè su un trasferimento nelle strutture musicali (significante) delle configurazioni senso-motorie che caratterizzano i processi spazio temporali e le qualità cinetiche (C. Cano, *La musica nel cinema*, Gremese, Roma, 2002). Si può perciò paragonare con pertinenza la scrittura della mano sinistra ad un movimento fluttuante, come di onde. Gli accordi della mano destra provvedono a loro volta ad un riempimento dell'armonia, perché introducono le terze, ma continuano a prediligere quarte, quinte e ottave (in questo punto si può cogliere anche una funzionalità armonica tradizionale data dal si maggiore luminoso affermato). Ancorandosi al tratto peculiare, cioè all'effetto del movimento fluttuante e al simbolismo senso-motorio, si potrà denominare questa parte come *sezione del movimento fluttuante e sinuoso*.

5. (bb. 22-27). Si tratta di una sezione di transizione. Essa presenta tre poderosi accordi sulle note sol-la-re, basati sul motivo già individuato nella prima e nella seconda sezione. Si farà cogliere perciò agli studenti le analogie e le differenze rispetto alla scrittura in tali precedenti sezioni. Se ne potrà ricavare che, in questa parte, i raddoppi in ottava del motivo e le sue reiterazioni in diversi registri conferiscono ad esso grande importanza e un effetto di risonanza: sembra quasi la testa del soggetto di una fuga. Gli studenti potranno riconoscere che tale motivo si profila come un canto attraverso una prova empirica: esso si staglia nella memoria, ed è melodico perché cantabile, cioè si può cantare (prova di canto). Si potrà pertanto denominare questa parte come *sezione del canto risonante*.

6. (bb. 28-41). Il motivo ora è affermato in tutta la sua pienezza sonora, con scrittura accordale, in *ff*, e andamento omoritmico: questo procedimento ricorda un corale. Si noti che il polo attrattivo del motivo di tre note è in tal caso sol, sopra un lungo pedale di do, mentre nella quinta sezione era re, sopra il sol grave alla mano sinistra, importante poiché punto d'arrivo del passaggio precedente: i rapporti di tensione-distensione dovuti alla relazione dominante-tonica sembrano rinviare alla logica classi-

ca. Ma Debussy è interessato a tale logica solo nella sua forma archetipica, come forze in tensione. A bb. 40-41, il motivo è accentato, fortissimo, e poggiato, come a evocare squilli di tromba. Nel complesso, si potrà denominare questa parte come *sezione del corale*.

7. (bb. 42-46). È una sezione di transizione, che dà l'effetto di una sospensione (come a b. 6), per il permanere sugli stessi accordi, mentre la sonorità decresce. Si potrà denominare *sezione di sospensione del suono*.

8. (bb. 47-71). Mettendo in relazione quanto ascoltato sin qui, si potrà far notare il ritorno del *cantus firmus*, questa volta al grave. Anche se con gli studenti non è necessario entrare nel merito di un'analisi strettamente musicologica, specie sul piano armonico (non sarebbe neppure possibile), osserviamo che qui l'intera parte è in mi maggiore: è un ampliamento dell'idea originaria del brano, sia in senso armonico, per la nuova regione toccata, sia in senso melodico, perché torna il motivo di tre note ora ampliato sul piano melodico, armonico e dinamico. Con gli studenti sarà più utile far concentrare l'attenzione sulla combinazione di registro e dinamica, per far cogliere la curva della linea melodica, la quale raggiunge un culmine (bb. 59-61/62), e poi decresce. Se ne potrà ricavare che in questa sezione l'autore mira prima all'intensificazione poi al dissolvimento della sonorità. Poiché nei prerequisiti si contempla la conoscenza degli intervalli, si potrà chiedere agli studenti su quali rapporti si basa l'accordo di b. 68: le medesime tre note del motivo del *cantus firmus* (che qui sono: fa sol do). La sezione si conclude con l'ostinato già visto nella sezione di contrasto (la quarta), in dinamica *pp*. Si potrà denominare tale parte come *sezione dell'intensificazione e del dissolvimento della sonorità*.

9. (bb. 72-83). Si porgerà attenzione sempre al registro, alla dinamica e all'andamento. Si noti la ripresa alla sinistra del movimento fluido e sinuoso: l'autore prescrive 'sordo' e 'fluttuante'. Si farà concentrare l'ascolto sull'esecuzione, che nella combinazione di tocco e di pedale deve rendere indistinte le note della mano sinistra. Si osservi inoltre alla destra il ritorno degli accordi che ripropongono il motivo di corale, ora in *pp* e al grave: è questo tipo di scrittura, nel contesto di quanto accaduto fin qui, che può simboleggiare l'idea di una cattedrale inghiottita. Ritorna, infatti, la costruzione musicale dell'effetto di profondità sonora. La didascalia dell'autore, "*Comme un écho de la phrase entendue précédemment*", ci permette, insieme all'attenta osservazione della scrittura musicale, di definire questa parte come *sezione del suono sordo e profondo*.

10. (bb. 84-89). La didascalia, *Dans la sonorité du début*, non messa a caso, su un disegno che riprende quello dell'inizio (I sez.), riapre lo spazio sonoro (stavolta in do). Questa riapertura ha il significato simbolico di un ritorno all'evocazione della profondità dell'abisso, dove tutto nasce e tutto finisce (come l'inconscio). La scrittura riafferma le tre fasce di suono: è ancora una *sezione delle bande sonore*.

Fase 3 - Approfondimenti delle definizioni

Si lavorerà sulle definizioni ottenute per ciascuna sezione ai fini di approfondire i significati dei termini scelti e dei concetti a cui essi rinviano. Dal dizionario si trascrive-

ranno i significati e gli eventuali sinonimi. Si consiglia il *Grande Dizionario della Lingua Italiana* di Salvatore Battaglia.

Per esempio, nel dizionario il sostantivo ‘rintocco’ è definito come ‘ciascuno dei tocchi scanditamente ripetuti delle campane’ e, per similitudine, ‘suono distinto, forte, ripetuto, emesso da altre fonti sonore’: la definizione di *Sezione dei rintocchi di campana* risulterà così pertinente rispetto al suono raddoppiato in ottava, ripetuto ad intervalli regolari e ben scandito, sia pure in questo caso nel contesto di una sonorità tenue. L’aggettivo ‘fluttuante’ tra i suoi significati contiene quelli di ‘mosso’, ‘che procede oscillando’, ‘che si muove con leggerezza’ e, per similitudine, ‘che ha forma di onda’: se ne ricaverà non solo che l’aggettivo utilizzato è opportuno, ma che coerenti con la scrittura debussyana di questo passo potranno essere anche i concetti di ‘leggerezza’ e di ‘oscillazione’ rispetto al tocco e all’andamento ascendente-discendente della linea del basso; e così via. Da simile lavoro conseguirà un sicuro arricchimento del lessico, musicale e non, e un ampliamento della capacità di descrivere la musica in modo pertinente agli aspetti linguistico-strutturali.

Verifica formativa in itinere

Si verificherà la capacità degli studenti di descrivere in modo autonomo le diverse sezioni, senza guida dell’insegnante, e a partire dai risultati ottenuti nelle ricerche di cui alla terza fase. La verifica potrebbe svolgersi per iscritto e con uso del vocabolario.

Fase 4 - Prova di intercambiabilità delle sezioni

Si confronti questo preludio e un breve brano tonale classico. Dopo la segmentazione di quest’ultimo, si provi a scambiare le parti: si noterà che il brano perde il senso di compiutezza. Si provi, invece, a compiere la medesima operazione in questo preludio: la prima sezione può essere anteposta alla seconda, la sesta potrebbe seguire la terza; e così via. Ne consegue che novità del preludio, e al contempo uno degli aspetti innovativi del linguaggio musicale novecentesco, è la costruzione ‘a pannelli’: non vi è più una logica sintattica discorsiva, che connetta dall’interno ogni sezione, come nel linguaggio tonale classico.

Fase 5 - Conclusioni

Il brano è costruito ‘a pannelli’, ma presenta un elemento di continuità tra le sezioni: il motivo di tre note. Tali note hanno valore portante in senso sia musicale sia simbolico. In senso musicale, perché a livello melodico riproducono le relazioni di quarta e quinta che stanno alla base della successione degli armonici; in senso simbolico, perché tali relazioni sottintese costituiscono l’archetipo delle funzioni attrattive e repulsive della musica occidentale, in particolare del sistema tonale. Si potrà evidenziare che la costruzione a pannelli non implica vaghezza e indefinitezza, poiché il brano dimostra basarsi su una rigorosa costruzione formale, aspetto saliente della poetica di Debussy. La logica sintattica classica, pure superata, è sempre richiamata sullo sfondo. Prevale tuttavia una nuova logica, che non costruisce più solo per derivazioni (da un nesso ne

scaturisce un altro) e non interpreta più la musica in modo esclusivamente bidimensionale (orizzontale→melodia; verticale→armonia). Debussy costruisce per accostamenti e sovrapposizioni, ed elegge il timbro a co-creatore della struttura dell'opera, al pari di melodia, ritmo e armonia. La partecipazione dei valori puramente timbrici alla composizione apre una nuova epoca della storia della musica: il Novecento.

Il simbolismo in musica potrà infine essere compreso dagli studenti se si ripercorrerà la descrizione di ciascuna sezione mettendo in relazione gli effetti sonori riscontrati all'ascolto, la scrittura musicale e le definizioni ottenute nella seconda e nella terza fase. L'effetto sonoro di rintocco nella seconda sezione può evocare, come si è visto, una campana, e il suono di campana rinvia ad una chiesa. La prescrizione dell'autore nella sesta sezione, "*Sonore sans dureté*", richiede un'esecuzione calma e solenne: è con la scrittura a corale e l'ampia sonorità richiesta, anche dal *ff*, nonché con lo spessore armonico degli accordi di entrambe le mani che Debussy richiama simbolicamente l'idea non di una semplice chiesa ma di una cattedrale, ove il corale possa risuonare nell'intera sua pienezza. Riascoltando e rileggendo poi la quarta sezione a ritroso, si potrà comprendere che con il ripristino dello spessore sonoro degli accordi della destra, via via emergenti dal grave verso l'acuto, sul fluttuante scorrere della sinistra, l'autore evoca ipotetiche guglie dell'immaginaria cattedrale; pure, l'andamento calmo, solenne, e la grande sonorità della sesta sezione simboleggiano l'avvenuta emersione della cattedrale dalle acque. L'insegnante potrà infine leggere il titolo del brano e sottolineare la sua collocazione proprio alla conclusione: ciò per evitare una lettura descrittiva per immagini visive, ai fini di lasciar affiorare piuttosto suggestioni, secondo quello che già fu l'intento del compositore.

Verifica sommativa

Potrebbe condursi sul piano della produzione, basandosi sulla costruzione 'a pannelli', sulla combinazione di registro e durata per ottenere effetti sonori di profondità, movimento, intensificazione, dissolvenza del suono.

Ipotesi di ulteriore sviluppo

Sarà opportuno approfondire il contesto storico-musicale e culturale attraverso percorsi interdisciplinari da condurre assieme ad altri colleghi.

Si potrà proporre un'altra UA, analoga alla presente e su un brano simile del medesimo autore, per poi lasciare agli studenti la fase di descrizione formale e la proposta di interpretazione semantica. L'insegnante curerà di verificare sempre la pertinenza al testo delle attribuzioni semantiche.

7. GLI USI SOCIALI DELLA MUSICA

Francesco Finocchiaro*

*Dottore di ricerca, DAMS - Bologna

Schema

Classe: scuola secondaria di 1° grado, classe terza.

“PECUP”

Capire messaggi orali e visivi intuendone, almeno in prima approssimazione, gli aspetti impliciti. Nell'orale e nello scritto, riuscire a produrre testi brevi ragionevolmente ben costruiti e adatti alle varie situazioni interattive [...] Riconoscere le principali caratteristiche linguistiche e comunicative di testi diversi [...] Conoscere, leggere, comprendere e, soprattutto, gustare sul piano estetico il linguaggio espressivo musicale nelle sue diverse forme.

Indicazioni nazionali

Principali usi e funzioni della musica nella realtà contemporanea, con particolare riguardo ai mass media.

Prerequisiti: esperienze musicali socialmente condivise.

Ambito: comprensione del paesaggio sonoro.

Obiettivi generali: lo studente sviluppa pertinenti strategie di lettura del paesaggio sonoro contemporaneo.

Obiettivi cognitivi specifici: lo studente sa riconoscere le classi di uso sociale della musica in rapporto ai contesti storico-geografici e culturali; sa correlare l'attuazione di un testo alle circostanze pragmatiche di enunciazione.

Funzioni di uso sociale della musica:

- di sottofondo (es. musica in supermercati, sale d'aspetto);
- ausiliaria d'azione (es. canti di lavoro, danza);
- di comunione (es. inni nazionali);
- di commento (es. colonna sonora cinematografica);
- poetica (musica d'arte).

Tempi: 50 min.

Spazi: aula attrezzata con DVD e lettore CD.

Contenuti concettuali: contesto pragmatico, contesto di produzione e d'uso, funzioni sociali della musica (cfr. Jakobson, Della Casa, Cano).

Metodo: euristico guidato e *problem solving*.

Materiale didattico: esempi audio e sequenze filmiche (S. Leone, *Per un pugno di dollari*; video L. van Beethoven, *Seconda Sinfonia*, dir. Abbado, Berliner Philharmoniker).

Premessa

L'ambito prescelto dall'intervento educativo qui proposto è quello delle pratiche sociali della musica. Nel quadro di un progetto didattico articolato, in cui possano trovare posto molteplici chiavi di lettura del fenomeno 'musica', la presente lezione avrebbe come intento non la presentazione di contenuti materiali nuovi, bensì l'articolazione di una riflessione sulle competenze già a disposizione degli allievi, relative alle esperienze musicali socialmente condivise. Nostro proposito sarebbe quello di fornire alla classe significativi strumenti concettuali, all'interno di un più ampio obiettivo formativo, volto a fornire allo studente pertinenti strategie di lettura di un paesaggio sonoro che, nella contemporaneità, si presenta particolarmente complesso e variegato. A questo scopo, ci si è posti come obiettivo specifico la promozione di un apprendimento di contenuti concettuali riguardanti cinque diverse classi di uso sociale della musica; nello specifico, si è posta l'attenzione sulla capacità di mettere in relazione l'attuazione di un testo con le sue circostanze storiche, geografiche e culturali di enunciazione. A tal proposito, supponiamo che possa essere particolarmente adeguato il metodo euristico-guidato e del *problem solving*: è auspicabile che la classe partecipi attivamente, con domande, problematizzazione e provocazioni.

Svolgimento

Fase 1 (30 min.)

Si promuove una riflessione sulle esperienze musicali socialmente condivise già in possesso degli studenti (ad es. danza, inni da stadio, festa di piazza, spettacolo pop-rock, concerto di musica classica, discoteca, colonna sonora, sottofondo ecc.), anche con l'ausilio di campioni audiovisivi; si ordinano alla lavagna (cfr. 'funzioni' punti 1-5, ca. 5 min. per ciascuno) in base a contesto storico, geografico, luogo, azione sociale complessiva, ruolo dei partecipanti, tipo di ascolto; si stabiliscono generiche correlazioni fra caratteristiche del testo e tipo di uso sociale. Procedendo per via analogica, si producono esempi di diversi usi sociali del linguaggio verbale in rapporto a diversi contesti d'enunciazione (ad es. lezione scolastica, poesia, telefonata, comizio ecc.).

Fase 2 (20 min.)

Dopo aver messo a confronto i risultati, si lascia emergere l'uso del linguaggio in *funzione poetica* (cfr. Jakobson): se ne definiscono modalità e caratteristiche salienti (ad es. attenzione alla lettura, al ruolo delle parole, all'effetto di eventuali sostituzioni). Una volta sollecitata la curiosità della classe su come, in una simile esperienza di ascolto, l'attenzione si rivolga al testo, ai suoi contenuti semantici e alle sue strutture formali, andrebbero focalizzate, per analogia, le specificità dell'esperienza del concerto classico, a partire dal ruolo fondativo del silenzio. La visione in DVD dei preparativi di un

concerto trasformerebbe la simulazione in esperienza reale: la classe reagirebbe alzando notevolmente lo stato di vigilanza e di attenzione. Dopo l'ascolto dell'incipit dell'opera, la lezione potrebbe chiudersi con l'auspicio che quella stessa tensione intellettuale possa portare gli allievi a fare l'esperienza reale di un concerto, mossi non dalla curiosità per gli elementi di contorno del rituale sociale, ma dalla consapevolezza di operare con ciò, da protagonisti, un visita nel 'museo immaginario delle opere musicali'.

Verifica sommativa: riepilogo della classificazione degli usi sociali e delle caratteristiche salienti di ognuno di essi (ultimi 5 min.).

Ipotesi di ulteriore sviluppo

Si introducono meccanismi di scambio o intersezione fra contesto di produzione e d'uso mediante esempi paradigmatici: Kubrick, *Arancia meccanica*.

Lo studente riconosce meccanismi di risemantizzazione nei linguaggi artistici e nei linguaggi pubblicitari.

8. MISSISSIPI JAZZ

Enrico Malucelli*

**Docente di materie letterarie nei licei, esperto di musica jazz - Ferrara*

Titolo: “Mississippi jazz, un fiume di note - colori e suoni della musica jazz dagli albori agli anni quaranta”.

Classe: una classe del biennio liceo linguistico.

Monte ore: 42 ore e due lezioni-concerto.

*Discipline*²⁸: italiano (8), storia (4), geografia (2), inglese (6), francese (6), arte (4), informatica (8), religione (2), ed. fisica (2).

Tempi: da ottobre a gennaio.

Presentazione

Il nucleo tematico centrale che il progetto didattico intende sviluppare è la metafora legata al Mississippi, il grande fiume americano che, nel suo sviluppo, lambisce, solca e interessa le grandi città simbolo del jazz. Uno specchio d'acqua che riflette e riverbera un mondo di note, una sorta di *trait d'union*, di cerniera tra foce e sorgente, o viceversa, fittamente correlate con il mondo afro e con quello americano. Il fulcro progettuale è la città cosmopolita di New Orleans, crogiolo e crocevia di stili estetici e antropologici, che si connota per la propria peculiarità endogena e per il fatto di aver contribuito, dal 1917, alla diaspora di tutto quel mondo musicale e socio-culturale della musica improvvisata e sincopata che si è riversato nei territori americani. Da qui, si è partiti per una lettura composita della musica jazz in cui la trasversalità assume diversi sensi e linee di approccio didattico, oltre che propriamente musicale. L'introduzione della tematica del jazz in ambito scolastico, in un contesto in cui gli stessi studenti non hanno conoscenze pregresse di questo genere musicale, può avvenire in modo diretto, entrando *in medias res*, oppure si può arrivare al jazz attraverso altri saperi o ambiti epistemologici coniugando il concetto didattico dell'interdisciplinarietà. In realtà, è come fare l'analisi di un testo poetico, letterario. Si può scegliere di partire dalla lettura testuale per ricondurla all'opera da cui è tratta mettendola in relazione con la poetica dell'autore, oppure iniziare dal periodo in cui è stato scritto per arrivare, dopo l'analisi dei contesti storico-filosofico, socio-culturale e artistico alle sincronie e diacronie del nostro testo. Esistono scuole di pensiero di alto prestigio su queste tecniche analitiche, ma l'esperienza suggerisce che entrambe le soluzioni trovano, se veicolate da progetti pensati con coesione e coerenza, punti di forza e di successo con l'attività didattica e con la programmazione del consiglio di classe. Oggi, proprio per il rinnovato modo di porsi di fronte ai contenuti o ai grandi grappoli tematici di studio all'interno dei quali,

²⁸ Fra parentesi, le ore per ciascuna disciplina.

sempre più insistentemente, si parla, anziché di programma, di piani di studio, la didattica allargata alle aree linguistiche, più che alle singole discipline, offre un *humus* di grande opportunità progettuale. E proprio la musica, la cultura e l'educazione musicale, in questi rinnovati contesti, devono assolvere e svolgere la funzione di supportare e di specificare, quali privilegiati descrittori didattici, tutti i saperi di quelli che un tempo erano territori privilegiati delle discipline 'forti', ovvero le aree filosofico-umanistiche e matematico-scientifiche. È questa la sfida conoscitiva o, meglio, il patto formativo nel quale la musica ritrova i propri epistemi, sostanzia quelli delle altre aree divenendo sapere inter e trans-disciplinare. Quello che segue è un modello didattico di progettazione consapevole per parlare di musica afroamericana, di jazz nelle scuole, a docenti e discenti. Un esempio operativo di come la musica si ponga quale didascalico filo rosso, agente e cogente, che interseca i vari linguaggi disciplinari in quello più globale della cultura che, pur composto dalle singole specificità, le supera a favore dell'unicità del sapere.

Una progettualità musicale deve seguire un iter che si può riassumere nel seguente schema:

- nucleo tematico (individuazione dell'argomento);
- sviluppo e intersezione con le varie materie (individuazione degli ambiti disciplinari e/o trasversali);
- *screening*-verifica della situazione iniziale di risposta degli allievi e eventuale rimotivazione;
- utilizzazione dei laboratori (linguistico, informatico, musicale, multimediale);
- coordinamento del consiglio di classe;
- collaborazione con le Istituzioni del territorio (azione di supporto);
- contenuti disciplinari e trasversali;
- punto della situazione (eventuale feedback e successivo follow up);
- conclusione del progetto con verifica degli obiettivi;
- produzione di un ipertesto o di un Cd-Rom sul lavoro svolto (lavoro multimediale di sintesi tra gli ambiti disciplinari, trasversali e informatici).

Premessa

La musica si è sempre connotata come linguaggio fortemente aggregante tra i giovani. Ricondurre l'esperienza musicale, non solo come evento artistico, ma come fatto antropologico e socio-culturale, al mondo della scuola, anche nelle sue implicazioni informatiche e multimediali, costituisce l'elemento fondante e strutturante di questo percorso. Studenti e docenti sono coinvolti in un dialogo continuo finalizzato all'interazione tra l'attività didattica e le continue sollecitazioni che derivano dall'evolversi delle complesse dinamiche socio-educative. Queste istanze trovano il loro alveo naturale nella cultura dell'autonomia scolastica in cui le sinergie tra istituti scolastici favoriscono la specificità didattica e la conseguente articolazione degli orizzonti cognitivi curricolari ed extracurricolari. La scelta del percorso musicale è stata determinata dalla possibilità di approcciare, articolare e veicolare le conoscenze specifiche della musica

jazz negli ambiti disciplinari propri della scuola superiore. Il progetto è stato pensato con l'ambizioso intento di rendere tutti partecipi di un circuito di conoscenze, di culture, di tecniche e di opportunità atte a promuovere la formazione integrale della persona sia sul piano dei saperi sia su quello umano e interpersonale. Nello sviluppo del percorso sono previste due lezioni-concerto, anche con letture di testi letterari e proiezioni multimediali, che vengono a configurarsi come occasione di forte impatto e di significativa condivisione delle diverse tipologie legate al linguaggio artistico in senso globale.

Obiettivi generali:

- coinvolgere gli studenti nel discorso musicale;
- favorire la cooperazione interpersonale;
- sviluppare la capacità progettuale;
- educare al piacere di apprendere;

Obiettivi formativi:

- educare all'interculturalità;
- stimolare alla varietà e alla complessità delle forme espressive;
- favorire la trasversalità dei saperi;
- sviluppare la multimedialità applicata;

Obiettivi specifici d'apprendimento:

- conoscere gli aspetti socio-culturali legati alla musica jazz;
- favorire le specificità estetiche del linguaggio musicale;
- conoscere le dinamiche tra contesto storico-geografico e ambiente-genere musicale;
- utilizzare codici e canali comunicativi settoriali e globali;
- analizzare e comprendere i testi;
- stimolare lo sviluppo delle conoscenze linguistiche specifiche.

Contenuti

In questo segmento i contenuti, ovvero gli argomenti, i temi da sviluppare o a cui fare riferimento, rivestono un ruolo fondamentale per la riuscita dell'unità. È il fulcro su cui poggia tutto l'apparato progettuale che dà il senso della consistenza formativa, didattica, epistemologica e i sensi dell'applicabilità del discorso musicale a tutto tondo. Il ventaglio delle proposte contenutistiche è evidente, così come la potenzialità applicativa agli ambiti disciplinari. Molte discipline sono coinvolte, ragione per cui ogni docente ritrova punti di aggancio con il progetto.

Le tematiche potrebbero essere:

- il Mississippi come metafora e simbolo degli stili del jazz;
- origine del jazz (G. Schuller, G. C. Roncaglia);
- le città del jazz: New Orleans, Kansas City, Chicago, New York;
- i generi musicali: ballate, work songs, ragtime, blues, dixieland, swing, be bop (A. Polillo, F. Fayenz, J. E. Berendt, G. Lombardi, L. Onori);

- la geografia del territorio del sud-est degli Stati Uniti;
- dalla tratta degli schiavi all'affermazione dell'identità culturale dei neri americani
- la musica e la rivendicazione sociale (E.J. Hobsbawm);
- proibizionismo, crisi americana e jazz (Dos Passos, Fitzgerald);
- storie di emarginazione, miseria e ribellione nei testi del blues (A. Ginsberg, L. Jones, B. Cooks, A. Lodetti);
- ritratti d'autore: Louis Armstrong, Jelly Roll Morton, Bix Beiderbecke, Benny Goodman, Duke Ellington, Count Basie, Charlie Parker, Miles Davis;
- musica e cinema (cineforum): *Il cantante di jazz*, *La leggenda del pianista sull'oceano*, *Bix*, *Bird*;
- navigazione Internet: l'informatica applicata alla musica (motori di ricerca, siti musicali);
- il jazz e l'arte: locandine, manifesti, belle époque, stile liberty, mode e costumi, i quadri di Mondrian, la fotografia di Claxton;
- ritmo-movimento, fisicità-corporeità nella musica afroamericana.

Metodologia

- Comunicazioni frontali per introdurre e sviluppare gli argomenti specifici della storia del jazz;
- lavori di gruppo (la classe viene divisa in quattro gruppi) per approfondire alcune tematiche di studio;
- laboratori (quattro gruppi) di analisi di fonti di vario tipo (testi, foto, immagini, video) per cogliere la varietà e la complessità del discorso musicale;
- cineforum (quattro) per abituare ad una visione consapevole e trasversale dei linguaggi non verbali;
- condotte di ascolto;
- computer e Internet;
- *role playing* e *cooperative learning*;
- *forum* in Internet (*link*, *newsletters*, pagina *web*, *faq*).

Attività: lezioni in classe, lezioni-concerto e gruppi di ricerca.

Materiali: testi e manuali, fotocopie proiezioni di filmati d'epoca riviste di settore, magazine, cd, cd-rom, video cassette, dvd, lucidi mappe concettuali.

Strumenti: lettore cd e dvd, videoregistratore, lavagna luminosa e PC.

Verifiche

Le tipologie possono spaziare dalle domande a risposta aperta, chiusa, multipla, alla compilazione di questionari e griglie; analisi e comprensione dei testi e dei vari usi di testi argomentativi, saggi, articoli di giornali; prove d'ingresso; prove intermedie; prove finali.

Monitoraggio

A metà e a fine percorso sono previsti dei monitoraggi per controllare lo status quo di quanto si è proposto e per acquisire elementi di gradimento o meno della proposta didattica al termine del percorso.

Prodotto finale

Strutturare e realizzare un ipertesto e/o Cd-Rom. La finalizzazione multimediale di un prodotto informatico riveste un'importanza fondamentale se lo si coglie negli aspetti non solo multimediali, ma di 'crocevia sinergico' degli interventi pluridisciplinari. È una *summa* di quel circuito di esperienze globali e virtuali che sostanziano il campo del "*sapere, del saper fare e del saper essere*".

Risorse umane:

- esperto esterno coordinatore;
- docenti interni al consiglio di classe;
- concertisti.

Fondamentale il ruolo assunto dall'esperto esterno, in quanto l'esperto è colui che conosce gli argomenti e crea opportunità di approfondimenti tematici. Un'altra sua funzione è quella di rapportarsi con i docenti che partecipano al progetto nell'ottica del lavoro di équipe.

Locali: aula scolastica, laboratorio di informatica, laboratorio linguistico, sala multimediale, teatro o sala polivalente per lo svolgimento delle lezioni-concerto

Musica dal vivo

La musica dal vivo, suonata, interpretata e spiegata agli studenti ha un forte impatto emotivo, artistico e sonoro. La formula della lezione-concerto nel corso della quale i musicisti spiegano e contestualizzano ciò che suonano, finalizza le conoscenze in un senso strettamente musicale consentendo, anche, un'interazione diretta ed efficace tra studenti ed artisti per cui la musica viene vissuta in una dimensione di ascolto attivo e consapevole. Nei due concerti vengono sviluppate le peculiarità sonore, timbriche e ritmiche del jazz dal blues al Bebop con l'inserimento di letture a tema, tratte dai testi letterari, che consentono quella magnifica fusione di ambiti artistici (letteratura, musica, poesia) che dà l'idea di sinergia e sintonia tra parola e musica, concetto e suono, raffigurazione e sonorità.

Scansione dei due concerti: quintetto jazz con letture di testi letterari (voce narrante e musica) a metà del progetto; *big band* al termine del progetto.

Parte IV

Prospettive per l'educazione musicale

A SCUOLA: PAROLE, NUMERI E NOTE. E IMMAGINI

*Luigi Berlinguer**

**Già Ministro dell'Istruzione e già Ministro dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica,
Presidente della Rete Europea dei Consigli di Giustizia*

Non ho ancora capito perché i responsabili della politica scolastica abbiano escluso la musica dal novero delle discipline scolastiche. Hanno forse escluso che essa sia cultura? Non oso crederlo. L'hanno considerata troppo ludica, puro divertimento, e quindi contaminante per la severità degli studi? Impossibile, se solo hanno mai provato a verificare essi stessi quanto impegno, rigore, fatica richiede imparare a suonare o cantare. Non voglio insistere con le congetture: quel che è certo è che quella esclusione è stata un crimine, di cui tuttora paghiamo le conseguenze.

Vorrei attirare l'attenzione, però, sul fatto che sembra essersi aperta un'inversione di tendenza. Il decreto con cui Beppe Fioroni istituisce il 'Comitato per l'apprendimento *pratico* della musica per tutti gli alunni' è il segno di questo cambiamento, in linea con quanto iniziammo a fare dieci anni fa al Ministero della Pubblica Istruzione.

Il lettore trova qui di seguito il primo documento di proposte che il comitato che ora presiedo presenta al Ministro. Proposte concrete e gradualì, realistiche, chiare. Rinvio ad esso per brevità.

Mi piace soltanto precisare un paio di cose. Nella nostra scuola, un po' uggiosa ed arida, soprattutto vecchia, occorre un'iniezione di emotività. Va sollecitata l'intelligenza emotiva, che tutti hanno e che è in grado di moltiplicare il rendimento scolastico di tutti. La musica può fare il miracolo di rendere gioioso uno studio faticoso e severo, di coniugare attrattività e autodisciplina. E coralità, cioè elevata socializzazione all'insegna della responsabilità.

Per questo occorre arrivare a riconoscere alla musica piena dignità curriculare scolastica, a cominciare dalla scuola per l'infanzia. Poiché però questo obiettivo non è realizzabile compiutamente da subito, col documento ricordato proponiamo un itinerario a più tappe (al quale rinvio).

Il concetto è quello di creare delle centrali sonore all'interno delle singole scuole, progressivamente in tutte le scuole, capaci di sviluppare attività, iniziative, di apprestare e sostenere opportunità, occasioni di partecipazione degli alunni ad attività musicali. Nel corso del tempo-scuola pomeridiano, ma anche al mattino. E di riconoscere il lavoro in questo campo, a scuola, di chi insegna, organizza e promuove queste attività. E di sollecitare contributi delle istanze più diverse, di drenare risorse le più varie, di marcare un forte impegno politico ministeriale in proposito. E di avviare un dibattito nel paese, per persuadere i riluttanti ad impegnarsi in una ineludibile battaglia culturale, politica, pedagogica nelle scuole e nella società.

DOCUMENTO A CURA DEL COMITATO NAZIONALE PER L'APPRENDIMENTO PRATICO DELLA MUSICA

D.M. 28 luglio 2006

Premessa

1. A conclusione della prima fase dei suoi lavori, il Comitato vuole con questo documento esprimere al Ministro della Pubblica Istruzione l'esigenza di avviare alcune urgenti iniziative al fine di promuovere concrete azioni all'interno delle istituzioni scolastiche, finalizzate alla pratica della musica da parte degli studenti.

2. Il Comitato esprime un forte apprezzamento per la volontà politica del Ministro, manifestata con l'adozione del decreto costitutivo del comitato stesso e confermata in occasione della seduta di insediamento svoltasi il 20 ottobre 2006.

3. Il Comitato ritiene che nelle scuole di ogni ordine e grado debbano essere presenti, in forme e modi adeguati alle diverse fasce d'età, le attività di fruizione e di produzione musicale quale componente fondamentale per la formazione dei cittadini.

La scuola deve favorire lo sviluppo della musicalità che è in ciascuno, un elemento fondamentale della formazione perché promuove l'integrazione delle diverse componenti della personalità: quella percettivo-motoria, quella cognitiva, quella affettivo-sociale. Tale sviluppo avviene primariamente attraverso attività di tipo esplorativo e creativo; si può comporre musica insieme prima ancora di imparare a scriverla, visto che la musica esiste prima della sua scrittura.

In realtà nel fare ognuno apprenderà a leggere e a scrivere musica, a comporla e a improvvisarla, intendendo con improvvisazione quel gesto – qualcosa che ha a che fare con il corpo e con le sue (e)mozioni – che sintetizza in un unico istante-istinto creativo le fasi che caratterizzano i processi del comporre: conoscenza, pensiero, decisione.

4. Il Comitato ritiene che la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti e degli operatori didattico-musicali siano la chiave di volta per lo sviluppo dell'educazione musicale di base, e che per questo occorre valorizzare e potenziare il ruolo delle diverse istituzioni formative già operanti nel campo della didattica della musica. A tal fine il Comitato ritiene opportuno suggerire l'attivazione presso l'amministrazione centrale scolastica di un momento istituzionale con compiti di promozione, coordinamento, monitoraggio, gestione, cui partecipino rappresentanti delle istituzioni pubbliche, delle associazioni e degli enti accreditati.

5. Il Comitato ritiene che si possa procedere con gradualità e per successivi obiettivi partendo da quanto già esiste e dalle effettive potenzialità presenti nella scuola italiana. Le proposte qui avanzate non esauriscono comunque l'obiettivo finale del rico-

noscimento della piena dignità educativa e formativa della musica e del suo inserimento a pieno titolo nella scuola, in relazione sia alla formazione musicale di tutti, sia allo specifico dei corsi di studio a indirizzo musicale.

Proposte

Sulla base delle indicazioni espresse in premessa, il Comitato propone al Ministro della Pubblica Istruzione le misure di seguito esplicitate.

1. L'adozione di un atto finalizzato a rendere nota al mondo della scuola la volontà politica di sostenere e promuovere iniziative che inseriscano, dentro e fuori i curricoli, insegnamenti e attività per la pratica della musica da parte degli studenti.

È opportuno che le scuole autonome – singolarmente o, meglio, organizzate in rete – siano sollecitate ad adoperarsi nel territorio per realizzare iniziative comuni con conservatori di musica, scuole di musica, associazioni, cori, orchestre, bande musicali o altri soggetti operanti nel campo della musica, per la diffusione delle attività musicali anche mediante l'organizzazione di incontri e rassegne, la costituzione di orchestre e cori, di gruppi di musica d'insieme di qualsiasi genere, nella prospettiva della costituzione di un sistema regionale per l'educazione e la formazione musicale.

L'apertura pomeridiana delle scuole dovrebbe, in aggiunta all'orario curricolare, costituire l'occasione per riservare spazi e mezzi adeguati alla pratica musicale, anche in collaborazione con associazioni e gruppi musicali del territorio.

2. Il rilancio del Progetto Speciale Musica (PSM) mediante la costituzione del Laboratorio musicale (Lm) in tutte le scuole italiane. A tal fine, sulla base delle indicazioni emerse dalla valutazione dei laboratori musicali effettuata dall'INValSI con i progetti Valmuss 1 e Valmuss 2, occorrerebbe procedere come segue:

a) Finanziare in modo congruo l'istituzione di *nuovi laboratori* in base ad un progetto presentato dalle scuole, che risponda a indicatori precisi, e distribuirli sul territorio nazionale tenendo conto delle zone più scoperte.

b) Incentivare i *vecchi laboratori*, dando loro possibilità di confronto e visibilità, anche attraverso concorsi e rassegne.

c) Istituzionalizzare la figura del *coordinatore del laboratorio*, trovando soluzioni adeguate negli spazi offerti dalla normativa. Il coordinatore deve essere preferibilmente un musicista capace anche di guidare esperienze di musica d'insieme con voci e strumenti, di coordinare le risorse dell'apprendimento e di allestire percorsi di lavoro e processi vocali e strumentali, attività grafiche, gestuali e motorie, indirizzandoli verso quelle forme di concertazione che costituiscono la sintesi finale di ogni processo di esplorazione-comprensione-apprendimento. Il docente in possesso dei suddetti requisiti, disponibile a svolgere il compito di coordinatore, dovrebbe essere esonerato totalmente o almeno di una quota parte del carico orario di insegnamento e compensato economicamente attraverso l'attribuzione della specifica funzione-obiettivo o di una somma da attingere nel fondo di istituto. Ciò al fine di un effettivo riconoscimento

dell'importanza del compito svolto e di una maggiore stabilità e continuità della relativa azione formativa.

Nel caso in cui nella scuola non vi fosse alcun docente in possesso dei suddetti requisiti, sarebbe necessario autorizzare le scuole autonome a stipulare contratti di prestazione d'opera con esperti esterni che rispondano ai requisiti sopra evidenziati, anche mediante convenzione con strutture specializzate.

d) Proseguire nella *valutazione* dei processi attivati dall'introduzione e dalla diffusione dei laboratori musicali in una prospettiva di sistema e in un confronto con l'Europa.

3. La costituzione di un coro in ogni scuola, diretto da persone competenti, eventualmente reperite anche tra esperti esterni.

4. L'istituzione di centri musicali, almeno uno per provincia, che possano assumere il coordinamento della rete territoriale, anche con compiti di produzione, formazione permanente, ricerca e monitoraggio.

5. L'istituzione di un referente musicale presso ogni Ufficio Scolastico Regionale.

6. Lo sviluppo e il sostegno a progetti particolari, quali ad es. il progetto 'Rete telematica e musica elettronica', attuato in diversi istituti di istruzione secondaria superiore, e il 'Progetto MUSE', rivolto in particolare alla scuola elementare.

7. La valorizzazione e la diffusione delle buone pratiche, dando visibilità ai laboratori e a tutte le altre attività musicali delle scuole a tutti i livelli, sviluppando la ricerca, la riflessione e il confronto anche in prospettiva europea, interagendo anche con i mezzi di comunicazione di massa (TV, radio, pubblicazioni, ecc.).

A tal fine il Comitato propone:

a) Il ripristino della 'Giornata nazionale della musica' (5 maggio).

b) La progettazione di un convegno internazionale ove approfondire e confrontare modelli ed esperienze nel campo della didattica musicale nelle scuole di ogni ordine e grado.

c) L'organizzazione di convegni nazionali e interregionali aperti ad un confronto con personalità dell'arte, della scienza e dello spettacolo, in vario modo implicate nell'esperienza musicale.

d) La realizzazione di eventi, a carattere nazionale o anche locale su iniziativa delle Regioni, delle direzioni regionali scolastiche, delle scuole e degli enti locali, per sensibilizzare l'opinione pubblica sull'importanza della musica come fattore educativo dei giovani, coinvolgendo anche personalità di rilievo del mondo della musica, dell'arte o dello spettacolo.

e) L'avvio di una ricerca nazionale nelle scuole per conoscere le iniziative in campo musicale che si svolgono in esse, sia su diretta ed esclusiva organizzazione della scuola sia in collaborazione con istituzioni esterne.

f) La creazione, nel sito web del Ministero, di uno spazio specifico dedicato a tutte le attività musicali delle scuole di ogni ordine e grado.

Un cittadino più musicale non soltanto canterà meglio:

saprà scegliere con cura cosa ascoltare, le parole da usare, i luoghi dove abitare e incontrarsi; avrà più fiducia in se stesso e nelle proprie capacità creative e professionali, avrà meno paura dell'altro, di chi ci regala la cosa più preziosa che possiede, la propria differenza.

Questo progetto può rappresentare un importante passo per la realizzazione di quella 'école de la mixité' di cui si parla ormai in tutta Europa, luogo ove possano incontrarsi felicemente razze, culture, religioni, suoni e saperi.

Una scuola in cui entrino finalmente gli artisti e le loro opere, quale antidoto alla colonizzazione culturale e alla standardizzazione.

Una scuola in cui si impara a leggere, a scrivere, a far di conto e a far di canto.

Roma, 7 dicembre 2006

Postfazione

UN 'PONTE' VERSO NUOVE INDICAZIONI NAZIONALI

Giancarlo Cerini, Nerino Arcangeli**

**Dirigenti Tecnici - Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna*

Scenari in movimento

La scuola italiana negli ultimi dieci anni è stata attraversata da un ampio dibattito su possibili nuovi assetti curriculari ed organizzativi, sia in relazione alla riconosciuta autonomia delle istituzioni scolastiche (1997), sia in previsione di riforme degli ordinamenti (2000 e 2003) che però hanno stentato a tradursi in effettivi e condivisi cambiamenti.

Sullo sfondo, scenari culturali ed esistenziali sempre più complessi (globalizzazione, nuove tecnologie, pervasività della comunicazione, stili di vita) hanno rimesso in discussione le stesse finalità del sistema educativo, il suo modo di operare, il 'senso' che insegnanti ed allievi possono ancora dare al loro incontrarsi quotidiano nelle aule scolastiche.

Contesti complessi e situazioni problematiche, di fronte ai quali non ci si può scoraggiare, in quanto si ritiene che solo la riflessione, la ricerca permanente, la valorizzazione del 'sapere' della scuola possono offrire una bussola di orientamento per le scelte da compiere per un futuro da riscrivere giorno dopo giorno.

In tutta Europa è ormai evidente che lo sviluppo ed il miglioramento delle pratiche educative non avvengono più attraverso le grandi ingegnerie di ordinamento o le grandi costruzioni curriculari, ma principalmente attraverso le iniziative delle scuole autonome, la responsabilità sociale delle comunità locali, le 'passioni' competenti di insegnanti e dirigenti.

Le vere riforme sono quelle che prendono piede nelle aule delle nostre scuole, che rispondono ad effettive esigenze di apprendimento e di crescita degli allievi, di 'benessere' e di motivazione per i docenti.

È in quest'ottica che è stato pensato e realizzato in Emilia-Romagna il progetto di ricerca congiunto USR-IRRE sulle innovazioni curriculari e pedagogiche, di cui si discute da qualche anno nella scuola italiana. Lo spunto è stato il dibattito innescato dai provvedimenti varati nel 2004 per il primo ciclo di istruzione (nuove indicazioni programmatiche e nuovi dispositivi pedagogici ed organizzativi), con la decisione di offrire alla scuola regionale un'opportunità di ricerca 'plurale', cioè senza la presunzione di fornire risposte definitive, pregiudizialmente ostili o favorevoli, ma aperta al libero confronto tra esperti, al dialogo con la scuola quotidiana, con attenzione ai movimenti reali (le associazioni professionali, i gruppi di ricerca, le reti di scuole).

Ci piace segnalare il metodo adottato e i primi frutti della ricerca su discipline e modelli organizzativi.

Le 'officine' del curricolo

Superata la stagione dei programmi nazionali ed il rischio del 'fai da te' di un'autonomia male intesa, è necessario costruire le coordinate condivise di un progetto culturale nazionale (gli indirizzi nazionali per il curricolo). Ma per farlo non ci si può affidare solo ad esperti o commissioni più o meno estese, più o meno rappresentative. Anche la migliore elaborazione resta 'lontana' e non 'incide' sulla scuola se non si adotta un processo molto aperto, corale, di ascolto e di elaborazione partecipata dal basso. Si decide di cambiare, se si capisce che il cambiamento scaturisce dalla comunità professionale di riferimento, se l'innovazione è percepita come il frutto riconosciuto del lavoro e delle fatiche di tanti.

Ci piace pensare agli oltre 200 ricercatori, dirigenti scolastici, universitari, ispettori, insegnanti, impegnati nei gruppi di lavoro in Emilia-Romagna, come alle maestranze di un'officina ove si forgiavano i curricoli prossimi venturi. Un'officina capace (pur con tutti i limiti di risorse, tempo, disponibilità) di rappresentare una sorta di commissione 'decentrata' sul territorio, in grado di raccogliere le migliori intuizioni ed esperienze didattiche presenti nella realtà regionale, per dare voce alle competenze ed al sapere espresso dalle università e dalle scuole, al fine di tradurre tutto questo in materiali di lavoro per i 'costruttori di curricoli', che non risiedono solo a Roma, ma ormai – a buon diritto – in ogni scuola.

Lo scopo non è solo quello di rendere omaggio alla democrazia formale, di 'ascoltare' tanti, ma di 'approfittare' dell'occasione per coinvolgere un gran numero di operatori scolastici (ma anche di genitori e cittadini, come è avvenuto in Francia con il *Documento Thelot*) attorno al futuro progetto della scuola, partendo da un'analisi realistica dello 'stato dell'arte' e costruendo programmi e curricoli che siano effettivamente alla portata di studenti ed insegnanti: un po' più ambiziosi di ciò che già si fa normalmente a scuola, ma non troppo distanti dalle esperienze migliori, per dare il senso della praticabilità e sostenibilità delle nuove proposte.

Le prime indicazioni della ricerca

Dal lavoro dei gruppi, alcuni centrati sulla dimensione disciplinare (l'ambientazione dei saperi nelle pratiche didattiche), altri su dispositivi pedagogici (la coerenza tra scelte educative ed organizzative), scaturiscono preziose indicazioni per i futuri assetti della scuola di base.

Le scuole, alla luce del nuovo quadro normativo, si aspettano indirizzi curriculari che sappiano coniugare il protagonismo delle scuole autonome con le garanzie e le responsabilità nazionali. I documenti dovrebbero chiarire:

- 1) *quadri di competenze* (o profili di competenza) in forma di standard formativi in uscita da ogni insegnamento scolastico (sul modello del *framework* europeo per la lingua straniera), utili ai docenti, ai ragazzi, al sistema sociale, sia come regolazione, sia come base della certificazione;
- 2) *obiettivi (specifici) di apprendimento*, come indicazioni curriculari, più sobrie di quelle attuali, condivise dalla comunità scientifica, in dialogo con la scuola migliore, di carattere puramente orientativo, da utilizzare intelligentemente nella costruzione dei curricoli 'reali';
- 3) *livelli essenziali delle prestazioni* (LEP), in termini di funzionamento e di servizio culturale da garantire in tutte le scuole del territorio nazionale, a prescindere dalle specifiche condizioni locali. Sono prescrittivi per la scuola e sottoposti a verifica interna ed esterna (mediante autovalutazione, controllo di gestione, valutazioni di sistema).

Siamo fiduciosi che i materiali messi a disposizione nei 16 volumi della 'collana' dei gruppi di ricerca operanti in Emilia-Romagna (circa 2.000 pagine a stampa²⁹) possano rappresentare uno stimolo per far crescere la partecipazione e la professionalità degli operatori scolastici.

Ma la risposta, ora, appartiene solo ai lettori.

²⁹ Altri materiali saranno disponibili in rete sul sito *web*: <http://85.18.135.22/gruppiricerca/>, non aperto al pubblico alla data di pubblicazione del volume.

Collana 'Quaderni dei Gruppi di ricerca USR e IRRE Emilia-Romagna'

Piano della collana (2007)

<i>N.</i>	<i>Titolo</i>
1	Arte
2	Attività motorie
3	Geografia
4	Lingua italiana
5	Lingue straniere
6	Matematica
7	Musica
8	Scienze
9	Storia
10	Tecnologia
11	Funzioni tutoriali
12	Unità di apprendimento
13	Idea di persona
14	Laboratori
15	Personalizzazione
16	Portfolio

I volumi della Collana sono pubblicati dalla Casa editrice Tecnodid di Napoli.

Una copia dei testi è inviata gratuitamente a tutte le istituzioni scolastiche della regione Emilia-Romagna. Altre copie possono essere richieste alla casa editrice al prezzo indicato in copertina.

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
Piazza XX Settembre, 1 - 40121 Bologna - Tel. 051 4215711
E-mail: direzione-emiliaromagna@istruzione.it
Sito web: www.istruzioneer.it

Direttore Generale: Luigi Catalano
Ufficio V - Formazione, autonomia e iniziative editoriali
Dirigente: Giancarlo Cerini

Per informazioni relative alla distribuzione dei volumi: Anna Monti - Tel. 051 4215733
E-mail: anna.monti@istruzione.it

*Finito di stampare nel mese di febbraio 2007 per conto della Tecnodid Ed. srl - Piazza Carlo III, 42 - 80137 (NA)
dalla X-Press -Napoli*