

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
ANSAS ex-IRRE Emilia-Romagna

MUSICA

*Dalle Indicazioni
alla pratica didattica*

a cura di
BENEDETTA TONI

Contributi di:

Elisabetta Agostini • Iris Baruzzi • Raffaella Benini
Elena Bompani • Beniamina Carretta • Evangelos Himonides
Costanza Preti • Elisabetta Piras • Francesca Rosi
Rossella Spallanzani • Alberto Spinelli • Benedetta Toni
Anna Valentini • Graham Welch

tecnodid
EDITRICE

Il volume 'Musica' è il risultato di un lavoro coordinato tra Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna e ANSAS-Nucleo ex-IRRE Emilia-Romagna, nell'ambito del progetto "Gruppi di ricerca sulle Indicazioni". Il finanziamento è assicurato dall'USR E-R, nell'ambito dell'utilizzazione dei fondi assegnati all'ex-IRRE per attività di ricerca (Legge 440/1997) e dei fondi per il supporto alle "Indicazioni per il curriculum" (Direttiva MIUR n. 68/2007).

Il Gruppo di ricerca è composto da:

Benedetta Toni (coordinamento tecnico-scientifico), Elisabetta Agostini, Jaime Amaducci, Laura Amati, Maria Luisa Azzolini, Iris Baruzzi, Raffaella Benini, Mirco Besutti, Elena Bompani, Cosimo Caforio, Beniamina Carretta, Marina Ciccarelli, Antonella Coppi, Chiara Farolfi, Dario Favretti, Patrizia Filippi, Annalisa Gardella, Alice Gatti, Catia Gori, Maria Letizia Lazzari, Micol Manuele, Valerio Mugnai, Franco Nobis, Stefano Pantaleoni, Maddalena Patella, Elisabetta Piras, Paola Poggi, Roberto Raimondi, Francesca Rosa, Francesca Rosi, Maria Ernesta Scabini, Rossella Spallanzani, Alberto Spinelli, Paola Tarabusi, Chiara Tondini, Massimiliano Urbinati, Anna Valentini.

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 generale e supervisione scientifica: Giancarlo Cerini

Coordinamento redazionale, editing: Maria Teresa Bertani

Collana "I Quaderni dei Gruppi di ricerca USR e IRRE Emilia-Romagna"

Serie II - Quaderno n. 7, febbraio 2010

La riproduzione dei testi è consentita previa citazione della fonte.

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
via Castagnoli, 1 - 40126 Bologna - Tel. 051 3785 1 - Fax 051 4229721
E-mail: direzione-emiliaromagna@istruzione.it; sito web: www.istruzioneer.it
Direttore generale: Marcello Limina

Ufficio V - Formazione, autonomia
Dirigente: Giancarlo Cerini

Codice ISBN: 978-88-86100-53-3

Stampa: Tecnodid editrice, Napoli, febbraio 2010

Presentazione

Serve una scuola di base più 'forte'	5
<i>Marcello Limina, Leopolda Boschetti</i>	

Parte I

Le parole chiave nelle Indicazioni per il curriculum (2007)

Prospettive di ricerca per un curriculum di musica	7
<i>Benedetta Toni</i>	
Didattica dello strumento musicale	16
<i>Elisabetta Piras</i>	
Didattica della vocalità e della coralità	22
<i>Graham Welch, Costanza Preti, Evangelos Himonides</i>	

Parte II

Lo sviluppo del curriculum di musica in un'ottica verticale

Esplorazione e produzione sonora nell'infanzia	26
<i>Francesca Rosi</i>	
Cantando si inventa e si suona	33
<i>Elisabetta Agostini, Iris Baruzzi</i>	
Musica strumentale di insieme	39
<i>Alberto Spinelli</i>	

Parte III

Lo sviluppo del curriculum di musica in un'ottica trasversale

Ricerche ed emozioni sonore	46
<i>Elena Bompani</i>	
Tosca: le fiabe che piacciono ai grandi	56
<i>Beniamina Carretta</i>	
Arcibaldo Sonivari e il mistero della musica scomparsa	62
<i>Anna Valentini</i>	

Parte IV

Voci dal territorio: esperienze significative

Una ricerca sulla creatività musicale	65
<i>Raffaella Benini</i>	
Una ricerca sul curriculum verticale di musica	71
<i>Rossella Spallanzani</i>	

Presentazione della Collana

SERVE UNA SCUOLA DI BASE PIÙ 'FORTE'

Marcello Limina*, Leopolda Boschetti**

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

**Commissario straordinario ANSAS

Vecchie e nuove Indicazioni

La scuola di base italiana è stata coinvolta negli ultimi anni in numerosi tentativi e proposte di riforma, che hanno richiesto agli operatori scolastici una costante attività di autoformazione e di riflessione sul senso da dare ai cambiamenti e sulla loro possibile incidenza positiva nelle pratiche didattiche. Tuttavia, il rapido avvicinarsi delle proposte pone l'esigenza di un consolidamento e di una stabilizzazione degli ordinamenti e delle indicazioni programmatiche. Questo orientamento emerge dal recente regolamento sul primo ciclo (D.P.R. 89/2009), che all'art. 1 propone una lettura integrata tra le *Indicazioni nazionali* (D.lgs. 19-2-2004, n. 59) e le *Indicazioni per il curricolo* (D.M. 31-7-2007). A tal fine viene previsto un periodo triennale di ricerca (dall'a.s. 2009-10 all'a.s. 2011-12), nel quale le scuole e gli insegnanti sono invitati a sperimentare le Indicazioni curriculari, come stimolo a migliorare i metodi di insegnamento, riscoprendo gli elementi essenziali e fondativi del progetto educativo.

Questo è il messaggio che emerge anche dall'Atto di indirizzo firmato dal Ministro Mariastella Gelmini l'8 settembre 2009, nel quale vengono richiamate le grandi sfide che attendono la scuola italiana del futuro: una formazione culturale più incisiva e solida, il ripristino di valori di responsabilità solidarietà e cittadinanza, il recupero del "senso" dell'esperienza scolastica. Una buona scuola di base, nelle sue collaudate articolazioni di scuola dell'infanzia, scuola primaria e scuola secondaria di I grado, se ben raccordata nei curricoli disciplinari, nei sistemi di valutazione, nella coerenza delle proposte didattiche, è in grado di portare un contributo decisivo al miglioramento dei risultati scolastici.

A tal fine, la disponibilità di curricoli aggiornati e coerenti, elaborati con l'ausilio delle comunità scientifiche e professionali, validati attraverso moderni sistemi di valutazione e certificazione, diventa un prerequisito fondamentale per la qualità e l'equità dell'intero percorso formativo.

La ricerca in Emilia-Romagna

È per questo motivo che negli ultimi cinque anni, l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, d'intesa con l'Agenzia Nazionale - nucleo IRRE Emilia-Romagna, ha predisposto un ambizioso programma di ricerca didattica sulle indicazioni curriculari che il Ministero dell'istruzione ha elaborato. Nel triennio 2004-2007 hanno operato 15 gruppi di ricerca (coinvolgendo oltre 300 tra insegnanti, dirigenti, docenti universitari, rappresentanti di associazioni, ecc.) che analizzarono i contenuti culturali e pedagogici delle indicazioni "Bertagna". Di quella stagione resta un ricco scaffale di "Quaderni" inviati a tutte le scuole, ma ancora disponibili, che contengono elementi utili per decodificare le indicazioni programmatiche delle singole discipline. Successivamente, nel biennio 2007-2009, dieci gruppi di ricerca, con circa 200 partecipanti, hanno elaborato analisi ed ipotesi di lavoro sulle discipline obbligatorie del curriculum nazionale stilato dalla commissione "Cerutti". L'esito culturale del lavoro è ora offerto all'attenzione della scuola regionale, attraverso la pubblicazione di una seconda collana di 10 quaderni che qui vengono presentati.

Si conferma in questa nuova serie editoriale la vocazione positiva dell'IRRE Emilia-Romagna e dell'USR Emilia-Romagna nell'accompagnare i processi di riforma e di innovazione, attraverso momenti di ricerca, formazione, dialogo con il mondo della scuola. Tutto ciò in sintonia con le caratteristiche della nostra regione, da tempo attenta ed appassionata ai temi dell'educazione, ma che oggi deve interrogarsi – come tutte le società mature – sul ruolo 'appannato' dell'educazione, su alcune criticità che affiorano nei livelli di apprendimento, su sintomi di stanchezza nelle motivazioni dei ragazzi.

Riteniamo che la ricerca sui contenuti culturali, la riscoperta del valore formativo delle discipline (che sono al centro dei Quaderni, quasi in uno sforzo di riscoperta della centralità dei saperi come *mission* fondamentale della scuola), l'individuazione di percorsi didattici praticabili, desunti dalle migliori esperienze, siano elementi importanti per qualificare la nostra scuola e per offrire ai docenti strumenti professionali utili per ripensare metodi e approcci didattici e renderli ancora più adeguati alle esigenze dei ragazzi di oggi.

Un ringraziamento sentito va dunque a tutti coloro che, con ruoli diversi (dirigenti tecnici e scolastici, docenti, ricercatori, cultori della materia), accomunati da un forte impegno culturale e professionale, hanno reso possibile questa apprezzata iniziativa di ricerca e documentazione.

Parte I

Le parole chiave nelle Indicazioni per il curriculum (2007)

PROSPETTIVE DI RICERCA PER UN CURRICOLO DI MUSICA

Benedetta Toni

Coordinatrice scientifica del Gruppo di ricerca 'Musica', ricercatrice Ansas ex-IRRE E-R

I concetti 'chiave'

Dalle Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione (emanate nel 2007) si evincono interessanti suggestioni su cosa significhi 'fare musica', capaci di parlare alla mente e al cuore: *sviluppo della creatività artistica, apprendimento pratico della musica, musica di insieme, fruizione e produzione consapevole, musica e nuove tecnologie*.

Creatività artistica

Lo *sviluppo della creatività artistica* ("I bambini sono portati a esprimere con immaginazione e creatività le loro emozioni e i loro pensieri: l'arte educa al sentire estetico e al piacere del bello")¹ potrebbe rimandare alle teorie di Dalcroze sul ritmo e l'immaginazione creativa: "Le nostre scuole non sviluppano abbastanza le facoltà d'immaginazione del bambino ... Per ciò che riguarda l'arte e il sentimento, la correttezza non basta; l'artista deve interpretare la musica in modo personale, deve cercare di esprimerla con sincerità, facendosi guidare dal suo istinto personale ... Il senso estetico ... si sviluppa piuttosto tardi nei bambini ... l'insegnante ... insegnerà agli studenti l'arte di interpretare la dinamica e di fraseggiare".²

La ritmica Dalcroze con gli esercizi di rilassamento e respirazione, di divisione e accentuazione, di memorizzazione metrica, di riconoscimento del ritmo tramite il corpo, di concentrazione e espressione musicale è l'ambiente di

¹ Cfr. *Indicazioni per il curriculum* (D.M. 31-7-2007).

² Cfr. Louisa Di Segni-Jaffé (a cura di), *Émile Jacques Dalcroze. Il ritmo, la musica e l'educazione*, EDT, Torino, 2008.

apprendimento adeguato per “sviluppare le capacità cognitive e relazionali dell’alunno”³ nella scuola dell’infanzia e primaria.

‘Fare musica’ da soli e in gruppo

L’apprendimento pratico della musica e la musica di insieme sono concetti più volte considerati nelle linee pedagogico-didattiche delle indicazioni ministeriali. Nel campo di esperienza “Linguaggi, creatività ed espressione” per la scuola dell’infanzia si fa riferimento all’ “interazione con il paesaggio sonoro”, all’ “ascolto delle proprie produzioni sonore” ed alla conquista del “piacere di fare musica”. Nella scuola del primo ciclo vi è una chiara affermazione: “In particolare, attraverso l’esperienza del far musica insieme, ognuno apprenderà a leggere e a scrivere musica, a comporla e a improvvisarla, laddove con ‘improvvisazione’ si intende quel gesto che sintetizza in un unico istante-istinto creativo le diverse fasi del comporre: conoscenza, pensiero, decisione.”⁴

Queste tematiche rimandano alla teoria di Delalande sull’invenzione sonora e il gioco musicale. Secondo Delalande ‘fare musica’ significa “sviluppare un gusto per il suono, una dimensione immaginativa della musica e un senso dell’organizzazione della musica. La ricerca del suono e del gesto è un gioco senso motorio, l’espressione e il significato in musica si congiungono con il gioco simbolico e l’organizzazione è un gioco di regole”. Fare musica insieme significa “organizzarsi tra più musicisti”, ma soprattutto “accordarsi e distribuirsi le parti, e arrangiarle affinché tutto funzioni”⁵.

Espressione fa rima con improvvisazione

Gli accenni all’improvvisazione nella scuola del primo ciclo sono riferibili agli studi di esperti in didattica dello strumento. Nello specifico, gli approcci creativo-uditivi rimandano a: suonare e poi leggere la musica (dal suono al segno) e suonare ad orecchio per poi improvvisare e creare musica.

La lettura della notazione molto spesso può essere un ostacolo per la creazione musicale, può condurre ad un’esecuzione riproduttiva e non ad un’esecuzione creativa. Il bravo alunno che suona o canta deve essere in grado di “pensare i suoni” ossia di “produrre l’immagine mentale dei suoni” durante ogni attività musicale. L’esecuzione non deve risultare meccanica, ma compresa interiormente.

³ Cfr. *Indicazioni per il curricolo* (2007).

⁴ Cfr. *Indicazioni per il curricolo* (2007).

⁵ Cfr. Françoise Delalande, *La musica è un gioco da bambini*, Franco Angeli, Milano, 2001.

“L’insegnamento ad orecchio di brevi motivi familiari” consente una memorizzazione di unità strutturali che facilita la sicurezza tecnica e le sfumature espressive, la “esperienza con i gesti e con il tocco”, l’individuazione di “compiti musicali significativi”. L’improvvisazione può essere spiegata come un “tipo di composizione per formule”, regole, *pattern* melodico-armonici oppure come “libero arbitrio, chiave per la creatività”; si considera quindi il processo piuttosto che la struttura.

Improvvisare spesso ci rimanda al genere del jazz; tuttavia la stessa interpretazione musicale, in qualsiasi genere musicale, implica scelte personali ed originali, che possono afferire a questo campo: la manipolazione sonora tipica nell’infanzia rimanda all’improvvisazione nei primi anni di scuola, lo stesso studio di un brano richiede sperimentazione di nuove idee e quindi improvvisazione⁶.

L’ascolto intelligente

La *fruizione e la produzione consapevole* sono due facce della stessa medaglia (“fruizione consapevole, che implica la costruzione e l’elaborazione di significati personali, sociali e culturali, relativamente a fatti, eventi, opere del presente e del passato”)⁷.

La fruizione riguarda l’ascolto. L’ascolto è una conscia attività cognitiva che implica concentrazione, focalizzazione e partecipazione da parte dell’ascoltatore. L’ascolto ripetuto di un brano musicale rende capaci di interiorizzare la musica e di capire lo spartito anche senza suonarlo, rende consapevoli della struttura della musica e della relazione fra i temi. I non musicisti acquisiscono i fondamenti della musica dalla loro esperienza di ascolto. La risposta dei bambini alla musica si ha in diverso modo, sia per influenza estetica, sia per influenza intellettuale. I bambini rispondono esteticamente ed intellettualmente alla musica attraverso l’apprezzamento, l’analisi, la comparazione, il giudizio critico.⁸ Le conseguenze didattiche della considerazione delle abilità di ascolto come abilità critiche e cognitive suggeriscono possibili modelli di avvicinamento alla fonte/monumento sonoro. Si cita in proposito il modello proposto da Elita Maule: ascolto affettivo (cogliere il carattere affettivo di un brano musicale), ascolto strutturale (cogliere il sistema strutturale dei

⁶ Cfr. Johannella Tafuri e Gary E. McPherson (a cura di), *Orientamenti per la didattica strumentale*, LIM, Lucca, 2007.

⁷ Cfr. *Indicazioni per il curricolo* (2007).

⁸ Cfr. Susan Hallam, *Music Psychology in Education*, Institute of Education, University of London, Londra, 2006.

linguaggi musicali), ascolto storico (acquisire informazioni storiche e stilistiche in grado di rendere ragione del contesto e della funzione sociale svolta dalla musica presa in considerazione)⁹.

La pratica musicale ‘metacognitiva’

La pratica musicale è il massimo coinvolgimento nell’esperienza musicale scolastica: “L’alunno partecipa in modo attivo alla realizzazione di esperienze musicali attraverso l’esecuzione e l’interpretazione di brani strumentali e vocali appartenenti a generi e culture differenti”¹⁰.

La ricerca dimostra che la pratica musicale è più efficace quando coinvolge la meta-cognizione, la riflessione sul processo, lo studio e l’analisi dei risultati, la motivazione intrinseca.

Diverse sono le attività di pratica musicale possibili a scuola: suonare, cantare, danzare, conoscere nuova musica, memorizzare musica per esibirsi, sviluppare l’interpretazione attraverso un approccio intuitivo (l’interpretazione si sviluppa lungo lo studio del pezzo) o analitico (l’interpretazione è basata su un ascolto ampio della musica, confrontato con altre interpretazioni e sull’analisi della struttura musicale).

L’insegnante coinvolge se motiva gli studenti alla pratica, se la introduce in modo sistematico, se incentiva la riflessione sullo studio e sulla *performance*¹¹. Ne emerge un modello didattico che considera le *skills* e *subskills* della *music performance* come competenze non solo tecnico-esecutive ma anche cognitive (*mental stretching*), emotive e meta-cognitive¹².

Educazione musicale e nuove tecnologie

“Le tecnologie consentono un valore aggiunto all’esperienza di apprendimento”¹³ in quanto permettono di utilizzare strumenti innovativi per potenziare gli apprendimenti disciplinari, compreso il linguaggio musicale.

Attraverso alcuni siti specializzati (in particolare in lingua inglese www.soundjunction.org) si può ascoltare e creare musica: individuare i singoli strumenti che suonano familiarizzando con il genere musicale e con gli esecu-

⁹ Cfr. Elita Maule, *Storia della musica: come insegnarla a scuola*, ETS, Pisa, 2007.

¹⁰ Cfr. *Indicazioni per il curriculum* (2007).

¹¹ Cfr. Susan Hallam, *Music Psychology in Education*, Institute of Education, University of London, Londra, 2006.

¹² Cfr. Benedetta Toni, *Nella musica un tesoro*, Cremonabooks, Cremona, 2006.

¹³ Cfr. Evangelos Himonides (Imerc London), seminario “Educazione musicale e nuove tecnologie” del 29 ottobre 2009, Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università di Bologna.

tori della traccia sonora, occuparsi di tecniche esecutive (ad esempio il 'glissando' nella didattica strumentale) analizzando anche a gruppi tipologie di strumenti e scelte tecniche in brani musicali, comprendere la storia della musica e i diversi contesti con i relativi stili musicali (ascoltare per il periodo classico un preludio di Bach, una sonata di Mozart o di Beethoven e un'aria dalle "Nozze di Figaro" di Mozart), individuare pattern ritmici nella musica contemporanea e riutilizzarli nelle proprie composizioni, comporre passo dopo passo la propria musica 'copiando, selezionando e trascinando' melodie, ritmi e suoni da partiture 'elettroniche' da manipolare, modificare, arricchire con la propria originalità e il proprio estro.

La ricerca in Emilia-Romagna

Questo quaderno è frutto del lavoro del Gruppo di ricerca "Musica" dell'ANSAS ex-IRRE Emilia-Romagna. Il testo è un utile strumento operativo per la didattica quotidiana del linguaggio musicale (*teaching music in practice*), per la realizzazione di laboratori musicali nel curricolo in un'ottica verticale e trasversale, per la proposta di piste di ricerca utili alla formazione degli insegnanti di musica.

La prima parte enuclea le tematiche e le prospettive di sviluppo per il curricolo di musica, evidenziando attraverso uno studio sulla didattica dello strumento musicale i repertori e le tecniche esecutive per alunni della scuola primaria e della scuola secondaria di I grado e presentando gli esiti di una ricerca regionale sulla didattica della coralità organizzata con la collaborazione dell'*International Music Education Research Centre* di Londra.

La seconda parte riguarda lo *sviluppo del curricolo in un'ottica verticale* salvaguardando le peculiarità dei diversi ordini di scuola: il focus è su esplorazione sonora e produzione organizzata nella scuola dell'infanzia, su voce e strumento nella scuola primaria, sulla musica di insieme nella scuola secondaria di I grado.

La terza parte concerne lo *sviluppo del curricolo musicale in un'ottica trasversale* ai diversi campi di esperienza della scuola dell'infanzia: vengono offerti spunti sulla didattica orffiana delle *body percussions*, sulla didattica dalcroziana dello *spazio sonoro*, sulla didattica kodaliana del *canto popolare*, sulla didattica della parola 'fantastica' di Rodari e Dario Fo. Ci si immerge inoltre nel teatro d'opera per la scuola primaria: sono proposte esperienze arricchenti attraverso il melodramma, genere interdisciplinare per eccellenza.

La quarta parte è uno sguardo alla ricerca del territorio: vengono presentate una ricerca sul curricolo verticale di musica a Modena e una ricerca originale sulla creatività in musica a Forlì-Cesena.

Il progetto regionale “Musica” in Emilia-Romagna

Gli ambiti principali del progetto di ricerca sulle *Indicazioni* per il curricolo di musica sono stati approfonditi anche in eventi/seminari/convegni organizzati all'interno del Progetto regionale “Musica” in Emilia-Romagna (un progetto biennale di formazione, ricerca e didattica della musica che ha coinvolto attivamente circa 700 docenti di scuola dell'infanzia e primaria e oltre 3000 alunni delle scuole d'infanzia, primaria e secondaria di I grado).¹⁴

In particolare si citano in questa sede le seguenti manifestazioni:

- il convegno internazionale “Cantando s’impara” svoltosi a Bologna dal 26 al 29 marzo 2008 presso alcune sedi musicali (Teatro Comunale di Bologna, Conservatorio di musica di Bologna, Teatro Auditorium Manzoni, Museo della musica di Bologna...), che ha visto la partecipazione di oltre 500 docenti, referenti istituzionali, dirigenti scolastici, musicisti, componenti del Comitato Musica del MIUR, impegnati in seminari di studio e laboratori sulla didattica del canto, dello strumento, della vocalità nella prima infanzia, dell'interdisciplinarietà musicale nella scuola secondaria di II grado;
- il seminario del Gruppo di ricerca musica all'interno dell'incontro di partenariato “Ricerca sulla didattica della coralità” organizzato il 4 novembre 2008 presso l'ANSAS ex-IRRE Emilia-Romagna, nel quale sono intervenuti il Prof. Graham Welch e la dott.ssa Costanza Preti dell'*International Music Education Research Centre* di Londra, la coordinatrice del progetto (Benedetta Toni) e tre componenti del gruppo di ricerca musica (Maddalena Patella, Paola Poggi, Laura Amati) per spiegare come i corsi di formazione del progetto regionale musica della prima e della seconda annualità fossero strettamente basati e correlati alle macro-aree (laboratorio di didattica della musica, metodi attivi di educazione musicale, attività con strumentario didattico, didattica della notazione musicale, ascolto attivo, musica e interdisciplinarietà) delineate nelle *Indicazioni per il curricolo*;

¹⁴ Il Progetto regionale “Musica” è stato realizzato in Emilia-Romagna nel biennio 2007-2009 a cura di Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna e Assessorato istruzione e formazione della Regione Emilia-Romagna, con il coordinamento scientifico dell'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica ex-IRRE Emilia-Romagna. Per una documentazione dettagliata si rimanda al sito istituzionale www.musicaer.it e al volume Benedetta Toni (a cura di), *La Regione in musica*, Tecnodid, Napoli, 2009.

- il seminario regionale “La didattica dello strumento nel curriculum verticale”, che ha avuto luogo il 27 ottobre 2009 presso il Dipartimento di Arti visive dell’Università di Bologna e che, alla presenza di 200 docenti di strumento musicale per le diverse fasce d’età del curriculum, si è basato su relazioni, spunti e riflessioni sulla didattica precoce, individuale, collettiva dello strumento;
- il seminario regionale di ricerca “Educazione musicale e nuove tecnologie” del 28 ottobre 2009 presso e in collaborazione con la Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università di Bologna. All’interno della giornata, dedicata ad 80 docenti di scuola primaria e secondaria di I e II grado, sono state esplorate le ricerche dell’*International Music Education Research Centre* sulle tecnologie e la musica e l’utilizzo della lavagna interattiva multimediale per la didattica della musica.

Cantando s’impara

Nei laboratori del convegno “Cantando s’impara” si sono affrontate le tematiche dell’apprendimento pratico della musica nelle *Indicazioni per il curriculum*.

Nella scuola dell’infanzia l’attenzione si è focalizzata sull’importanza dell’educazione alla vocalità sin da piccoli, sull’educazione all’ascolto e alla sperimentazione della voce in ambito familiare, sulla conquista di competenze di coordinazione gestuale e di un’armonia psicomotoria grazie al canto precoce, sulla valorizzazione della trasversalità della musica a tutti i campi di esperienza.

Nella scuola primaria si è riflettuto sulle possibili funzioni del canto a scuola: *cognitiva* (memoria e concentrazione, riflessione); *sociale e relazionale* (ascolto e sicurezza di sé); *emotivo-affettiva* (espressione di emozioni e stati d’animo); *culturale* (conoscenza di tradizioni e valori di una cultura o di un popolo); *musicale* (conoscenza dei parametri del suono e delle modalità esecutive). Si sono poi indagati repertori attraverso brani specifici: “Ninna nanna fiorentina” (canto popolare), “Se alla festa vuoi andar” e “Tumbalalaika” (canto etnico), “Do re mi” e “Cam Camini” (musical), “A come armatura” (filastrocca tradizionale), brani jazz e *scat-singing*. Si è infine discusso su come scegliere il repertorio (attenzione al testo, attenzione all’estensione, conoscenza e monitoraggio delle voci dei bambini) e su come insegnare il canto ai bambini (attraverso giochi per imparare la respirazione, l’emissione vocale e l’intonazione, con una scansione ritmica parlata del testo, con la segmentazione delle frasi e con la scelta di una gestualità chiara e riconoscibile).

Nella scuola secondaria di I grado ci si è concentrati sull'ascolto attivo (con la comprensione musicale del brano, attraverso il coordinamento orecchio-occhio per la lettura e scrittura della musica, tramite la segmentazione dell'ascolto in base alla forma e alla percezione) e sulla pratica musicale d'insieme. Sono state analizzate buone pratiche di sonorizzazione e realizzazione musicale di ambienti, personaggi ed eventi di una fiaba con gli strumenti dell'orchestra (scuole civiche di musica della regione E-R); di trascrizione e arrangiamento di colonne sonore nella classe di pianoforte della scuola media a indirizzo musicale; di improvvisazione e composizione su ostinati ritmici e melodici, su schemi ritmico-motori dati, con giovani strumentisti della scuola media a indirizzo musicale.

Nella scuola secondaria di II grado sono stati presentati esempi di progetti di laboratori musicali di diverse regioni italiane, realizzati in sinergia con gli enti musicali del territorio: progetto "Coro" nelle scuole superiori bolognesi e in altre realtà; progetto "LAIV" in Lombardia; progetti osservati nelle ricerche valutative dell'INVALSI sui laboratori musicali (una biblio-mediateca nella scuola per costruire percorsi di letture e musica e un laboratorio musicale e di informatica). Fra gli elementi trasferibili di un progetto interessante del Liceo "Moro" di Reggio Emilia si individuano: l'organizzazione ogni anno di pacchetti di ore dedicati alla preparazione di incontri con la musica dal vivo – a teatro o a scuola – su temi di interesse curricolare, scelti insieme a un'équipe di esperti; la promozione di incontri con l'artista (laboratorio sulla danza e laboratorio di ascolto e composizione musicale); il disegno di un progetto di liceo musicale, quale quello di Reggio Emilia, in convenzione con il locale istituto musicale pareggiato (il 20% dell'orario curricolare più le ore extra-curricolari sono erogate dall'istituzione musicale).¹⁵

Bibliografia

- Delalande F., *La musica è un gioco da bambini* (ed. it. a cura di M. Disoteco), Franco Angeli, Milano, 2001.
- Di Segni-Jaffé L. (a cura di), Dalcroze É.J., *Il ritmo, la musica e l'educazione*, EDT, Torino, 2008.
- Hallam S., *Music Psychology in Education*. Institute of Education, University of London, Londra, 2006.
- Maule E., *Storia della musica: come insegnarla a scuola*, ETS, Pisa, 2007.

¹⁵ Le presenti considerazioni fanno riferimento al laboratorio condotto dalla coordinatrice del progetto, Benedetta Toni, e da Brunella Clerici il 27 marzo 2008 ed alla relazione presentata da Benedetta Toni e da Franca Ferrari, il 28 marzo 2008.

- Toni B., *Nella musica un tesoro*, Cremonabooks, Cremona, 2006.
- Toni B. (a cura di), *Musica, Ricerca sul curricolo e innovazione didattica*, Collana "Quaderni dei Gruppi di ricercaUSR e IRRE E-R", Serie I, USR E-R, ANSAS ex IRRE E-R, Tecnodid, Napoli, 2007.
- Toni B. (a cura di), *La regione in musica*, USR E-R, ANSAS ex IRRE E-R, Regione Emilia-Romagna, Tecnodid, Napoli, 2009.
- Welch G.F., Himonides E., Papageorgi I., Saunders J., Rinta T., Stewart C., Preti C., Lani J., Vraka M., Hill J., *The National Singing Program for primary schools in England: an initial baseline study*, Music Education Research, Routledge, 2009.
- Tafari J., McPherson G.E. (a cura di), *Orientamenti per la didattica strumentale*, LIM, Lucca, 2007.

DIDATTICA DELLO STRUMENTO MUSICALE

Elisabetta Piras

Esperta di ricerca in ambito musicale

Introduzione

Il potenziale formativo ed educativo dell'apprendimento di uno strumento musicale, a prescindere da motivazioni legate a una specializzazione tecnico-musicale e di carriera concertistica, è un dato che con il tempo sta diffondendosi, creando situazioni didattiche variegate, con esiti produttivi sia da un punto di vista specificamente musicale, sia da un punto di vista più generale e interdisciplinare, che comprende anche l'ambito esperienziale e la crescita emotiva degli studenti. Oltre ciò, spesso, situazioni laboratoriali di strumento, per esempio offerte nella scuola primaria e secondaria di primo grado, favoriscono condizioni positive per la socializzazione tra pari, oltre che tra studenti e insegnanti. Infatti, la pratica strumentale sembra essere un luogo privilegiato per manifestazioni di creatività ed emotività, oltre che un'occasione per un rapporto didattico e umano approfondito e particolare con l'insegnante, in quanto parte dell'apprendimento si svolge in forma di lezione individuale.

Numerosi sono gli apporti della ricerca nell'ambito della didattica strumentale, ma tra gli aspetti meno esplorati va citata l'analisi razionale e sistematica dell'esecuzione musicale dei giovanissimi. In questa sede si propone un esempio metodologico di analisi dell'esecuzione di giovani pianisti in fase di formazione. Sebbene le esecuzioni prese in esame siano realizzate in ambiti di apprendimento strumentale professionalizzanti, il protocollo di ricerca si pone come replicabile in diversi contesti, e i risultati mostrano spunti significativi a livello di riflessione interdisciplinare sul tema, oltre che sulle peculiarità comunicative e trasmissive del rapporto insegnante-allievo.

Analisi dell'esecuzione musicale

Com'è noto, l'ambito di ricerca sull'analisi dell'esecuzione musicale si sviluppa nel secolo appena trascorso, in particolare con la comparsa e la diffusione dei mezzi per la riproduzione sonora, e cresce velocemente in concomitanza con le acquisizioni tecnologiche sugli strumenti di analisi del suono. Le riflessioni e le ricerche riguardanti l'analisi dell'esecuzione sono attinenti a diversi ambiti disciplinari, come per esempio l'estetica, la filologia, la psicomotricità, ma anche le neuro-scienze e la psicologia delle emozioni. In questa sede ci si vuole focalizzare su alcuni aspetti cognitivi che la *performance* impli-

ca, partendo dalla concezione di ‘esecuzione’ come ‘forma concreta di pensiero musicale’ (Clarke, 2002).

Lo sforzo intellettuale del musicista nel momento in cui realizza un’esecuzione ha dato vita all’annosa questione di quale sia il tipo di analisi operata dall’esecutore per definire scelte interpretative. Il panorama delle ipotesi su queste modalità di analisi è vastissimo, per cui in questo contesto ci si limita a qualche citazione funzionale e mirata al discorso specifico che si intende affrontare. In sintesi, una corrente di pensiero sostiene che questo tipo di analisi è un’operazione intuitiva ed implicita, spesso in relazione con conoscenze pregresse ed esperienza esecutiva (Meyer, 1973); un’altra, che può trattarsi – o che sia necessaria – una scrupolosa analisi di tutti i parametri riscontrabili, per cogliere appieno le possibilità interpretative di un brano (Berry, 1986; Narmour, 1988); ancora, che esista una mediazione tra questi due estremi in una ‘intuizione informata’ (Rink, 2002; Rink, 2007), per cui l’intuito guida l’esecuzione secondo gli elementi desunti dall’analisi operata su più livelli. A questo si aggiunge l’ipotesi argomentata che ogni esecuzione sia influenzata dalla consapevolezza di esecuzioni precedentemente sentite e introiettate (Cook, 2007). In questa sede, l’aspetto che si intende sottolineare è quello della ‘intuizione informata’, che comporta il legame tra pensiero esplicito – quindi che rappresenta ciò che l’esecutore dimostra di sapere su ciò che esegue – e pensiero implicito, ossia ciò che sottende inconsapevolmente un certo risultato esecutivo.

Queste acquisizioni sono state formulate in base allo studio e all’analisi di esecuzioni di musicisti professionisti, adulti, o sulla base di incisioni in qualche modo ‘storiche’.

Qui di seguito si vuole proporre una riflessione analoga riguardo alle esecuzioni, in riferimento a pensiero implicito e pensiero esplicito di giovanissimi pianisti che si stanno formando. La letteratura nell’ambito degli aspetti cognitivi nell’esecuzione musicale dei musicisti in fase di formazione è relativamente nuova, ed è fortemente incentrata su meccanismi di apprendimento e sviluppo di abilità, come per esempio approccio allo strumento, memoria, prima vista, problemi tecnici, efficacia nello studio, emotività nella *performance*, ma ancora non si riscontra una linea di studi chiara sull’analisi dell’esecuzione in rapporto alla consapevolezza dell’interpretazione.

Il protocollo di ricerca

Il protocollo di ricerca per indagare questa tematica è stato così formulato: a sei giovani pianisti, studenti di Conservatorio e Scuole civiche di musica di

diverse città italiane e ai loro rispettivi insegnanti è stato chiesto di eseguire due brani dalle caratteristiche molto diverse. Gli allievi sono stati scelti dagli insegnanti in base alla fascia d'età, tra i 10 e i 14 anni, che – come osserva Sosniak (1985; 1990) – è quella in cui si raffinano le tecniche di studio e le capacità esecutive, ma anche in base alla certezza che ci sarebbe stato un totale agio da parte degli allievi di risolvere l'esecuzione dei brani. Gli insegnanti sono stati individuati in base al loro interesse e competenza nella didattica strumentale ed alla loro esperienza concertistica e di insegnamento.

I materiali utilizzati, quindi i brani proposti, sono stati: *Erster Verlust* da *Album für Jugend* Op. 68 di Robert Schumann e *Study for the left hand* dal Vol I di *For Children* di Bela Bartók. Questi due brani sono stati scelti per la loro diversità a livello sia tecnico, sia interpretativo, per quel che si può definire il loro 'carattere affettivo' (Baroni, 2004). In sintesi, la composizione di Schumann è in tempo moderato, la struttura formale è facilmente individuabile, presenta un fraseggio vario basato sulla tecnica del legato e ha un profilo fortemente evocativo, come suggerisce il titolo (in italiano 'prima disillusione'); mentre quello di Bartók richiede una tecnica percussiva per la mano sinistra in tempo abbastanza veloce, e la mano destra presenta un tema con un fraseggio particolare, ripetuto e variato soprattutto nell'intensità.

L'esecuzione si è svolta in un normale contesto di classe; alla fine a tutti i soggetti è stata fatta una breve intervista riguardo a: 1) forma e particolarità tecnico-musicali; 2) punti più espressivi del brano; 3) eventuale scelta di aggettivi da riferire ai brani suonati. Le esecuzioni sono state analizzate per mezzo del software *Sonic Visualiser*, sviluppato in anni recenti presso il *Centre for Digital Music, Queen Mary University of London*, che offre la possibilità di un'analisi oggettiva, in quanto consente la visualizzazione di elementi fondamentali in contemporanea, quindi lo spettro sonoro, la quantificazione delle dinamiche, la scansione temporale, la visione contestuale di due sintesi di esecuzione e altro ancora.

Riguardo all'analisi che il musicista opera per la propria esecuzione, Rink (2007) ipotizza una 'analisi precedente' a una data esecuzione. I temi di maggiore interesse di questo tipo di analisi sono: le articolazioni formali e armoniche; le variazioni di tempo; le dinamiche; il profilo melodico e suoi elementi costitutivi; l'impianto ritmico. Per un riscontro nelle analisi delle esecuzioni in oggetto, si è dato maggior risalto all'aspetto delle variazioni di tempo. Questo perché, secondo diversi studi, l'agogica è considerata e riconosciuta come il parametro fondamentale nella rappresentazione mentale del progetto esecutivo (Shaffer 1981,1984; Palmer, 1997). Il controllo e la determinazione della

dimensione del parametro temporale è indice quindi di pensiero esplicito, in quanto riflette un aspetto cruciale della struttura stessa della musica (anche in Clynes e Walker, 1982), ma anche di pensiero implicito. Questo è inoltre riconosciuto come indice dell'espressività dell'esecuzione (Repp, 2004). In questo senso le 'deviazioni dal regolare' nel parametro temporale (per dirla con i termini storici di Seashore) possono essere frutto di un'analisi consapevole legata per esempio alla struttura della frase, o a una cadenza, oppure a una motivazione diversa, legata a aspetti analitici più intuitivi e – diciamo così – 'spontaneamente acquisiti'. Lo strumento tecnologico utilizzato, il *Sonic Visualiser*, da questo punto di vista ha offerto anche risultati di natura quantitativa piuttosto efficaci, che si sono abbinati con una valutazione qualitativa degli altri aspetti e con i risultati delle interviste.

Risultati

Il parametro in cui sembrano presenti deviazioni dalla regola 'più evidenti' è proprio l'agogica. I risultati delle analisi ottenuti sono stati comparati tra: i due diversi brani per lo stesso esecutore; i due diversi brani tra gli insegnanti, i due diversi brani tra gli allievi; i due diversi brani tra insegnanti e allievi.

Si è notato che i soggetti hanno eseguito i due brani con impianti agogici decisamente diversi. Si può rilevare una prassi esecutiva condivisa, nei termini degli studi di Repp (1993), in quanto, a parte qualche eccezione, la scelta del tempo è abbastanza coerente tra tutti gli esecutori, pur con le debite differenze. Non sembra esistere una correlazione particolare tra il tempo scelto dagli insegnanti e quello scelto dai propri allievi nell'esecuzione dei due brani, bensì delle similitudini in generale tra tutti i soggetti, con delle differenze individuali. In questo, l'esecuzione del brano di Schumann presenta comunque più varietà nella scelta operata dagli esecutori.

Nell'ambito del tempo metrico individuato, si può notare in tutti i soggetti una varietà del profilo temporale molto maggiore e significativa in Schumann che in Bartók.

Non sembrano esistere corrispondenze significative e individuabili come specifiche tra l'agogica riscontrata nell'esecuzione dell'insegnante, e quella del rispettivo allievo, ma un altro tipo di correlazione si può riscontrare. Dai risultati è apparso subito evidente come sebbene i profili temporali tra insegnanti e allievi non si somigliassero in svariati punti, fossero comunque affini qualitativamente, infatti a una spiccata varietà del profilo dell'esecuzione dell'insegnante, corrisponde un profilo vario nell'esecuzione dell'allievo, anche se con caratteristiche diverse.

Un'altra peculiarità emersa dai risultati è come tra i valori di maggiore deviazione dalla media temporale se ne siano verificati alcuni comuni praticamente a tutti, e comunemente accettati a livello interpretativo; altri sono presenti in diversi soggetti, ma con giustificazioni meno evidenti a livello di scrittura musicale e analisi.

Queste riflessioni sui risultati ci avvicinano alle considerazioni finali.

Conclusioni

Come si possono rapportare i dati ottenuti con una individuazione del pensiero esplicito e del pensiero implicito?

Dalle interviste è emerso che mentre gli insegnanti hanno –naturalmente– piena consapevolezza delle caratteristiche strutturali, formali e tecniche dei brani, invece – in generale – gli allievi hanno risposto in modo vago e approssimativo, mostrando una consapevolezza parziale e centrata in particolare sulla struttura formale. Mentre gli insegnanti hanno risposto su quali fossero i punti più espressivi dei brani e all'aggettivazione, focalizzando più che altro aspetti storici, di contesto e tecnico-musicali, invece gli allievi hanno dimostrato in questo fervida fantasia, sino a un'associazione coerente tra la struttura del brano e momenti specifici di questo, con narrazione e metafore; è indicativo il fatto che questo si sia manifestato di più e in modo più significativo per Schumann, rispetto a Bartók.

In conclusione, dai dati ottenuti, si può affermare che esiste per i giovani musicisti un'intuizione informata, con le seguenti caratteristiche:

1) la tendenza degli allievi a dimostrare il proprio pensiero esplicito nell'esecuzione in riferimento alla struttura formale, più che ad altri aspetti analitici, che vengono magari trasmessi dall'insegnante, ma probabilmente in riferimento alla contingenza dell'aspetto tecnico-strumentale;

2) il pensiero esplicito più evidente è in relazione a espressività e fantasia, infatti per esempio i punti dei due brani dove si sono manifestate più variazioni temporali sono anche quelli indicati dai soggetti come più espressivi (questo elemento sembra essere quindi strettamente legato a scelte interpretative);

3) a livello di pensiero 'implicito' e intuitivo, giocano un ruolo fondamentale le modalità di trasmissione e comunicazione dell'insegnante, infatti – come si è detto – gli allievi che hanno eseguito il brano con deviazioni temporali più evidenti, operando quindi scelte interpretative più nette, possono essere stati influenzati dalla stessa tendenza dei propri insegnanti. Oltre ciò, tramite un controllo incrociato con materiali raccolti durante il protocollo,

quali lezioni collettive e individuali, si è riscontrato che gli allievi che hanno presentato maggiori deviazioni hanno di frequente uno scambio verbale con il proprio insegnante, sia a livello discorsivo e metaforico, sia in termini di valutazione critica e auto-critica della performance, e hanno inoltre spesso la possibilità di sentire suonare il proprio insegnante in classe e i propri compagni di diverso livello strumentale.

Non si intende in questa sede offrire dati generalizzabili, ma si ritiene che la riflessione su questi aspetti possa offrire risultati utili, almeno a livello di tendenze, per sollevare dubbi e curiosità su alcune dimensioni ancora praticamente inesplorate della didattica strumentale.

Bibliografia

- Baroni M., *La forma musicale dal punto di vista analitico*, in Deriu R. (a cura di), *Capire la forma. Idee per una didattica del discorso musicale*, EDT, Torino, 2004a.
- Baroni M., *L'orecchio intelligente. Guida all'ascolto di musiche non familiari*, LIM, Lucca, 2004b.
- Shaffer L.H., *Timing in solo and duet piano performance*, in «Quarterly Journal of Experimental Psychology», 36, 1984.
- Sosniak L.A., *Phase of learning*, in Bloom B.S. (cur.), *Developing talent in young people*, Ballantine, New York, 1985.
- Clarke E., *Understanding the psychology of performance*, in Rink J. (cur.), *Musical performance: A guide to understanding*, Cambridge University Press, Cambridge, 2002.
- Rink J., *Le analisi dei musicologi e le analisi degli esecutori. Paragoni possibili e forse utili*, in «Rivista di Analisi e Teoria Musicale», 2007.
- Sloboda J.A., *Music performance: Expression and the development of excellence*, in Aiello R., Sloboda J.A. (cur.), *Musical perceptions*, Oxford University Press, New York, 1994.
- Tafari J., McPherson G.E. (a cura di), *Orientamenti per la didattica strumentale: dalla ricerca all'insegnamento*, LIM, Lucca, 2007.

DIDATTICA DELLA VOCALITÀ E DELLA CORALITÀ

Prof. Graham Welch, Dr. Costanza Preti, Dr. Evangelos Himonides



*International Music Education Research Centre (iMerc)
Institute of Education, London, UK*

Introduzione

Il Progetto Musica in Emilia-Romagna è stato organizzato e condotto dall'*Istituto Regionale di Ricerca Educativa per l'Emilia-Romagna (IRRE E-R)*, in partenariato con l'Ufficio scolastico regionale (USR) per l'Emilia-Romagna e la Regione Emilia-Romagna e coordinato, dal punto di vista tecnico-scientifico, da Benedetta Toni. L'intenzione del progetto è stata quella di estendere la gamma di attività musicali nella regione Emilia-Romagna attraverso: (i) l'aumento del numero di cori nelle scuole di ciascuna delle nove province; (ii) la promozione di laboratori nelle scuole e di altri eventi pubblici, per esempio concerti aperti ad un largo pubblico; (iii) lo sviluppo di corsi di formazione per gli insegnanti della scuola materna e primaria; (iv) l'organizzazione di iniziative collaterali, quali l'aggiornamento dei tutor; (v) attività di ricerca e la costruzione di un relativo website <http://www.musicaer.it> per promuovere il progetto e disseminarne i risultati. Un gruppo di ricercatori dell'*International Music Education Research Centre (iMerc)* di Londra, è stato incaricato di intraprendere una valutazione indipendente sull'impatto del *Progetto Musica*. Tale valutazione si è concentrata su dati raccolti nella seconda fase del progetto 2008-2009, utilizzando questionari predisposti per i diversi gruppi di partecipanti. Complessivamente sono stati raccolti dati da 190 bambini e 240 adulti.

I bambini sono stati divisi in due gruppi: (a) quelli che hanno preso parte ad un'attività corale nel primo anno del progetto (2007-2008), nell'anno precedente alla presente valutazione ($n = 98$); (b) un gruppo di confronto di bambini che non hanno partecipato al progetto, di età e formazione simili, in scuole vicine geograficamente ($n = 92$). Ciascun bambino ha compilato un questionario di 57 domande. Le aree tematiche presenti nel questionario hanno incluso domande sulle attitudini dei bambini nei confronti della musica, del canto e sulla percezione di loro stessi, in generale e in relazione alla musica.

Gli insegnanti che hanno partecipato alla ricerca (n = 221) rappresentano il 74% dei partecipanti ai corsi di formazione organizzati dagli enti promotori per potenziare la conoscenza, la comprensione dell'insegnamento del canto e di attività corali. Ciascun insegnante ha completato un gruppo di domande focalizzate su: (i) aspetti della propria esperienza di insegnante; (ii) *self-efficacy* in relazione al canto (impressioni personali sulle proprie competenze vocali); (iii) conoscenze professionali relative all'insegnamento della musica e del canto agli studenti; (iv) criteri che contribuiscono a creare un 'ideale' direttore di coro; (v) abilità individuali di direzione corale; (vi) valutazione complessiva del corso. Uno dei questionari è stato compilato due volte, all'inizio e alla fine del corso, per valutare l'impatto personale e professionale dei corsi sui partecipanti. Inoltre sono stati raccolti dati dai tutor dei corsi e dal *project advisory group* (gruppo di ricerca 'Musica').

Risultati principali

I risultati principali sono i seguenti:

Attività

Il progetto ha rispettato o ecceduto i suoi obiettivi iniziali in relazione al numero di cori iniziati o potenziati (n = 91 [contro un obiettivo di 90], laboratori (80 [60]), eventi e concerti (8 [4]) e partecipazione degli insegnati al corso (700 [400]).

Bambini

Non sono state rilevate differenze statistiche tra i due gruppi di bambini (partecipanti al progetto e non-partecipanti) in relazione alle loro attitudini verso la musica e il canto. Tutti i bambini hanno riportato una relativa identità positiva come cantanti e un notevole impegno emotivo nei confronti del canto, particolarmente a scuola. Sebbene le alunne abbiano mostrato in modo statisticamente significativo attitudini migliori verso la musica, si è riscontrata evidenza del fatto che tutti i bambini hanno dimostrato impegno nel canto, indipendentemente dal sesso e dal gruppo di scuole (partecipanti al progetto o meno). I dati dimostrano che la musica è vista come una parte importante nella vita di questo gruppo di bambini, specialmente a scuola, meno a casa.

Tuttavia, si è notata una leggera differenza, statisticamente significativa, tra i due gruppi di bambini, in termini dello sviluppo del concetto di sé e del senso di inclusione sociale. I bambini che hanno partecipato al *Progetto Musica Regione Emilia-Romagna* hanno dimostrato una visione maggiormente positiva di loro stessi e dei loro legami con la comunità. Inoltre, al contrario di altri ri-

sultati, non si é notata una differenza tra i due sessi. Da questi dati sembrerebbe che la partecipazione ad attività corali: (a) abbia un impatto positivo sia personale che sociale sul bambino; (b) provochi benefici che continuano nel tempo. È particolarmente degno di nota il fatto che questi benefici sono attribuiti in parte eguale ai maschi e alle femmine, mentre gli studi sul canto dei bambini degli ultimi 70 anni hanno teso ad enfatizzare in qualche modo risultati negativi in relazione all'impegno dei maschi nel canto, specialmente in pubblico.

Insegnanti

La maggioranza degli insegnanti che hanno partecipato al corso avevano una grande esperienza di insegnamento nella scuola primaria. Solo una minoranza (1 su 5) era in possesso di qualifiche musicali. In generale, gli insegnanti con qualifiche musicali si considerano più competenti nel canto, indipendentemente dal gruppo di età a cui appartengono.

Questo stesso gruppo di insegnanti si considera anche più sicuro rispetto alle conoscenze specifiche della musica, alla propria abilità di scegliere un repertorio appropriato e di condurre attività di canto. Tuttavia, il numero di anni di insegnamento é risultato avere una correlazione positiva con l'apprendimento degli studenti. Sebbene la maggior parte degli insegnanti partecipanti al corso non avesse una formazione musicale, la loro esperienza di insegnamento li ha dotati di un alto livello di sicurezza nel comprendere il comportamento generale degli studenti ed applicare queste conoscenze all'insegnamento della musica.

Generalmente si é riscontrato nei dati che il *Progetto Musica Regione Emilia-Romagna* ha avuto un impatto positivo su tutti gli insegnanti, indipendentemente dal loro *background* musicale. Questo è risultato particolarmente evidente per gli insegnanti senza qualifiche musicali.

Le risposte degli insegnanti più anziani (di età superiore a 50 anni) suggeriscono che in questo gruppo sia avvenuto un miglioramento in relazione alla comprensione dello sviluppo vocale del bambino e su come promuovere attività di canto di alta qualità.

Gli insegnanti hanno anche riportato una positiva correlazione tra la loro 'idea' di un direttore di coro di successo e la loro comprensione, alla luce del corso, delle capacità necessarie per dirigere un coro.

Complessivamente, tutti gli adulti che hanno partecipato alla ricerca, sia insegnanti o tutor, hanno espresso giudizi molto positivi sui corsi e sull'impatto dei corsi nella loro professionalità.

In conclusione, questa ricerca fornisce un'ampia evidenza statistica che indica come il *Progetto Musica Regione Emilia-Romagna* abbia contribuito allo sviluppo del canto e della comprensione musicale per molti bambini e per i loro insegnanti, nella regione Emilia-Romagna.

Inoltre, i dati suggeriscono che ci sono benefici più ampi in relazione allo sviluppo del concetto di sé dei bambini ed a un senso di inclusione sociale che deriva dall'impegno collettivo nelle attività musicali (corali in particolare). Questa unica evidenza del contesto italiano può essere messa utilmente accanto a studi provenienti dal Nord Irlanda, dall'Irlanda, da Israele ed ai dati del *National Singing Programme* (Inghilterra) sui più ampi benefici della musica rispetto alle altre discipline del curriculum.

Nell'insieme, questi studi mandano un forte messaggio a coloro che hanno responsabilità nel promuovere lo sviluppo musicale dei bambini, dentro e fuori dalla scuola. Il messaggio è che il potere della musica riesce ad attivare cambiamenti positivi negli individui, nei gruppi e nella società in senso più ampio.

Parte II

Lo sviluppo del curriculum di musica in un'ottica verticale

ESPLORAZIONE E PRODUZIONE SONORA NELL'INFANZIA

Francesca Rosi

Esperta di musica nella scuola dell'infanzia e primaria

Premessa: esplorare, inventare

I bambini producono suoni, sin da piccolissimi, con la voce e poi con tutti gli oggetti di uso quotidiano. Amano gli sfregamenti, i cigolii e tutto ciò che, anche se ad un primo impatto può sembrare un fastidioso rumore, è già una forma d'invenzione musicale.

Lo strumentista esperto si esercita quotidianamente per produrre il suono: controlla il gesto, l'articolazione della mano, il respiro e valuta così la risposta che ottiene dal suo strumento. Anche il bambino esercita questo controllo senso-motorio quando percuote un barattolo o batte con un cucchiaino su un tavolo. Per lui, infatti, come per uno strumentista, un suono è leggero, delicato o aggressivo come conseguenza del gesto che l'ha prodotto.

L'invenzione parte dall'esplorazione: se il bambino produce per caso un suono che lo interessa, che lo sorprende o lo gratifica, ha la tendenza a ripetere il gesto che lo ha prodotto più volte modificandolo per ottenere una gamma di suoni differenti. L'oggetto diventa strumento e l'esplorazione si sposta sulla varietà dei risultati sonori ottenibili¹⁶.

Il laboratorio musicale

Obiettivo

Obiettivo del laboratorio è rinforzare le condotte di esplorazione spontanee per arrivare ad una produzione sonora organizzata.

Il gioco senso motorio, le reazioni circolari e l'esplorazione sonora che ne consegue sono comportamenti spontanei, non c'è bisogno dell'intervento di

¹⁶ Cfr. F. Mazzoli, A. Sedioli, B. Zoccatelli, *I giochi musicali dei piccoli*, Junior, Bergamo, 2003.

genitori o insegnanti perché si manifestino. Questa esperienza può essere scoraggiata o arricchita con condizioni, materiali e atteggiamenti favorevoli.

Metodologie

Le proposte e le attività descritte si basano sulla teoria delle condotte musicali di F. Delalande¹⁷ e sono state svolte in varie scuole dell'infanzia della provincia di Modena e Bologna.

Ho proposto alcuni dei percorsi durante i corsi di formazione per gli insegnanti del progetto Musica E-R ed hanno avuto un ritorno pratico in attività e progetti che le insegnanti hanno svolto autonomamente con le loro classi.

Organizzazione del laboratorio

Gli spazi

Se non si dispone di un'aula di musica attrezzata, si dovrà adibire a spazio per il laboratorio un salone o una parte di esso oppure un angolo della sezione libero da banchi e ostacoli in genere. Normalmente i bambini amano sedersi a terra o su un tappeto morbido; deve essere comunque uno spazio abbastanza raccolto in cui però sia possibile muoversi agevolmente.

I materiali

La raccolta del materiale per il laboratorio di musica presuppone una particolare attenzione da parte dell'insegnante, oltre alla costante attenzione e curiosità verso tutto ciò che può diventare uno strumento musicale e stimolare la creatività dei bambini.

Oltre ai tradizionali strumenti a percussione, si possono raccogliere numerosi oggetti per suonare ed esplorarne le molteplici sonorità: dalla nostra quotidianità possiamo prendere in prestito pentole, coperchi, cucchiari di plastica e legno, barattoli di metallo; il bidone dei rifiuti può offrire bottigliette di plastica, vasetti di yogurt, scatoloni e scatole da scarpe, vari tipi di carte e cartoncini e anche la natura può dare il suo contributo con foglie secche, gusci, conchiglie e sassi. Naturalmente devono essere tutti oggetti arrotondati, non taglienti e non pericolosi per l'età dei bambini che li utilizzeranno.

Attività

Propongo una serie di giochi utilizzando oggetti e materiali quotidiani e lo strumentario didattico disponibile. L'attenzione viene posta sulle qualità e sulle possibilità sonore delle cose semplici, di facile reperibilità, per vivere in prima persona il piacere di scoprire e inventare forme sonore differenti.

¹⁷ F. Delalande, *Le condotte musicali*, Clueb, Bologna 1993.

Da questa immersione attenta nelle condotte musicali spontanee l'insegnante e l'esperto possono ricavare preziose idee per creare nuovi dispositivi di lavoro con i suoni.

I giochi qui proposti possono essere presentati ai bambini, sia come attività singole, sia all'interno di un progetto interdisciplinare più ampio.

Proposte di giochi e attività per il laboratorio di musica

Esplorazioni sonore (Per 10-12 bambini di 2-3 anni)

<i>Obiettivi</i>	Scoprire, esplorare e familiarizzare con i materiali e le potenzialità sonore degli strumenti.
<i>Tempi</i>	2-3 incontri da 30 minuti circa per gruppo.
<i>Spazi</i>	Stanza libera da tavoli e sedie, aula di musica.
<i>Materiali</i>	Strumentario didattico, oggetti di vario genere (scatole, barattoli, pentole, coperchi, cucchiari di plastica e di legno...) materiale di recupero (bottigliette di plastica, vasetti di yogurt, carte rumorose, cartoncini ondulati...).

Svolgimento del gioco

Sono disposti a terra in tutto lo spazio disponibile gli strumenti e gli oggetti sonori e si invitano i bambini ad avvicinarsi e provare liberamente i vari materiali. L'insegnante partecipa al gioco ed osserva le varie condotte; il gioco può essere documentato con video e foto, in seguito verbalizzato attraverso disegni e conversazioni con i bambini.

Rilancio

Il gioco può essere variato e rilanciato aggiungendo e modificando gli strumenti presentati e introducendo alcuni elementi discrepanti come ad esempio gomitolini di lana, stoffe, tulle e altri oggetti silenziosi per introdurre la scoperta di suono e silenzio.

Le scatole dei tesori sonori

<i>Obiettivi</i>	Prima classificazione timbrica degli strumenti e oggetti sonori.
<i>Numero di bambini ed età</i>	Piccoli gruppi di 6-7 bambini di 4-5 anni.
<i>Tempi</i>	2 incontri da 15 minuti per gruppo.
<i>Spazi</i>	Sezione o aula di musica.
<i>Materiali</i>	Strumentario e oggetti sonori utilizzati nei giochi di esplorazione, scatole grandi per riporre gli strumenti, colori per decorare.

Svolgimento del gioco

Terminato il gioco di esplorazione, chiediamo ai bambini di raggruppare gli strumenti simili. I vari oggetti possono essere raccolti e conservati per le attività successive. I criteri di classificazione possono essere molteplici, secondo gli obiettivi del progetto, l'età e le competenze del gruppo. Di seguito alcuni esempi:

- *suoni più o meno forti (intensità)*: si possono preparare tre scatole una per i suoni molto forti, una per i suoni delicati e una per gli oggetti silenziosi;
- *materiali differenti (timbro)*: una scatola per gli oggetti di legno una per quelli in plastica, in metallo e così via;
- *paesaggi sonori*: una scatola con i suoni del mare (conchiglie, sassi, bottiglie con acqua o sabbia...) oppure del bosco o di altri paesaggi.

Ciascuna scatola può essere colorata o decorata con elementi distintivi in modo che i bambini possano facilmente associarla al suo contenuto.

Rilancio

Ogni volta che viene scoperto un materiale o un suono nuovo viene aggiunto ai 'tesori' o viene creata un'altra scatola che lo possa contenere.

Suonare insieme

<i>Obiettivi</i>	Aggregare e favorire le dinamiche di gruppo, presentarsi senza timore agli altri, iniziare a riconoscere il proprio ruolo e quello dei compagni, maneggiare con cura il proprio strumento.
<i>Numero di bambini ed età</i>	Tutta la classe, 5 anni.
<i>Tempi</i>	10 minuti circa, all'inizio di ogni incontro.
<i>Spazi</i>	Sezione, salone o aula di musica.
<i>Materiali</i>	Uno strumento musicale o oggetto sonoro per ciascun partecipante.

*Svolgimento dei giochi**Primo gioco*

I partecipanti sono seduti a terra in cerchio; a turno, ciascun bambino si presenta scandendo il proprio nome con lo strumento (es. lau-ra, fran-ce-sca).

Rilancio

Questo gioco si presta a molteplici varianti a seconda dell'età e delle competenze dei bambini. Con bimbi più piccoli di 3-4 anni si può fare lo stesso gioco senza richiedere la scansione delle sillabe, ma chiedendo solo di presen-

tarsi dicendo il proprio nome seguito da un suono libero. Per i bambini un po' più esperti si può proporre l'imitazione: dopo che un bambino si è presentato tutti lo imitano scandendo il suo nome con lo strumento.

Altra variante può essere fatta chiedendo ai bambini di suonare solamente la sequenza ritmica del proprio nome senza pronunciarlo. Dopo le prime difficoltà (si può suggerire di pronunciare il nome sottovoce o di pensarlo) si otterrà una prima divertente sequenza ritmica eseguita da tutta la classe.

Si possono proporre dei cambi di strumenti o di posizione dei partecipanti per ottenere sequenze sempre diverse. Si può eseguire una registrazione audio della *performance*, da riascoltare insieme ai bambini che si divertiranno molto a riconoscere la propria voce e il proprio suono.

Secondo gioco

I partecipanti sono seduti in cerchio ciascuno con uno strumento in mano, possibilmente diverso da quello del vicino. La regola del gioco è che ciascun bambino ha a disposizione un solo suono che può eseguire solamente quando è il suo turno; la qualità del suono è a scelta: può essere piano o forte, lungo o corto, ma deve essere uno solo.

Si nomina un direttore dell'esecuzione (le prime volte sarà l'insegnante che poi passerà la consegna ad un bambino). Il direttore richiede il silenzio alzando la mano: quando ritiene che sia il momento adatto, avvia la sequenza eseguendo il suo suono che verrà seguito, a turno, da quello di ogni partecipante.

Rilancio

Eseguita e memorizzata la sequenza si può chiedere ai bambini di eseguirla velocemente senza interruzione tra un suono e l'altro oppure, al contrario, di eseguirla molto lentamente. Ai gruppi di bambini più grandi e più esperti si può richiedere di eseguire la sequenza ad occhi chiusi. In questo caso è però necessario, per agevolare il gioco, che ciascun bambino abbia uno strumento diverso da quello del vicino. Altra variante possibile è quella di realizzare sequenze a tema come per esempio suoni di carta, suoni di pentole, suoni di tamburi...

Queste sequenze diventano vere e proprie *performance* musicali e possono essere utilizzate per sonorizzare storie, evocare ambienti o anche essere trascritte su cartelloni con pennarelli colorati, realizzando partiture con notazione non convenzionale.

Giochiamo all'orchestra

<i>Obiettivi</i>	Riconoscere e utilizzare correttamente lo strumentario didattico, imparare a suonare nel momento giusto, riconoscere suono e silenzio, suonare piano e forte.
<i>Numero di bambini ed età</i>	Tutta la classe, dai 3 anni.
<i>Tempi</i>	30 minuti, il gioco può essere ripetuto con varianti ad ogni lezione.
<i>Spazi</i>	Salone, aula di musica.
<i>Materiali</i>	Strumentario didattico: tamburi, sonagli, triangoli, legnetti. 4 cerchi (tipo hula-hoop) di colori diversi.

Svolgimento del gioco

I partecipanti sono in cerchio per terra; ciascun bambino ha in mano uno strumento, si siedono vicini i bambini con lo strumento uguale. L'insegnante appoggia per terra al centro del cerchio uno degli hula-hoop e fa il direttore dell'orchestra: quando salta dentro all'hula hop tutta l'orchestra può suonare, quando salta fuori, tutti devono fermarsi immediatamente.

Per i bambini di 4-5 anni dopo questa prima parte il direttore può aggiungere gli altri cerchi colorati: quando salterà nel cerchio blu suoneranno solo i tamburi, nel cerchio verde i legnetti, nel giallo i sonagli e nel rosso i triangoli ottenendo in questo modo quattro timbri differenti.

Rilancio

Il direttore può essere cambiato e tutti i bambini provano a dirigere l'orchestra. Si possono far suonare insieme due gruppi di strumenti mettendo i piedi in due cerchi contemporaneamente. Lo stesso gioco si può fare anche senza utilizzare i cerchi: il direttore è seduto per terra di fronte all'orchestra e dirige con le mani, tenendole abbassate per terra per indicare il silenzio ed alzate per far suonare l'orchestra. In questo modo si può anche intervenire sulla dinamica dell'esecuzione: più le mani del direttore si alzano più si suona forte e viceversa.

Strumento comanda

<i>Obiettivi</i>	Saper associare suono e movimento, riconoscere timbri diversi ed associarli a diverse andature.
<i>Numero di bambini ed età</i>	Tutta la classe, dai 4 anni.
<i>Tempi</i>	30 minuti per 5-6 incontri.
<i>Spazi</i>	Ampio salone.
<i>Materiali</i>	Tamburo, altro strumentario didattico (legnetti, triangolo...).

Svolgimento del gioco

I partecipanti sono in piedi, disposti liberamente nello spazio. L'insegnante introduce il gioco: il tamburo con una magia comanda i nostri piedi quindi si può camminare solamente quando il tamburo suona, quando smette bisogna fermarsi e rimanere immobili come statue. Dopo qualche prova l'insegnante suggerisce ai bambini di ascoltare bene il ritmo del tamburo e di fare un passo per ogni suono. In seguito l'insegnante propone, suonando, una serie di passi lenti e poi veloci alternati da pause.

Rilancio

Si possono abbinare questi passi scandendo il ritmo di un brano musicale come un breve danza; aggiungendo altri strumenti si possono introdurre diverse andature (i legnetti fanno camminare all'indietro, il triangolo sulle punte dei piedi...).

Documentare le attività

Raccogliere tracce di ciò che è stato fatto durante il laboratorio, riprendere e fotografare i percorsi di gioco ed esplorazione e, in seguito, interpretare e rielaborare questi preziosi materiali (creare pannelli di foto, esposizioni di partiture e disegni...) costituisce parte essenziale del percorso laboratoriale: aiuta gli insegnanti a riflettere sugli obiettivi raggiunti e sulle modalità di lavoro e lascia ai bambini un vivo e visibile ricordo di un'esperienza realizzata in cui sono in grado di riconoscere se stessi e di rivedersi attraverso le immagini e gli elaborati delle attività in cui sono stati protagonisti attivi.

CANTANDO SI INVENTA E SI SUONA

Elisabetta Agostini, Iris Baruzzi¹⁸

Docenti di musica nella scuola primaria

Percorso laboratoriale per le scuole primarie “Dalla voce allo strumento”

Cantando si inventa...

Il canto è un linguaggio espressivo che tutti potenzialmente sono in grado di utilizzare, perché parte integrante della storia personale di ogni individuo.

Molti bambini neonati, quando iniziano a scoprire e ad esplorare la propria voce, emettono dei suoni più vicini al registro cantato che al parlato e traggono piacere da questa produzione vocale. Una larga percentuale di bambini, durante l'infanzia, utilizza di continuo e spontaneamente il canto per accompagnare i momenti di gioco libero.

È evidente che sin dalla più tenera età siamo in grado di trarre piacere dall'azione del cantare, forse perché il canto fa parte di una dimensione espressiva particolare, in quanto coinvolge tutto il corpo: è sufficiente osservare dei bambini che cantano per rendersene conto! Può succedere che, crescendo, si perda quel gusto per il canto che caratterizza la fascia d'età della prima infanzia, perciò è importante che chi opera negli ambienti educativi incentivi questa esperienza.

Ho sottolineato l'importanza del gusto per il canto e del piacere che da esso può derivare, quindi mi sembra fondamentale impostare l'attività del canto in maniera accattivante, per invitare i bambini a partecipare con entusiasmo all'esperienza corale.

A partire dalla scuola elementare, ma anche prima, il canto corale svolge un'importante funzione educativa, nonché didattico-disciplinare: cantando si sviluppano le capacità di attenzione, ascolto e rispetto dell'altro, inoltre si favoriscono sia la percezione di un'individualità e originalità data dalla propria voce, sia l'accoglienza e la socializzazione nei confronti dell'altro.

Dal punto di vista didattico-musicale cantare è l'unico modo per curare e affinare l'intonazione e per far esercitare i bambini nella percezione e nella riproduzione dei suoni; inoltre attraverso il canto i bambini si possono avvicina-

¹⁸ Elisabetta Agostini ha redatto il paragrafo *Il laboratorio di canto*; Iris Baruzzi il paragrafo *Il laboratorio di strumento*.

nare a differenti patrimoni musicali, cominciando nel contempo a sviluppare musicalità e senso estetico.

Attraverso giochi vocali di vario tipo è poi possibile iniziare ad impostare anche una corretta respirazione diaframmatico-costale, nonché un'emissione vocale adeguata e controllata.

Quello che proponiamo di seguito è un'ipotesi di *percorso didattico laboratoriale* che parte dalla voce e arriva all'esecuzione strumentale: si scelgono delle canzoni da imparare in maniera corretta e sulle quali effettuare poi un lavoro creativo che porti all'interpretazione corporea e strumentale, utilizzando sia lo strumentario Orff sia, per le classi quarte e quinte, il flauto dolce.

Non vogliamo presentare un repertorio specifico, pensiamo che le indicazioni possano valere per qualsiasi tipo di canto: ecco la meraviglia dei bambini... se motivati e guidati con sicurezza sono in grado di cantare veramente di tutto!

Obiettivi specifici

- Imparare ad ascoltare e controllare il proprio respiro e la propria voce, attraverso un primo semplice approccio all'utilizzo corretto dell'apparato vocale e fonatorio.
- Sviluppare e migliorare l'intonazione e il senso ritmico.
- Utilizzare il corpo e la voce per riprodurre e rielaborare suoni e melodie in genere.
- Scoprire le proprie capacità di espressione creativa.
- Coordinare i movimenti del corpo nello spazio.
- Muoversi spontaneamente e in modo guidato, da soli e in gruppo, esprimendosi in base a suoni e musiche.
- Interpretare i canti con strumenti vari, ritmici e melodici.
- Acquisire un atteggiamento di ascolto.

Il laboratorio di canto

Il laboratorio di canto prevede una serie di azioni che saranno sempre svolte nel corso delle lezioni; all'inizio queste attività saranno presentate ed effettuate per tempi sufficientemente lunghi, fino a farle diventare 'automatiche', successivamente scandiranno in modo consecutivo il ritmo di ogni lezione.

Prima attività: consapevolezza del proprio respiro

Stando seduti a terra in cerchio, o sdraiati sul tappeto, si gioca di immaginazione e si propongono le seguenti azioni:

- prendere in mano il piatto di minestra fumante, annusarne l'odore, poi prenderne un po' sul cucchiaino e soffiare lentamente per raffreddarla;
- fare le bolle di sapone;
- spingere col soffio una barchetta a vela di carta nel centro del lago, soffiando a lungo e lentamente per non farla rovesciare;
- da sdraiati soffiare in alto una piuma per non farla appoggiare sulla nostra bocca, cercando di tenerla sempre a mezz'aria;
- raccogliere un fiore e annusarne l'odore.

Attraverso questi esercizi si spiega, in maniera molto semplice, come funziona il meccanismo della respirazione diaframmatico-costale. Una volta che i bambini hanno capito, è sufficiente farli eseguire per cinque minuti.

Seconda attività: esercizi vocali

Si propone l'intonazione di semplici vocalizzi, come frammenti di scale o arpeggi, per scaldare la voce e per mettere in pratica la respirazione: possono essere eseguiti col supporto di semplici testi, anche inventati di volta in volta, per rendere più facile la memorizzazione melodica e ritmica.

Terza attività: ascolto e apprendimento di una canzone

Prima di insegnare un canto è efficace farlo ascoltare per intero, col supporto di una registrazione, quando possibile, oppure cantato dall'insegnante; dopo l'esposizione si può dividere il canto in segmenti per insegnarlo un po' alla volta, facendo ripetere i frammenti fino a quando non sarà raggiunto un risultato soddisfacente da parte di tutto il gruppo.

Inizialmente ci si sofferma sulla correttezza ritmica per poi 'aggiustare' gli intervalli melodici. Nel caso di arie ritmicamente più complesse si può lavorare anticipatamente sul ritmo parlato, facendo utilizzare non solo la voce, ma 'passando per il corpo', attraverso movimenti che aiutino a interiorizzare il ritmo in questione. È utile anche dare semplici indicazioni sull'emissione vocale, come 'non urlare' ma 'ascoltare la propria voce e quella dei vicini' e stare rilassati con il collo, con il mento e con la testa.

Capita che sia necessario far ripetere tante volte uno stesso frammento melodico, pertanto è utile farlo adottando strategie divertenti, per tener viva l'attenzione dei bambini: ascoltarli a piccoli gruppi; maschi da soli e femmine da sole; prima fila, seconda, ecc.; alzandosi in piedi; tornando seduti e così via, in base a ciò che la fantasia e soprattutto il momento suggerisce. Poi occorre unire i frammenti, per far gustare ai bambini il senso globale del canto che hanno appena imparato: è la fase della soddisfazione, durante la quale i bambini provano veramente piacere per il risultato raggiunto.

Una volta impostati i canti, si lavora di fino: curare l'espressività vocale, le dinamiche quali piano, forte, crescendo, diminuendo, sarà un vero divertimento per tutti, e saranno i bambini stessi, coinvolti in questo lavoro, a dare preziosi suggerimenti.

Questo percorso è proponibile dalla prima alla quinta classe; chiaramente cambiano le modalità di approccio con gli alunni e la scelta del repertorio, che andrà dal semplice al complesso, tenendo conto di alcuni parametri che saranno presentati in maniera progressiva, quali l'estensione melodica e la complessità ritmica.

Inoltre è bene tener presenti le competenze del docente che insegna musica, che, come sappiamo, nella scuola primaria potrebbe non essere uno specialista: meglio un prodotto finito semplice ma ben curato, piuttosto che una canzone complessa e difficile eseguita in maniera trascurata.

Il laboratorio di strumento

Accanto a queste attività prettamente corali, è importante che il bambino, nella scuola primaria, giochi, sperimenti, scopra, ricerchi, viva anche con il corpo la musica. Proponendo attività che diano comunque sempre spazio al gioco e alla creatività in modo attivo e stimolante, si crea un bagaglio culturale-musicale, anche attraverso l'uso dello strumentario didattico ritmico e melodico.

Ecco alcuni suggerimenti per esercizi che, a partire dal canto, aiutano a sviluppare il senso ritmico e il gusto per la musica d'insieme:

- scandire la pulsazione del brano con strumenti ritmici;
- eseguire sul canto facili ritmi proposti dall'insegnante;
- far eseguire ritmi diversi a strumenti differenti;
- eseguire i ritmi in maniera prima consecutiva, poi contemporanea per creare delle poliritmie;
- stimolare l'invenzione di ritmi da parte degli alunni.

Nella fase iniziale di questo lavoro strumentale sarà l'insegnante a dare gli attacchi dell'esecuzione, mentre in un secondo momento potranno farlo i bambini stessi, a turno.

Verso la classe quarta o quinta, accanto all'uso dello strumentario didattico, si può affiancare lo studio di un facile strumento musicale, quale il flauto dolce. Il flauto dolce offre parecchi vantaggi: è uno strumento di facile reperibilità, ha un costo accessibile a tutti, è facilmente trasportabile e l'emissione del suono è molto semplice in quanto è come un fischietto.

Molte nozioni apprese durante l'attività del canto sono estremamente utili per l'apprendimento del flauto dolce, prima fra le quali la *respirazione dia-*

frammatica. È molto importante avere la consapevolezza del diaframma, conoscere l'uso e il funzionamento. Se immagino di dover spegnere una candela piuttosto grossa, devo soffiare in modo sufficientemente energico, cioè esercitare una certa pressione ma senza disperdere l'aria prodotta. In questo modo sento 'qualcosa' che si muove nella pancia: ecco il diaframma.

Accanto alle 'immagini' proposte precedentemente con l'intento di aiutare a cantare in modo naturale e senza tensioni, solitamente propongo quello che chiamo il 'gioco del gommone', che può essere svolto anche a coppie. Sdraiati a terra, in un ambiente spazioso, respiriamo lentamente prendendo aria dal naso, gonfiandoci come un gommone. Le spalle sono appoggiate a terra e quindi sono rilassate. Il movimento del ventre che si alza e si abbassa avviene in modo estremamente naturale, come quando dormiamo. A questo punto un bambino dispettoso idealmente buca con uno spillo il gommone che comincia a sgonfiarsi molto lentamente producendo un lungo suono 'ssssssssss...' e lentamente si 'risgonfia' tutto.

Dopo aver interiorizzato questo primo esercizio, si procede a realizzarlo, allo stesso modo, in piedi ma appoggiati al muro e infine, in piedi senza appoggi di nessun tipo. È importante seguire l'ordine proposto, in quanto ogni esercizio è più difficile del precedente; eseguendoli in modo continuativo, il meccanismo della respirazione diventerà automatico e non dovrà più essere 'pensato'.

Anche la *postura*, eretta ma allo stesso tempo rilassata e naturale, cioè senza tensioni, influenza la qualità del risultato.

Un altro elemento è la '*naturalità*' del rapporto che si è creato con chi dirige il gruppo: si impara a conoscere e a capire, dai movimenti del proprio direttore, cosa chiede musicalmente parlando (un suono dolce, uno forte, un diminuendo, un crescendo, un passaggio 'saltellato' o più morbido). Anche i passaggi relativi all'apprendimento del brano, uniti alla curiosità e al fascino che crea sempre uno strumento musicale, faranno il resto.

Sarà indispensabile seguire i bambini nella posizione delle dita sul flauto, mostrando loro come sistemare le mani che devono stare in corrispondenza dei fori, non troppo distanti, non dritte come bastoni, ma leggermente ricurve... e fare attenzione a "quale mano sta in alto e quale in basso" perché non è possibile invertire la posizione delle mani. Per evitare che il pollice destro si sposti e assuma posizioni errate, può essere attaccata una piccola etichetta nel punto giusto.

Respirazione diaframmatica, postura del corpo e posizione delle dita sullo strumento sono requisiti indispensabili per creare un'ottima base di partenza

per questo tipo di laboratorio. A questo punto sarà entusiasmante e divertente imparare, come i veri musicisti, la notazione musicale. Anch'essa, come la lingua italiana e la matematica, è un linguaggio, con regole da capire ed apprendere. Nella teoria ci sono figure, pause, termini specifici, nomi...

Dopo aver spiegato com'è formato e come si legge il pentagramma è auspicabile partire con esercizi che utilizzino la semiminima (chiamata affettuosamente 'ta' da uno) con la relativa pausa e la nota 'si', che si esegue con l'uso di due sole dita (pollice e indice sinistro).

Credo che sia indispensabile fare esercizi di scrittura delle note, perché come si imparano a scrivere numeri e lettere, si imparano a scrivere le figure musicali: la gambetta delle note si trova a destra quando è su, a sinistra quando è giù – la pancina della nota non è un cerchio perfetto – la chiave di violino sta sempre sulla seconda linea e disegnarla, almeno le prime volte, può essere un po' complicato...

In commercio esistono validi testi specifici per lo studio del flauto dolce, che propongono brani di vario genere, provenienza e durata. Spesso sono molto gradualmente e dotati di CD con ottime basi strumentali, che consentono agli alunni di eseguire un brano, pur conoscendo anche una sola nota.

Un'attività laboratoriale di questo tipo contribuirà alla crescita del gruppo-classe, che dovrà collaborare per realizzare un prodotto comune, che ha bisogno dell'impegno di tutti. Potrà servire in alcuni momenti per allentare tensioni, per concludere una giornata faticosa e impegnativa o semplicemente per sentirsi uniti.

MUSICA STRUMENTALE DI INSIEME

Alberto Spinelli

Docente di musica nella scuola secondaria di primo grado ad indirizzo musicale

La valenza educativa della musica d'insieme

Lo sviluppo di nuovi orientamenti della didattica musicale verso percorsi musicali intesi come arricchimento culturale ed esplorazione di dimensioni personali, sociali ed affettive¹⁹ ha portato una ventata di novità nella scuola italiana, sviluppando i presupposti anche di una moderna didattica strumentale per la scuola dell'obbligo. Fino a quel momento, infatti, l'unica possibilità di studio musicale strumentale statale era stata rappresentata per decenni dai percorsi del Conservatorio, scuola per professionisti.

Nel 1999 il cammino della sperimentazione dell'autonomia scolastica aveva concluso il suo iter con la formalizzazione di uno specifico decreto²⁰; il rinnovamento in atto riguardò anche la musica, con due importanti provvedimenti: l'istituzionalizzazione delle scuole medie ad indirizzo musicale²¹ e la creazione dei laboratori musicali. Si trattava di esperienze che ponevano le attività musicali collettive in primissimo piano e che investivano sia l'apparato ordinamentale, sia la progettualità delle singole scuole.

Nell'ambito delle attività di carattere musicale, la musica d'insieme costituisce un caposaldo, la cui importanza si è progressivamente accresciuta negli anni riconquistando ruoli e funzioni della migliore tradizione del 'diletto musicale'. La pratica della musica d'insieme prevede il raggiungimento di obiettivi formativi di carattere musicale, relazionale, sociale e educativo.

Dopo aver gettato le basi per l'impostazione tecnica nella didattica individuale, nella musica d'insieme le abilità acquisite vengono poste in relazione con la dinamicità di un gruppo al quale ci si deve rapportare, in un continuo regolarsi su parametri musicali di riferimento condivisi. Tale attività risulta funzionale al raggiungimento di una serie di obiettivi formativi differenziati e complementari, musicali (disciplinari) ed educativi (extradisciplinari).

¹⁹ In sintonia con gli obiettivi di educazione musicale del D.M. 9 febbraio 1979 - *Programmi della scuola media*.

²⁰ D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275 - *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*.

²¹ 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*.

Obiettivi disciplinari

Grazie ad un'attività interattiva che consente e richiede un continuo riscontro uditivo con il resto del gruppo, e conseguente immediata ri-calibrazione delle proprie 'azioni sonore', è possibile perfezionare obiettivi di carattere musicale che generalmente vengono perseguiti anche nello studio individuale.

Ciò costituisce per l'allievo un percorso completamente nuovo in quanto vengono attivati procedimenti di codifica e decodifica del materiale sonoro in tempo reale, assolutamente diversi dalla pratica solistica e complementari: l'alterità delle proprie azioni destinate non più per sé, ma per gli altri, è in grado di gettare una luce inconsueta su competenze possedute ed esercitate correttamente nello studio e nella pratica individuale, che necessitano di un ri-adattamento e di una maggior consapevolezza. Si tratta di:

- perfezionamento del dominio tecnico del proprio strumento;
- sviluppo del senso ritmico;
- affinamento dell'orecchio musicale;
- potenziamento delle capacità percettive e di ascolto;
- sviluppo delle abilità di coordinamento psico-motorio;
- potenziamento della sensibilità armonica, melodica, polifonica, poliritmica e dei piani sonori;
- acquisizione della consapevolezza del rapporto tra esecuzione personale e risultato globale;
- sviluppo delle capacità performative;
- potenziamento della ricerca espressiva a fini estetici.

Obiettivi non disciplinari

Al di là degli aspetti tecnici dell'esecuzione musicale, durante l'esecuzione di musica d'insieme avvengono processi di comunicazione verbale e gestuale che interessano la sfera relazionale, nonché la dimensione conoscitiva ed affettiva dei singoli membri perseguendo il raggiungimento di obiettivi formativi ed educativi di carattere sociale, quali:

- sviluppo delle potenzialità sociali e creative attraverso l'affinamento degli strumenti comunicativi;
- superamento di stati di timidezza e di difesa;
- potenziamento del desiderio di ricerca e di miglioramento di se stessi e degli altri;
- sviluppo del senso della comunità attraverso l'adozione di regole condivise;
- introduzione di stimoli positivi per lo sviluppo della curiosità;

- potenziamento della creatività personale e collettiva;
- sviluppo del senso della diversità e sua valorizzazione;
- conoscenza e misura delle proprie competenze di tipo comunicativo.

La musica d'insieme nei laboratori musicali

È interessante notare che l'esordio dei laboratori musicali come dotazione di fondi per l'acquisto di spazi musicali attrezzati è avvenuto nell'ambito delle attività di sperimentazione dell'autonomia organizzativa e didattica sancita con il D.P.R. n. 275 del 1999.

Ancora più interessante è riconoscere che, nei documenti ministeriali, la proposizione nel 1999 dei laboratori musicali fu un'operazione caratterizzata dalla volontà di avviare il processo di trasformazione del sistema scolastico italiano da *scuola dei programmi* a *scuola degli obiettivi*, da *scuola degli esercizi* a *scuola dei problemi*, scegliendo di attuare una procedura operativa agile che non investisse direttamente le strutture ordinamentali.

Il nuovo atteggiamento nei confronti della musica veniva così definito²²: *“il laboratorio musicale dovrà realizzare una forma diretta di esperienza musicale, praticata sia nell'ascolto che nel fare musica, utilizzando materiali che consentano di far riferimento al vissuto esperienziale dello studente anche in relazione alla musica”*.

Inoltre questa impostazione intendeva affrontare le problematiche legate al fenomeno della dispersione scolastica, ricordando che i bisogni della persona in formazione dovevano essere ricordati con gli interventi di prevenzione del disagio e dell'insuccesso scolastico.

L'offerta formativa doveva quindi, favorendo la consapevolezza di sé e la conoscenza del contesto socio-ambientale, sostenere le motivazioni alla crescita, promuovere l'affettività e la relazionalità, nella valorizzazione delle diversità attraverso opportune attività volte anche all'integrazione multiculturale.

Tali iniziative erano finalizzate alla crescita della persona, alla valorizzazione delle esperienze personali, a promuovere l'appartenenza dei giovani alle istituzioni e, soprattutto nella scuola superiore, a sostenere la partecipazione ai processi di cambiamento effettivo della scuola.

I laboratori musicali hanno costituito una grande opportunità di diffusione musicale in ambiti nuovi ed hanno dato origine a esperienze di alto livello, a esperienze di scuole in rete con il territorio e con altre realtà musicali.

²² Nota ministeriale 25 settembre 1998, prot. n. 158 - *La diffusione della musica come fattore educativo nel sistema scolastico*.

Così come espresso dalle premesse del progetto, le attività dei laboratori musicali si sono realizzate attraverso una molteplicità di approcci differenziati e con diverse attività (corsi di strumento, progetti interdisciplinari e attività di composizione/improvvisazione musicale, approfondimenti) svolte da docenti di materie musicali interni o esterni alla scuola titolare del laboratorio, sotto la guida di conduttori di laboratorio che prevalentemente sono in possesso di competenze musicali specifiche²³.

Un laboratorio musicale possibile

La realizzazione di un laboratorio musicale dovrebbe idealmente collocarsi nel solco tracciato dalle precisazioni contenute nei documenti ministeriali sopracitati, negli allegati al Progetto nazionale "Scuole aperte"²⁴ e nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo*²⁵.

Tratto unificante dei documenti è la valorizzazione di una pedagogia 'del fare e dell'agire' di carattere collettivo, sottolineata più volte nei documenti del Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica.

"Il laboratorio è da intendersi in generale come una modalità di lavoro che incoraggia la sperimentazione e la progettualità, che coinvolge gli alunni nel pensare-realizzare-valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato con altri, che può essere attivata sia all'interno sia all'esterno della scuola, valorizzando il territorio come risorsa per l'apprendimento".

La collocazione ideale del laboratorio musicale dovrebbe tenere conto di una molteplicità di fattori interdipendenti:

- una marcata vocazione musicale dell'istituzione scolastica;
- la presenza di locali idonei, preferibilmente isolati acusticamente;

²³ Accanto al grande merito di avere portato la musica pratica in tantissime scuole, va ricordata la mancanza di precisi strumenti normativi per l'individuazione e il reclutamento come coordinatore di laboratorio di docenti di materie musicali, la cui competenza potesse essere implementata grazie alla realizzazione di opportune iniziative di formazione; limite che raramente compare nella definizione di competenze riguardanti materie e discipline non-musicali e confidiamo di vedere superato in virtù delle indicazioni del Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica del 2007 (Documento del 7 dicembre 2006) e del 2009 (Documento del marzo 2009 - *Fare musica tutti - Linee di indirizzo per un piano pluriennale di interventi relativi alla diffusione della pratica musicale nelle scuole di ogni ordine e grado*).

²⁴ Nota ministeriale n. 5906 del 28 novembre 2007 - *Programma nazionale "Scuole aperte". Indicazioni operative per lo sviluppo del programma, monitoraggio e valutazione* - Allegato 5.

²⁵ *Indicazioni nazionali per il curricolo* allegate al Decreto ministeriale del 31 luglio 2007.

- una dotazione di base comprendente strumenti musicali, strumentario didattico e apparecchiature audio (computer multimediali, microfoni, impianti di amplificazione e registrazione);
- presenza di personale musicalmente qualificato;
- la presenza o la realizzazione di una rete di collaborazioni con scuole ed enti vicini.

La piena realizzazione delle potenzialità di un laboratorio musicale può essere offerta da una sua realizzazione in ambito verticale, ad esempio all'interno di un istituto comprensivo: una fruizione da parte degli alunni della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado può realizzare una prospettiva di continuità assai auspicabile nell'ottica di una formazione musicale integrata tra i vari ordini di scuola, non escludendo momenti di collaborazione con scuole del secondo ciclo.

Inoltre, la presenza di numerosissime scuole ad Indirizzo musicale, che possono avvalersi di interessanti collaborazioni tra insegnanti di Strumento musicale e di Educazione musicale, si configura come ideale 'polo musicale' in grado di dare vita a vere e proprie 'centrali sonore' di grandi potenzialità.

Un'ipotesi percorribile di laboratorio musicale ideale potrebbe prevedere una serie di attività integrate:

- corsi strumentali per la scuola secondaria di primo grado e primaria, con percorsi propedeutici per gli allievi della scuola dell'infanzia;
- attività di esplorazione dei suoni, improvvisazione e composizione, pensati e progettati in un'ottica sia ludica sia formativa;
- attività di vocalità e coralità;
- costituzione di gruppi strumentali e corali differenziati per generi;
- realizzazione di percorsi interdisciplinari con i colleghi delle materie non musicali;
- formalizzazione di collaborazioni con enti qualificati ed istituzioni del territorio;
- predisposizione di convenzioni con scuole superiori, per garantire una 'continuità musicale', non possibile ora a livello ordinamentale;
- realizzazioni di reti di scambio con altre scuole musicalmente attive;
- progettazione di incontri-concerto con musicisti professionisti per una corretta didattica dell'ascolto dal vivo.

La pratica della musica d'insieme nelle Scuole medie ad Indirizzo musicale

È importante sottolineare che il Decreto che ha istituzionalizzato i corsi ad Indirizzo musicale²⁶ insiste sulla non correlazione tra il livello strumentale individuale e la partecipazione alla pratica della musica d'insieme.

Questa precisazione intende superare un pericolo latente nelle attività di musica di insieme, ovvero l'esclusione degli allievi meno bravi o principianti, anche se dobbiamo riconoscere che nelle scuole medie ex sperimentali è prassi oramai consolidata la predisposizione di organici, repertori e trascrizioni che siano le più inclusive possibili, in un'ottica di partecipazione verticale di tutti gli allievi dei corsi.

La realizzazione degli obiettivi di carattere partecipativo delle attività di musica di insieme è stata una scommessa per i docenti di strumento musicale che, inizialmente, disponevano di repertori strumentali per lo più tratti dalla musica classica da camera e per questo poco realizzabili per la difficoltà esecutiva e forse poco appetibili, considerati i gusti delle nuove generazioni.

Il punto nodale che precede l'attività di musica d'insieme è costituito da un importante lavoro da parte del team dei docenti di strumento, durante il quale, considerando le particolarità specifiche dei quattro strumenti che vengono studiati nella scuola, si procede ad un lavoro di trascrizione *ad hoc* di repertori che attingono dai più svariati generi e stili. Frequentemente gli stessi insegnanti scrivono musiche originali per gli *ensemble* della scuola, differenziati in base al livello tecnico e alla classe frequentata dagli allievi.

Negli ultimi anni sono disponibili sul mercato editoriale partiture appositamente predisposte per le scuole medie ad indirizzo musicale, che non possono però considerarsi prodotto finito in quanto la presenza di quattro strumenti per ogni scuola su una rosa possibile di quattordici strumenti musicali (indicati sulla tabella allegata al decreto) rende indispensabili ulteriori interventi degli insegnanti per adattamenti e rielaborazioni.

Avremo quindi repertori per le prime classi, per le seconde e per le terze di difficoltà diversa, nonché brani strumentali espressamente dedicati all'attività strumentale d'insieme di tutte e tre le classi che devono tenere conto, nella trascrizione e nell'arrangiamento, delle diverse competenze degli allievi.

La prassi metodologica delle attività di musica d'insieme è molto simile all'attività di prova delle orchestre professionali e segue tradizionali canoni di preparazione e studio individuale della propria parte con l'assistenza dell'insegnante. Durante l'esecuzione d'insieme i singoli studenti riescono progres-

²⁶ D.M. 6 agosto 1999, n. 201, cit.

sivamente a spostare l'attenzione dalla propria prestazione individuale a quella degli altri strumenti, sino a giungere alla percezione dell'effetto complessivo dell'esecuzione e ad acquisire consapevolezza della propria funzione nell'ambito del tutto. Ad alcuni allievi sono assegnate parti che riguardano la melodia, ad altri gli accompagnamenti, ad altri ancora parti musicali che prevedono ora la melodia, ora l'accompagnamento.

L'insegnante di strumento musicale, in possesso di *know how* specialistico musicale, ha proceduto nel corso degli anni ad un'accurata rielaborazione delle sue conoscenze operando nell'ambito della scuola dell'obbligo per misurarsi con finalità e obiettivi della musica di tipo non professionistico.

Solo una prospettiva di sperimentazione didattica maturata sul campo, nella quale metodologie e contenuti vengono ricalibrati dai docenti nell'incontro e nell'azione con l'allievo, può garantire un approccio di senso: una ragionata impostazione in funzione educativa può evitare i rischi latenti di un esercizio insensato di attività sperimentali senza alcuna direzione.

Parte III

Lo sviluppo del curriculum di musica in un'ottica trasversale

RICERCHE ED EMOZIONI SONORE

Elena Bompani

Esperta di musica nella scuola dell'infanzia e primaria

La musica trasversale ai diversi campi di esperienza

Nella continua ricerca del fare e dell'agire per conoscere e diventare, la scuola dell'infanzia ha un ruolo centrale nella formazione della personalità del bambino. Dalle *Indicazioni per il curriculum* (2007) vengono evidenziati i cinque campi di esperienza come "luoghi del fare e dell'agire del bambino", campi che si rivelano macro-contenitori di tutto ciò che circonda il bambino in età prescolare. Dal momento della colazione ai giochi dell'appello, nelle attività didattiche, a mensa e anche nel dormitorio, l'intera giornata dell'alunno viene scandita da rumori, suoni, cantilene, filastrocche e vere e proprie attività musicali che lo aiutano a realizzare meglio e a memorizzare ciò che sta facendo.

Fare e agire per conoscere: la musica quindi diventa una componente didattica costante e trasversale nel percorso formativo quotidiano del bambino. All'interno delle *Indicazioni* relative alla scuola dell'infanzia, la musica viene dichiarata esplicitamente presente nel terzo campo esperienziale, ovvero "linguaggi, creatività, espressione: gestualità, arte, musica, multimedialità", ma l'espressione del pensiero e la sua precedente elaborazione, anche attraverso elementi musicali, possono toccare tutti gli ambiti di competenza e, a parer mio, si può proporre una chiave di lettura musicale di questi ambiti, direttamente connessa alla didattica del saper fare.

Cercherò quindi di illustrare, motivandola, l'interazione della musica in ciascun campo d'esperienza, fornendo qualche suggerimento legato a possibili attività pratiche correlate ed adatte alla fascia d'età.

Il sé e l'altro: le grandi domande, il senso morale, il vivere insieme

In un universo scolastico che si appresta sempre più a diventare interculturale, dove le differenze e le diversità possono essere foriere di problemi di socializza-

zione, la musica può risultare utile per valorizzare le sfaccettature multietniche della comunità, sia, questa, anche la piccola sezione di scuola dell'infanzia.

La migliore comprensione del sé deriva innanzitutto dalla distinzione tra il sé e l'altro, che rivela agli occhi del bambino il valore e l'arricchimento che l'altro può portare nella costruzione della propria personalità. In musica 'l'altro' può essere considerato come i suoni degli altri popoli, interpretati con strumenti musicali o impostazioni vocali e ritmico-tonali più o meno lontane dalla tradizione occidentale. Secondo le teorie di Edwin Gordon, fin dalla primissima infanzia, l'orecchio del bambino dovrebbe essere sollecitato con ascolti musicali il più possibile vari. Questa ipotesi fa da sfondo soprattutto ad una prassi vocale dei suoni e ad una sorta di lallazione su brevi frammenti melodici, ripetitivi e differenziati tra loro per tono e ritmo. Il gioco musicale in una sezione di scuola dell'infanzia, se legato a diverse proposte di ascolto attivo, contestualizzate su un livello multiculturale ed, eventualmente interdisciplinare, favorisce la consapevolezza del 'bello nel differente'.

Oggi sono spesso presenti alunni stranieri nel contesto classe, che talora, per problematiche legate alla lingua o alla differente impostazione culturale, si trovano in situazioni di difficoltà e disagio. All'interno della scuola dell'infanzia, fortunatamente, i bambini, essendo piccoli, riescono più velocemente ad integrarsi nel gruppo classe sentendo in maniera minore il peso delle differenze culturali. Sarebbe positivo, laddove il terreno risultasse adatto a questo tipo di sperimentazioni, coinvolgere le famiglie dei bambini della sezione e trovare insieme a loro filastrocche e nenie di ciascun ceppo etnico, per creare una sorta di *melting pot* sonoro in cui i bambini ritrovino valorizzata la loro identità, regalandola agli altri come differenza, in un arricchimento culturale generale del gruppo classe, sia bambino sia adulto. La partecipazione attiva dei genitori in alcuni momenti conviviali, come ad esempio colazioni o feste scolastiche multietniche, potrà creare così maggiore coesione della società scolastica e favorire l'apertura relazionale nei confronti degli altri.

Una sezione di scuola dell'infanzia è una comunità che necessita di regole tra le quali, forse la prima, è la capacità-possibilità di esprimersi, o, viceversa, di ascoltare l'espressione altrui. La capacità di ascolto è, allo stesso tempo, uno dei requisiti fondamentali e delle potenzialità sviluppate nel fare musica. Non è possibile cantare in coro o suonare in orchestra se non si presta attenzione nei confronti di chi dirige, canta o suona con noi. Già dai primi giochi vocali o nelle prime sonorizzazioni con lo strumentario Orff i bambini cominciano a capire di far parte di una comunità sonora che deve respirare e vibrare insieme affinché il risultato venga raggiunto. Imparare a giocare nel cerchio,

aspettando il proprio turno, per far ascoltare agli altri il suono del nostro strumento musicale o della nostra voce, è una buona palestra per quanto riguarda lo sviluppo dell'attenzione e della capacità di ascoltare gli altri. Dopo aver prestato attenzione nei confronti di ogni produzione sonora, i suoni saranno chiari e riconoscibili alle orecchie di tutti i bambini del gruppo e quindi sarà possibile iniziare a suonare dapprima in omoritmia e poi creando effetti poliritmici sempre più complessi.

Il sacrificio e la fatica necessari per arrivare alla meta sono altresì connessi con i concetti di valore e rispetto, basilari per il senso morale di una società. In musica il risultato sonoro dell'esecuzione può sempre migliorare di volta in volta che il brano viene ripetuto e questo metodo di studio, con moderazione, può essere affrontato anche con i più piccoli. Il far capire che non è importante suonare ad ogni lezione brani diversi, ma è più costruttivo riuscire a calibrare i suoni, e divertirsi contemporaneamente, sviluppando una buona capacità tecnica e tenendo conto delle potenzialità di ciascuno, è sicuramente un traguardo molto rilevante al quale tendere. In quest'ottica la musica, soprattutto nelle strutture sociali del coro e dell'orchestra, risulta una componente arricchente forte per la crescita intra ed interpersonale del bambino.

Nelle *Indicazioni per il curriculum* si parla poi dello sviluppo intrapersonale del bambino anche come capacità di riconoscere, ed esprimere i sentimenti e le emozioni e proprio in questo senso, oltre che nella possibilità di potenziamento del lessico prima, e del dialogo poi, la musica può servire per indurre sensazioni e provocare stimoli emotivi forti da codificare e comparare con gli altri alunni e con gli insegnanti. Dare un nome al sentire, immaginare e poi affidare un titolo ad un brano musicale, come può essere la "musica del drago arrabbiato" o ancora "il pianto del pesciolino" o "lo scoiattolo sorridente" ... sono modalità di fissaggio di un'impressione generale che può essere chiarita poi nelle sue sfumature attraverso una discussione costruttiva guidata in piccoli gruppi.

Il corpo e il movimento: identità, autonomia, salute

Dai disegni dell'omino testone al riconoscimento dello schema corporeo nei tre anni di scuola dell'infanzia il bambino scopre la sua fisicità e le relative possibilità di movimento nello spazio. I concetti di spazialità, di grandezza, di identità all'interno di un gruppo classe possono risultare favoriti da alcune attività musicali legate alla psicomotricità.

La teoria dalcroziana sviluppa e sostiene l'importanza del legame tra spazio tempo ed energia rivisti come movimento-danza e ritmo musicale; per Orff il corpo suona attraverso l'uso dei ritmi in *body percussion*.

La fisicità dei bambini, inizialmente un po' goffa, ancora alla ricerca della coordinazione motoria, trova modo di svilupparsi nei giochi ritmico-musicali legati alle andature. La capacità di ascoltare uno o più ritmi prodotti da diversi strumenti musicali, ed associare ai suoni movimenti differenti, liberamente o secondo un codice predefinito, aiuta il bambino a potenziare una maggiore abilità psicomotoria.

L'osservazione del moto di un cerchio ginnico, di una palla o di una bolla di sapone; la trascrizione di questi diversi movimenti in tracce grafiche su grandi pannelli di carta stesi sul pavimento della sezione; la reinterpretazione e l'interiorizzazione di questi attraverso la plasticità corporea del bambino; la riproposizione sonora dei movimenti con strumenti musicali adatti a creare l'effetto del rimbalzo della palla, della leggerezza iridescente della bolla, o della rotazione vorticoso del cerchio, o ancora, di tutte quelle particolarità osservate dal gruppo: tutte queste attività acquiscono la capacità di ricercare personali stimoli da qualsivoglia ambiente circostante.

Nei giochi delle andature i bambini scoprono alcune basi ritmiche che poi possono sviluppare in un percorso legato ai suoni del proprio corpo: l'esplorazione delle possibilità ritmiche e sonore della struttura umana è molto divertente e porta i più piccoli ad inventare e sperimentare sempre nuove *body percussions*; una volta che poi vengano scelti i veri gesti suono, come più utili e sonori, allora l'attività musicale di accompagnamento, sonorizzazione o creazione potrà prendere il via in una divertente coreografia timbrica e ritmica che favorisce la coordinazione motoria.

In una classe in cui si approfondisce la fisicità di ciascuno, sono utili anche i giochi legati alla specularità, al seguire il movimento di un *leader* che si propone al resto del gruppo, trovando, al tempo stesso, una propria dimensione di autonomia ed un ruolo di coinvolgimento/guida del gruppo stesso. La capacità di affrontare gli altri, di staccarsi da loro e proporsi in un'attività di coinvolgimento motorio aiuta gli alunni, anche piccoli, a notare le differenze, viste come errori con il classico "ma lui non fa come me!". Contestualmente i bambini sviluppano una maggiore sensibilità nei confronti delle possibilità/capacità del gruppo antistante.

Le attività, dapprima a corpo libero, possono poi essere supportate dall'uso di teli colorati, fogli di carta velina, palle di varie dimensioni, cerchi, elastici, sciarpe, corde e tutto quello che può servire per favorire un'esplorazione completa delle possibilità di movimento. La musica, però, non deve soltanto portare stimoli creativi attivi, ma deve anche aiutare i bambini a rilassarsi, a sentirsi liberi e cullati dal suono nella scoperta di una dolcezza lenta, morbida

ed avvolgente: quindi giochi liberi a terra, immaginando di sentirsi stanchi, addormentati o di risvegliarsi e sbadigliare massaggiando pian piano le varie parti del corpo per eliminare ogni possibile tensione muscolare e prepararsi a ciò che seguirà.

Queste attività, proposte in forma di gioco, possono essere accompagnate, sostenute, arricchite dalla componente musicale, sia essa musica registrata piuttosto che suonata direttamente da altri bambini della sezione: in tal modo la consapevolezza del legame tra suono e movimento risulterà sempre più chiaramente definita.

Linguaggi, creatività, espressione: gestualità, arte, musica, multimedialità

In questo campo d'esperienza la musica viene esplicitamente dichiarata presente, ma cosa può essere musica nella fascia d'età della scuola dell'infanzia? Non starò certo a definire le infinite possibilità di giochi musicali, né mi metterò a dare indicazioni sui brani consigliati o sulle metodologie applicabili. Musica è linguaggio, espressione, creatività libera e spontanea, è gesto che diventa traccia sonora nei *'musicogrammi'* e nelle partiture più o meno informali. Musica è la lallazione di un bambino che, ascoltandosi, sperimenta le sue possibilità vocali; è il *'raccontare'* in lunghi monologhi, con la voce dolce di una favola intima, i momenti salienti della giornata o le avventure di personaggi fantastici e immaginari. Musica è un'esplosione di risa, applausi e movimenti irrefrenabili che in una danza non codificata accompagnano gli eventi sonori della sezione; è scoprire di riconoscere i nostri amici senza doverli guardare, ma soltanto ascoltando il loro timbro di voce; è partecipare alla costruzione di un tamburo con vasetti di coccio, colla e tanti strati di carta, riscontrare la preziosità del suo suono, poi renderlo unico con stravaganti decorazioni colorate ed infine creare un'orchestra, come gli indiani attorno al fuoco, per cantare, ballare e ritmare tutti insieme musiche inventate di luoghi lontani.

C'è musica nel gioco libero, ma anche nell'appello, c'è musica a mensa quando le forchette iniziano a battere su piatti e bicchieri e le manine ritmano sui tavoli, qualcuno dondola sulle seggioline e qualcun altro fa le bolle nel bicchiere pieno d'acqua; c'è musica quando parte il trenino per il dormitorio, dove la musica, la vera musica, accompagnerà gli occhietti fino ai sogni fatati dei bambini.

La musica diventa presenza costante della giornata a scuola, dove i piccoli vivono circondati dai suoni, in un universo molto musicale che prende le mosse dall'esplorazione libera e dall'ascolto passivo per arrivare alla consapevolezza della vocalità, della prassi strumentale, del movimento e della dan-

za come mezzi d'espressione interdisciplinare. Se negli altri campi d'esperienza la musica risultava un mezzo per scoprire o approfondire i più svariati temi, qui invece essa diventa contemporaneamente mezzo e fine di un'esperienza didattica creativa. I bambini, opportunamente guidati dagli insegnanti, potranno fruire del piacere del mezzo musicale come libera invenzione del proprio intelletto che prende parte alla costruzione di un canto, di una coreografia o di un'orchestrazione.

L'esplorazione sonora dell'ambiente, e la conseguente consapevolezza delle possibilità musicali di questa, saranno uno dei traguardi preliminari affinché l'espressione musicale degli alunni risulti ricca e completa. La conoscenza delle qualità musicali di durata, altezza, timbro, intensità del suono, se in un primo tempo potrebbe portare a confusione, successivamente, una volta compresa e lentamente sedimentata, favorirà nel bambino il desiderio di rendere la composizione musicale unica e propria.

La soddisfazione al termine di una sessione di lavoro in cui l'invenzione e la ricerca compositiva hanno fatto faticare i bambini, traspare però dal sorriso e dalle parole "hai visto, maestra, come siamo stati bravi?", testimonianza dell'importanza di una didattica del fare e dell'agire per conoscere e sperimentare.

I discorsi e le parole: comunicazione, lingua, cultura

Tra le prime forme di linguaggio del bambino si osserva il vocalizzo che, in musica, è una sorta di riscaldamento melodico prima del canto; successivamente il neonato inizia la fase della lallazione, che concettualmente riporta alla sperimentazione vocale attraverso ritmi stretti e/o distesi a seconda del momento umorale del bambino.

La voce e il suo utilizzo e la parola che da monologo diventa dialogo hanno quindi alla base un'intrinseca musicalità, fatta di ritmo e melodia, una musica che scaturisce poi nell'adulto nelle cadenze degli accenti regionali, nelle filastrocche e nelle conte popolari in dialetto e, logicamente, nel repertorio corale popolare. Kodaly sosteneva l'importanza del repertorio musicale popolare per lo sviluppo e la pratica corale della vocalità. Il linguaggio creativo, la scoperta e l'invenzione di suoni onomatopeici o di vocaboli fantastici, che riportano ad un lessico immaginifico, sono spesso legati a concetti sonori. I giochi di parole, i suoni stessi delle parole, preludono alla costruzione di canti e alla sonorizzazione vocale, e poi strumentale, di fiabe, racconti e immagini.

Dall'osservazione di un dipinto e dalle 'parole dei bimbi' si possono conoscere meglio le potenzialità e le attitudini del singolo. Da Gianni Rodari a Fosco Maraini, a Palazzeschi, al *grammelot* di Dario Fo, il linguaggio ha sempre

più spesso cercato di riprodurre concetti sonori, bagliori, tintinnii ed effetti visivi e musicali utili per arricchire il discorso di armonia e colore.

Molte sono le conte popolari, talora legate a giochi di strada, giochi di una volta, spesso abbandonati, ma ricchi di suggerimenti utili per la coordinazione verbale e motoria, per l'associazione logica e per la comunicazione tra i bambini del gruppo di gioco. In queste attività libere, che hanno le loro radici nella tradizione orale, il ritmo della parola diventa base del gioco di movimento, la parola si fa suono, ritmo, e sequenza musicale.

La parola è, nel momento stesso in cui viene pronunciata, suono e per tale motivo la ricerca verbale di vocaboli stimolanti, i cosiddetti vocaboli per la *'vox gustosa'* di Strobino e Spaccazocchi, deve essere approfondita ed affinata all'interno della scuola dell'infanzia per poi proseguire nella primaria. Il lessico deve potersi ampliare sotto la guida degli insegnanti, che pian piano sceglieranno temi stimolanti per incentivare la curiosità e la sperimentazione di nuovi fonemi creativi ed espressivi. I fonemi, come suoni, si possono trasformare in tracce grafiche che preludono alla codificazione alfabetica; attraverso questa metodologia, basata sull'inventiva e sul gioco creativo-espressivo, si sviluppano la manipolazione e la motricità fine della gestione di una matita o di un colore in una fase di pre-scrittura che si può convogliare anche nella simbologia musicale.

Il canto nella propria lingua, o in una differente, può portare il bambino ad arricchire il proprio bagaglio verbale di nuovi termini o di nuovi suoni: spesso nelle metodologie di approccio ad una lingua straniera vengono utilizzati brevi canti per favorire la memorizzazione di strutture fraseologiche o di termini specifici. Quindi la musica risulta una forma comunicativa essenziale nello sviluppo della lingua propria o straniera.

La conoscenza del mondo: ordine, misura, spazio, tempo, natura

Tra i tre ed i sei anni il bambino apre gli occhi verso un universo che si fa sempre più suo. Lo sguardo curioso, i "perché?" e i "come si chiama?" diventano quesiti tipici di questa fascia d'età. Il mondo viene conosciuto attraverso l'esperienza, attraverso filmati, mostre, libri, racconti, gite scolastiche, attività e giochi didattici. Il mondo è un sistema di regole, strettamente connesse tra loro, principi di causa-effetto che devono essere pian piano assorbiti dalla mente del bambino. La natura circonda l'essere umano, produce suoni e rumori; gli animali parlano con la loro voce, camminano ciascuno con la propria andatura e velocità; nella natura si riscontra un'alternanza fissa e temporale di buio e luce, un ritmo che scandisce le stagioni, i giorni, le ore. L'uomo che si

rapporta al mondo deve naturalmente avvicinarsi ad esso seguendo un codice di regole, che si ritrovano anche alla base delle conoscenze musicali.

L'ordine, o viceversa il caos, sono concetti musicali legati all'armonia o alla disarmonia/dodecafonia; i sistemi di notazione necessitano di ordine e di una legenda ben chiara per poter essere decifrati; il ritmo, come alternanza di suoni e silenzi, di presenza ed assenza della fonte sonora, può essere rivisto in chiave naturale come il gioco del sole e della luna o addirittura al suo interno come suoni lunghi e corti, ovvero come sole che splende nel cielo terso o come sole oscurato da nuvole di passaggio.

La conoscenza del mondo produce nel bambino un insieme di quesiti che abbracciano tutto quello con cui viene in contatto. Le tracce grafiche che a tre anni lascia sul foglio, le macchie di colore pastoso steso con le dita, piuttosto che acquerellato con i pennelli, riproducono emozioni, intenzioni, momenti del suo vissuto personale. Il ritmo viene riscontrato dai piccoli nella pulsazione cardiaca, nella velocità o nella lentezza dei passi, nel dondolio monotono di una culla, nelle sequenze dei gesti quotidiani, nella musica colorata di rosso e blu per definire suoni lunghi e corti, suoni lenti e veloci, strutture ripetitive applicabili ai brani musicali che istintivamente i bambini accompagnano con il battito delle manine o l'oscillazione dei piedini sotto le seggiole.

La spazialità, i concetti del grande e piccolo, del pieno e vuoto che spesso vengono proposti e tradotti in attività grafiche sul foglio bianco, si sviluppano musicalmente con alcune tecniche di riscaldamento vocale, nelle quali l'inspirazione viene compiuta stando fermi sul posto, mentre durante l'espiazione ci si muove liberamente nello spazio cercando di evitare scontri e ammassi di corpi al centro della stanza. Le danze in cerchio o su linee affrontate aiutano i bambini a conoscere meglio la spazialità circolare e i concetti di lateralità e specularità.

I primi approcci alla lettura ritmica, e poi alla scrittura ritmica, creano un forte legame tra il segno e il simbolo, tra la dimensione e l'interpretazione. L'ordine, la necessità della scrittura da sinistra a destra, la spazialità sul foglio bianco, la grandezza del simbolo musicale, la consapevolezza che il suono, eterico e impalpabile, diventa reale come tratto sul foglio di una vibrazione sonora: tutte queste competenze utili per l'interdisciplinarietà vengono sviluppate con un approccio musicale alle tematiche relative alla conoscenza del mondo circostante, sia esso il piccolo universo della sezione, sia questo l'infinito trasformarsi della natura.

Tabella 1 - La musica nei campi di esperienza

Campi d'esperienza	Traguardi di competenza musicale	Strumenti
Il sé e l'altro: le grandi domande, il senso morale, il vivere insieme	Il bambino scopre la propria identità musicale e riconosce quella dell'altro come simile o come differente. Riscontra nuove sonorità, strumenti musicali, pratiche musicali legate alla ritualità o ai festeggiamenti. Impara a sviluppare la propria capacità d'ascolto e d'attenzione nei confronti di stimoli esterni. Sviluppa la propria emotività e la capacità di riconoscere ed esprimere le sensazioni provocate da ascolti musicali.	Musica etnica, strumenti musicali etnici, immagini e racconti di tradizioni lontane, brani musicali provenienti da differenti culture e di carattere diverso.
Il corpo e il movimento: identità, autonomia, salute	Il bambino ascolta suoni e ritmi differenti e li associa a movimenti predefiniti o creativi. Accompagna in <i>body percussion</i> i brani musicali. Si propone agli altri o, viceversa è in grado di seguire un leader, in movimenti speculari. Si rilassa ascoltando la musica.	Strumentario Orff, brani musicali registrati, colori e fogli, cerchi ginnici, foulard e teli colorati, palle, elastici ed ogni altro materiale che possa sviluppare un movimento.
Linguaggi, creatività, espressione: gestualità, arte, musica, multimedialità	Il bambino conosce le qualità del suono, le seleziona e le utilizza applicandole a brani precostituiti o inventati. Si esprime con il mezzo musicale nelle diverse possibilità legate alla vocalità, alla danza e alla prassi strumentale. È in grado di ascoltare e comprendere sfumature legate al carattere di un brano e, talora, alla sua semplice struttura. Si diverte a creare, ricercare, esplorare le possibilità sonore degli oggetti, anche non strumenti musicali convenzionali.	Strumentario Orff, oggetti sonori, impianto hi-fi e computer, videocamera, colori, materiali legati alla psicomotricità ed allo sviluppo delle funzioni espressive del corpo.
I discorsi e le parole: comunicazione, lingua, cultura	Il bambino scopre e controlla le proprie potenzialità vocali, legate all'intensità, alla durata e all'altezza dei suoni della propria voce. Riproduce vocalmente onomatopee e suoni dell'ambiente circostante per la sonorizzazione di fiabe e racconti. Sperimenta un lessico immaginifico, legato all'universo sonoro. Crea canti o ostinati musicali sulla parola o su locuzioni verbali.	Libri, immagini, brani musicali, strumenti musicali, colori, materiali duttili e trasformabili.

	Trascrive i suoni della parola in tracce grafiche. Incontra e sperimenta nuovi linguaggi attraverso la musica etnica in lingua.	
La conoscenza del mondo: ordine, misura, spazio, tempo, natura	Il bambino scopre e riconosce il ritmo delle cose (dal ritmo del proprio corpo, alla sequenza delle azioni, ai ritmi della natura). Riconosce l'ordine e il caos come armonia-melodia o come disarmonia-aritmicità-dodecafonia. Si orienta nello spazio seguendo il proprio respiro o suoni imperativi. Approccia il grafismo codificato musicale.	Brani musicali, strumentario Orff, cartelloni con la simbologia musicale, schede temporali, fogli e colori per sperimentare e codificare una propria simbologia.

Conclusioni

Dopo l'analisi della trasversalità della musica e del plus valore che lo sviluppo del curriculum musicale porta nella costruzione della personalità del bambino, risulta evidente l'importanza che ha la pratica attiva della musica fin dalla primissima infanzia.

Un 'bambino musicale' potrà affrontare meglio le situazioni della vita, evidenziandone le peculiarità, comprendendole più a fondo e con maggiore attenzione; avrà la tendenza ad ascoltare ciò che gli viene proposto sia dall'ambiente circostante sia dalla moltitudine umana con cui verrà in contatto; svilupperà una maggiore curiosità, un istinto per il fare e per l'agire, per lo sperimentare e per il creare; sarà un bambino, e poi un adulto, armonioso nei movimenti e nel sentire, abituato a confrontarsi per crescere, a valutare coscientemente le diverse possibilità che un evento gli pone dinnanzi. Infine potrà godere del piacere della socializzazione che la musica porta nella vita di chiunque la pratichi sia come semplice uditore, sia come esecutore o compositore, un piacere che accompagnerà l'individuo per tutta la sua esistenza, dal farsi compagnia ascoltando musica in silenzio alla luce crepitante di un camino acceso, al ballare freneticamente in una pista da liscio, al suonare in gruppo per divertirsi insieme dopo cena fino ad essere uno dei professionisti della musica, che la trasformano in arte regalando così il loro piacere ad altri.

La pratica musicale, per raggiungere questi scopi, non dovrà essere limitata soltanto all'infanzia ma proseguire, arricchendosi man mano, nei successivi livelli scolastici, in una verticalità del curriculum musicale che cerchi di compenetrare, di integrare e di supportare con punti di vista differenti le diverse aree disciplinari che lo studente si troverà ad affrontare. In questo modo lo sguardo critico e l'approccio alla materia, qualunque essa sia, saranno più profondi ed attenti, la comprensione sarà migliore e la capacità di intrecciare diverse competenze ed abilità favorirà l'utilizzo delle molteplici intelligenze umane.

TOSCA: LE FIABE CHE PIACCIONO AI GRANDI

Beniamina Carretta

Docente di musica nella scuola primaria

Antefatto

Arrivo in classe. Lezione di musica.

I miei alunni salutano distrattamente. Chiedo a loro di sedersi e di fare silenzio perché ho una sorpresa. Occhi fissi, sguardi interrogativi. Si guardano tra loro ... Mi piace tenerli un po' *in suspense*.

"Provate ad indovinare". Cominciano le domande.

"Fuoco, fuochino, acqua...". Dopo alcuni minuti decido di dare finalmente la risposta. "La sorpresa è Tosca".

Una voce sottile e un po' impaurita interrompe il silenzio: "Cos'è Tosca?". E io rispondo "Una fiaba in musica, una di quelle che piacciono ai grandi".

Sembrano delusi: ancora un'opera? Beh, in effetti, solo pochi mesi prima, avevano lavorato su *Rigoletto*, per cui l'apparente delusione era più che giustificata. Allora comincio a spiegare questo nuovo progetto, il loro coinvolgimento e le esperienze che dovranno affrontare. Sì, perché questa volta non sarà solo un ascolto 'passivo', seduti su una poltrona del Teatro Regio. Per la prima volta infatti i bambini di scuola primaria, proprio i miei bambini di classe, potranno recitare, cantare, inventare, suonare: non saranno solo spettatori, ma anche protagonisti in palcoscenico.

Tutto questo grazie alla proposta didattica "*Imparolopera*", che il Teatro Regio, in collaborazione con il Conservatorio A. Boito, propone da anni alle scuole primarie e secondarie di I grado, per far conoscere ed avvicinare i ragazzi all'opera lirica. E ancora perché nello specifico di questa opera è previsto un intervento di voci bianche nel primo atto. Inizia un disordine di interventi e un rumoroso simpatico "Io, io, io ...". La cosa che attrae maggiormente è cantare e tutti, naturalmente, lo vogliono fare.

A questo punto, per non deludere i bambini che non potranno fare quella specifica esperienza, perché non è possibile che tutti e 42 salgano sul palcoscenico, prendo in mano la situazione e dico: "Vi ricordate quando abbiamo parlato dell'Opera, quante persone devono lavorare, ciascuna con le proprie competenze, affinché la rappresentazione funzioni? È necessario un compositore, un librettista, i cantanti, un'orchestra ed un direttore, lo scenografo, il co-

stumista, i sarti, i ballerini, il regista, i tecnici della luce e del suono, i macchinisti... giusto per citare i più conosciuti”.

Già più convinti, qualcuno cerca di modificare il proprio desiderio in base agli interessi e alle capacità. E così si decide che a cantare saranno i bambini che frequentano il corso di canto corale, mentre gli altri si divideranno tra scenografi, costumisti, librettisti e musicisti.

Ma la sorpresa non è ancora finita. Infatti, questo cammino di conoscenza dell'Opera, sarà fatto insieme ad Alessandra Perbellini che non solo ci guiderà alla scoperta delle arie salienti, ma ci aiuterà ad andare oltre il già fatto, oltre il già provato con le altre opere studiate quali “Traviata”, “Rigoletto”, “I lombardi alla Prima Crociata” e “Turandot”. Alessandra è già da anni responsabile di “I trucchi del mestiere”, incontri specifici per i docenti che intendono portare le proprie classi a queste rappresentazioni organizzate dal Teatro Regio e dal Conservatorio e, da quest'anno, anche incaricata in qualità di specialista ad intervenire nelle mie classi per aiutarci in questa esperienza.

Con queste premesse la curiosità si ravviva e l'interesse riprende energia.

Il progetto e il percorso didattico



Il progetto viene realizzato sulle due classi terze a tempo modulare del plesso “Corridoni” dell’istituto comprensivo “Parmigianino” per un totale di 42 alunni. Per ogni classe si programmano dieci incontri di due ore ciascuno con Alessandra, mentre con i bambini del coro sono previste tre ore con il regista Bruno Stori e tre ore con la pianista ed il Sagrestano per le prove di canto, oltre a due prove generali in Teatro.

I primi incontri in classe consistono nel presentare la storia e fare ascoltare le arie che maggiormente mettono in risalto il carattere, il temperamento dei personaggi e le situazioni in cui si vengono a trovare.

Per ogni aria, viene letto il testo, spiegate le parole desuete, si cerca di far capire il contesto ed il momento all’interno della storia. Si chiede ai ragazzi di descrivere le loro sensazioni ed emozioni provate durante l’ascolto. Si chiede

inoltre di descrivere la melodia, di identificare la voce degli strumenti, di dare una risposta sul perché delle scelte del compositore di utilizzare quel determinato strumento piuttosto che un altro. Si chiede infine quale avrebbero scelto loro e perché.

La seconda parte degli incontri è incentrata nel far inventare e disegnare i costumi dei quattro personaggi principali: Tosca, Cavaradossi, Scarpia, Sagrestano e successivamente le scenografie di un momento della storia a loro scelta. Infine, cosa molto importante, viene chiesto a tutti gli alunni di inventare il finale dell'opera. La storia, infatti, è stata presentata in classe solo fino a quando Tosca si trova da sola con Scarpia per cercare di ottenere la liberazione del Cavaradossi.

Una volta raccolti, i loro elaborati sono stati tutti letti in classe. Qui la fantasia è stata regina. C'è infatti chi ha fatto morire Scarpia e... tutti vissero felici e contenti; chi, con forse un po' più di originalità, ha fatto innamorare Tosca e Scarpia e chi ancora ha dato importanza al Sagrestano quale complice per un lieto finale; e chi, infine, ha fatto morire solo Tosca.

A questo punto è stato presentato il vero finale e successivamente è stato chiesto loro di realizzare il fumetto dell'Opera. I bambini sono stati suddivisi in gruppi di quattro o cinque. Insieme hanno deciso quanti e quali momenti dell'opera rappresentare e i dialoghi da inserire nei fumetti; poi ciascun gruppo ha portato a termine uno o due disegni. A completamento di questo percorso gli ultimi incontri in classe sono stati dedicati a suonare alcune arie dell'opera trasportate in tonalità di Do per poter permettere la loro esecuzione con il flauto dolce o con lo xilofono.

Oltre a quanto descritto, i bambini di coro hanno lavorato prima con la propria insegnante per imparare la melodia dei loro interventi, e successivamente con la pianista, il Sagrestano e il regista, prima a scuola e poi in teatro. Con il regista hanno discusso e deciso la loro recitazione: quando entrare, cosa fare, quali segnali per interrompere un movimento, o quali per continuare. Come gestire lo spazio, in quali momenti e con quali battute rispondere, oltre naturalmente a quando e come cantare. Sono seguite le prove in teatro con la pianista, e poi con il 'sagrestano'. Si sono resi conto di quanto lavoro c'è dietro le quinte, che ruolo hanno i cantanti e le comparse, di quante cose vadano concordate prima di mettere in scena un'Opera.

Quanto tempo! Quanto ascolto! Fare e disfare sembravano la cosa principale, ma quello che viene deciso alla fine, dopo il tanto lavoro, è il meglio per la rappresentazione. Si esce stanchi, assetati, ma con tante cose da raccontare.

Che mondo affascinante!

Impressioni: la mia esperienza con Tosca

Come risultato dell'esperienza vissuta dai miei ragazzi vorrei riportare alcuni pensieri che sono stati da loro espressi.

"Ero meravigliato di avere un'occasione così importante, che capita una volta nella vita. È stato faticoso fare le prove, ma anche molto emozionante ed eccitante" (Nicolò).

"L'esperienza con Tosca ha reso felicissimo il mio cuore. È stato più bello che vincere la coppa del mondo" (Sergio).

"A me è piaciuto un sacco conoscere Tosca perché l'ho raccontata ai miei genitori che non la conoscevano" (Irene).

"La cosa che mi è piaciuta di più è stato quando ho scritto il finale della storia" (Giona).

"Mi è piaciuto molto lavorare per Tosca; vorrei fare queste cose tutti i giorni" (Alessandra).



"La cosa più bella non è stato mettermi in mostra, ma aver partecipato a tutto questo spettacolo" (Sofia).

"Questa esperienza mi ha emozionato e mi è piaciuta perché siamo andati a cantare sul palco" (Elena).

"Sento ogni mattina la soddisfazione che porto sempre con me. Mi ricordo l'ansia che avevo quando provavo l'opera; pensavo sempre a come sarebbe stata dal vero" (Patricia).

"Mi ha colpito vedere i miei compagni che cantavano sul palco" (Nicola).

"Di questa esperienza mi è piaciuto come descrivere le arie con delle parole un po' difficili che non conoscevo" (Christian).



"Una delle esperienze che mi è piaciuta di più è quando ho recitato sul palco e l'emozione che ho provato essendo la prima volta" (Vittorio).



"È stata un'emozione forte e spero di collaborare ancora con *Imperoopera* (Ambra).

"Mi è piaciuto lavorare sul riconoscimento degli strumenti" (Greta).

"Mi è rimasto nel cuore aver cantato" (Erica).

"È stato molto bello vedere i nostri compagni cantare e l'opera è stata profonda, bella, armoniosa, sentimentale, interessante" (Sirine)

"La cosa più bella è stato fare il libro di Tosca con i fumetti" (Emilio et al.)

Conclusioni

L'esperienza è stata sicuramente molto coinvolgente nonché impegnativa sia per la sottoscritta che per le persone che hanno collaborato didatticamente e a livello organizzativo alla realizzazione del progetto.

Per gli alunni la ricaduta didattica risulta di grande importanza sia per il grande amore e la passione scatenati nei confronti del teatro, sia per la curiosità nei confronti della musica e della possibilità di esprimersi con essa attraverso la sua grammatica.

Anche la stampa cittadina in un articolo apparso l'8 di aprile del 2009 a commento dell'esibizione degli alunni di scuola primaria nella rappresenta-

zione di Tosca sottolinea: *"Una 'due giorni' all'insegna dell'amore perseguitato, con il Teatro Regio tutto esaurito per la consolidatissima rassegna mattutina dedicata ai giovanissimi "Imparolopera", diretta, adattata e interpretata come sempre da Bruno Stori in compagnia degli allievi della scuola di canto del conservatorio 'A. Boito' per il*

coordinamento musicale di Donatella Saccardi. Per questa bella edizione, una novità che ha arricchito ulteriormente la messa in scena: il coro delle voci bianche della scuola Corridori diretto da Beniamina Carretta. Uno spettacolo che si avvale delle stesse affascinanti scenografie dell'Opera in cartellone, creato prestando sempre molta attenzione al pubblico di riferimento: bambini e adolescenti a cui raccontare sentimenti forti come l'amore, la morte, il tradimento e l'amicizia...". (Maria Cristina Maggi)



ARCIBALDO SONIVARI E IL MISTERO DELLA MUSICA SCOMPARSA

Anna Valentini

Docente di musica nella scuola primaria e dottoranda di ricerca in Musicologia

Teatro musicale per i bambini

Quando i bambini entrano a teatro, lo fanno con l'eccitazione di chi entra in un luogo magico. Un luogo in cui ogni fantasia può farsi realtà e ogni storia racchiude infinite sorprese. In questo mondo la musica partecipa della magia e svela, anticipa, spiega, amplifica e declina nel suo speciale linguaggio le emozioni contenute nelle pieghe della storia. Il teatro musicale è quindi una forma di spettacolo privilegiata per comunicare con l'infanzia.

Il teatro d'opera d'altronde – la storia del nostro Paese e quella del melodramma in particolare ce lo insegnano – è stato capace di coinvolgere e appassionare un vastissimo pubblico. Il filone del teatro musicale per l'infanzia, tuttavia, elenca un numero piuttosto limitato di titoli, e quelli che si vanno ad aggiungere al repertorio esistente si contano sulle dita. Due sono essenzialmente gli ostacoli ad un maggiore utilizzo di questa forma di spettacolo musicale con funzioni educative. Il primo è di carattere meramente economico: produrre o anche solo portare in scena un'opera ha costi più alti rispetto ad altre forme di spettacolo musicale. Il secondo riguarda invece il distacco esistente fra il compositore contemporaneo e il pubblico: comunicare efficacemente con i bambini, oggi, vuol dire tener conto, necessariamente, che la musica da film, il musical, nonché generi diversi, dal jazz, al rock, al pop, sono diventati patrimonio comune di cui tener conto nel comporre. Oltre alla dimensione specificamente musicale, anche lo sviluppo dei generi visivi e gestuali – cinema, teatro e televisione – hanno rivoluzionato l'attuale rapporto del pubblico, a maggior ragione di quello infantile, con lo spettacolo dal vivo.

Particolarmente meritevole quindi è l'operazione che vede ogni anno il Teatro Comunale "Pavarotti" di Modena committente di un'opera per ragazzi. Le scuole modenesi, oltre che il pubblico di famiglie, hanno potuto così avvicinarsi al mondo operistico con uno spettacolo pensato e composto tenendo conto delle esigenze specifiche della fascia di pubblico infantile.

Lo staff che ha collaborato alla realizzazione dell'opera – la scrivente come librettista, Mario Pagotto compositore, Alessandra Panzavolta regista, Federico Longo direttore d'orchestra, Marta Crisolini Malatesta scenografa,

un cast di quattro cantanti, un attore e una ballerina – ha condotto alla messinscena di *Arcibaldo Sonivari e il mistero della musica scomparsa*, il 16, 17 e 18 novembre 2008.

In sintesi si danno di seguito i principi che hanno guidato la realizzazione.

- Raccontare una storia capace di avvincere: la musica scompare perché una maga fa un incantesimo. C'è una traccia di soluzione, ma bisogna risolvere un mistero (la soluzione si rivelerà prettamente musicale: un canone enigmatico). I personaggi sono fantasiosi, dal carattere ben definito. Sono presenti tratti e momenti ironici.
- Affidare ad un attore la funzione di mediatore, che chiarisce, commenta, scherza e interagisce col pubblico. La difficoltà di seguire e comprendere appieno i testi di un'opera lirica è stata così risolta dalla presenza di un narratore che, spiegando alcuni punti nodali, permette di apprezzare più facilmente la storia, alleggerendo la tensione cognitiva e la concentrazione richieste ai bambini per 'entrare' in una forma di spettacolo musicale a cui non sono abituati.
- Creare il giusto dosaggio nella lunghezza delle arie e delle scene, per dare vita ad una situazione di movimento costante e catturare continuamente l'interesse dello spettatore. La presenza sul palco di una ballerina, le 'coreografie' di tutti i personaggi in scena, i mutamenti scenografici, attentamente previsti dalla regia, hanno costruito una fluida variazione di situazioni.
- Usare un linguaggio comprensibile ma non semplificato. I bambini possono comprendere il significato di parole sconosciute tramite il contesto, oppure tramite la recitazione. Usare termini inusuali, che i bambini non conoscono, non è un problema alla comprensione complessiva ed ha il fine di ampliare il loro lessico.
- Usare un linguaggio musicale accessibile al pubblico infantile, ma capace di introdurli al mondo della 'musica d'arte'. La musica contemporanea può essere abissalmente lontana dalle possibilità di comprensione del grande pubblico. Il compositore Mario Pagotto ha optato per una struttura musicale basata sull'aspetto melodico e ritmico. Una melodia cantabile, una tensione ritmica sempre presente, una scelta timbrica inusuale, capace di catturare l'attenzione dei bambini. La scelta di strumenti come il fagotto, il clarinetto e molte percussioni diverse hanno colorato e vivacizzato il mondo sonoro dell'opera, introducendo gli ascoltatori a strutture che dal punto di vista armonico e formale erano senz'altro nuove. Si potrebbe dire che sia dal punto di vista letterario che musicale l'opera si è collocata nell'area di sviluppo prossimale del bambino, offrendo agli ascoltatori una serie di stimoli nuovi,

ma in quantità non tale da rendere difficile la comprensione e il godimento dell'insieme.

- Inframmezzare i brani cantati con il dialogo del narratore con gli strumenti, in modo da rendere l'orchestra presenza evidente. Anche grazie ad un accorgimento scenico (una pedana che ha rialzato la buca) gli strumenti dell'orchestra che interagivano con il narratore, o con i cantanti stessi, sono *saliti* – non solo metaforicamente – a livello di protagonisti dell'azione.
- Comunicare un messaggio veicolato da una storia. La musica e le arti sono spesso in secondo piano, anche nella quotidianità, rispetto a tutte le attività più 'produttive'. Con particolare riguardo alla musica: la comprensione necessita di tempo, di disposizione e capacità d'ascolto; la pratica necessita di apprendistato, esercizio paziente, esplorazione curiosa e, ancora tempo. Non dedicarsi alla musica significa relegarla nel campo funzionale dell'intrattenimento, del sottofondo, del segnale. Si perde quindi la potenzialità espressiva e di comunicazione emotiva del fatto musicale. A Roccasilente, il regno in cui è ambientata l'opera, la musica si è ridotta ad un segnale o ad una funzione strumentale, quindi scompare, cioè smette di comunicare. Solo il gioco gratuito, condotto secondo le regole stesse che la musica impone (il canone enigmatico) riporterà il suono agli strumenti, ossia riporterà loro la capacità di parlare al cuore.

L'esperienza, molto positiva anche per quanto riguarda il riscontro di gradimento, ha consentito di realizzare gli obiettivi formativi che la scuola assegna all'educazione musicale. Nel caso specifico, essendo un'esperienza di teatro musicale *per* i bambini, vale a dire uno spettacolo creato per i bambini in funzione di spettatori, l'accento si è posto sulla funzione emotivo-affettiva, su quella identitaria e su quella critico-estetica della musica.

Obiettivi diversi si pone, naturalmente, il teatro musicale che, pur progettato da professionisti adulti, è realizzato *con* i bambini, ossia il teatro che vede anche sulla scena, in veste di cantanti e attori, i bambini stessi. L'esperienza entusiasmante di costruire da protagonisti uno spettacolo è per i bambini un momento di forte valenza formativa. Gli obiettivi di un progetto di questo tipo spaziano dall'area affettiva e relazionale a quelle più specificamente disciplinari, particolarmente a quelle relative alla musica e alle scienze motorie. Diverse sono le esperienze che stanno nascendo anche in questo modo, ugualmente molto impegnative sia dal punto di vista economico che progettuale. Ma anche solo accennare ad un'esperienza concreta di teatro musicale *con* i bambini, significa raccontare un'altra storia...

UNA RICERCA SULLA CREATIVITÀ MUSICALE

Raffaella Benini

Docente di musica nella scuola sec. di primo grado, referente USP di Forlì-Cesena

Dall'esplorazione sonora alla composizione musicale attraverso la cre-attività

Nel processo della ricerca didattica metodo e contenuto sono ingredienti imprescindibili e nel contempo inscindibili per conseguire un risultato efficace e utile ai fini della ricaduta sulle pratiche dell'insegnamento. Alla luce di questa consapevolezza, con il gruppo provinciale di ricerca "Musica", costituitosi nella provincia di Forlì-Cesena, nell'ambito del processo di ricerca e rinnovamento che le *Indicazioni per il curricolo* (2007) hanno attivato nelle scuole italiane, abbiamo impostato un percorso di ricerca-azione che, generandosi direttamente dalla pratica didattica, conducesse a esiti che potessero assumere un valore 'provinciale' con un taglio fortemente operativo. Considerata poi la vastità della materia trattata, si è concordato di concentrare i nostri sforzi sul tema della 'creatività', intendendo così sia sviscerare gli elementi che contraddistinguono una buona pratica creativa di didattica musicale, sia anche individuare i fattori che contribuiscono allo sviluppo della creatività musicale attraverso la didattica, nonché interrogarsi sulle modalità attraverso cui la creatività musicale contribuisce ad implementare in maniera determinante la didattica e l'apprendimento della musica.

Gli autori 'classici' (Dalcroze, Paynter e Aston, Willems, Delalande, solo per citarne alcuni) hanno ormai dimostrato che la musica per il suo carattere specifico, contribuisce in maniera determinante alla costruzione dell'unità della persona: l'evento musicale sintetizza infatti la fisicità, il pensiero creativo, le dimensioni affettivo-relazionali e il contesto. La disciplina musica si delinea dunque come formativa a tutto tondo e imprescindibile, in modo eclatante nella scuola dell'infanzia e nella primaria, per attivare percorsi di interdisciplinarietà e di consolidamento della relazione educativa e interpersonale in ambito formativo. Questa è stata la premessa 'forte' che ha orientato il gruppo di ricerca provinciale "Musica".

L'altra considerazione pregnante che ha influito sulle scelte di metodo e di contenuto del gruppo di docenti ricercatori è direttamente connessa all'evi-

dente differenza che la logica del curriculum introduce rispetto ai programmi nazionali, anche per quanto riguarda la professionalità dei docenti e dei dirigenti scolastici. Il 'programma' prescriveva una lista di obiettivi e di contenuti definiti centralmente ed a prescindere da ogni riferimento alle realtà locali, a cui i docenti dovevano riferirsi ed applicarli nell'insegnamento. Anche il 'curriculum' propone obiettivi e contenuti, compresi quelli definiti dal centro e prescrittivi, per garantire l'unitarietà del sistema nazionale, ma in essi trova spazio l'attenzione alla realtà sociale nella quale la scuola è inserita, la sua cultura, le specifiche esigenze rilevate nell'ascolto dei bisogni degli alunni e nel confronto con le richieste e le attese delle famiglie e del territorio.

Nel caso del programma, agli insegnanti si richiedeva di essere dei buoni esecutori di un testo elaborato altrove, col curriculum invece si chiede loro di essere protagonisti partecipi e responsabili delle scelte effettuate, all'interno di una dimensione sociale di collaborazione, negoziazione delle scelte, condivisione di un'idea di scuola comune, in un confronto costante, che va oltre le imposizioni burocratiche o formali. Il processo di costruzione del curriculum non si conclude però una volta per tutte, ma si configura come ricerca continua, grazie all'azione dei docenti, professionisti riflessivi impegnati in un costante lavoro di ricerca.

Pertanto, nell'intento di attivare una seria analisi e rielaborazione delle pratiche didattiche musicali, il gruppo di ricerca ha promosso una ricerca-azione sulla didattica della creatività musicale, volta a stabilire i criteri di una buona prassi metodologica e organizzativa, che tenesse conto di premesse epistemologiche comuni e della continuità formativa che emergono anche dal testo del documento delle *Indicazioni* (2007). Solo se la formazione incontra la ricerca attiva possiamo infatti attenderci una ricaduta didattica sostanziale e sostanziosa nelle nostre scuole.

L'itinerario di ricerca realizzato dal gruppo provinciale si è sviluppato in fasi successive e progressive, nel corso delle quali si è verificato un'inevitabile quanto prevedibile diminuzione nel numero delle docenti coinvolte, dovuta al diretto e consistente impegno personale che il progetto di ricerca-azione richiedeva. Le docenti del gruppo provengono dalla scuola dell'infanzia e dalla primaria (è con rammarico che si lamenta l'assenza dei docenti della secondaria, il che sarebbe stato fondamentale per allargare lo spettro d'azione della ricerca e la conseguente disseminazione dei risultati); fra loro solo due hanno competenze tecnico-musicali specifiche, mentre una di loro è specializzata nel metodo della Globalità dei linguaggi (GdL) di Stefania Guerra Lisi.

Nella prima fase della ricerca, le docenti-ricercatrici si sono confrontate sul loro modo di fare musica a scuola e abbiamo letto insieme il testo delle *Indicazioni* (2007), nelle parti riguardanti la musica e le attività di movimento e-

spressivo. Ognuna ha poi raccontato oralmente, con la tecnica del *brainstorming*, alcune esperienze personali di didattica musicale nella quale la creatività costituisse nel contempo strumento e risultato perseguito. Ho fornito alle docenti dispense di vari autori sulla tematica prescelta, al fine di rinforzare le conoscenze teoriche nel settore specifico²⁷. Abbiamo realizzato ad ogni appuntamento anche una parte pratica, durante la quale il gruppo delle docenti è stato coinvolto direttamente ed estemporaneamente in attività di pratica didattica di creatività musicale, giocando sull'improvvisazione, o sulla composizione (ri-combinazione) di materiali musicali dati²⁸.

Far 'mettere le mani in pasta' ha avuto lo scopo di incoraggiare e supportare le docenti ad esplorare e ideare azioni didattiche stimolanti e innovative. Ognuna di loro ha progettato e poi realizzato nelle proprie classi un percorso di creatività musicale. Alcune hanno anche prodotto e condiviso col gruppo una ricca documentazione di tali esperienze. Incontri periodici ci hanno consentito di osservare le differenze fra le esperienze didattiche concrete condotte nelle classi, anche rispetto all'ordine di scuola, all'età dei bambini, o ad altre variabili quali la presenza nei gruppi di bambini stranieri o disabili, oppure la contitolarità coi colleghi, o l'innesto dei progetti su percorsi interdisciplinari, già in via di realizzazione nelle proprie scuole e classi.

La didattica musicale creativa per lo sviluppo della creatività musicale

L'osservazione e la riflessione pedagogica, nella seconda fase della ricerca-azione, si sono fatte più approfondite e analitiche, anche attraverso l'utilizzo di schede di attività formative e di rilevazione da me predisposte e somministrate. Le attività formative erano da svolgere singolarmente, in coppia, o nel gruppo intero²⁹.

Con la prima scheda formativa, le docenti si sono interrogate, in base alla loro esperienza concreta e al lavoro di approfondimento svolto, su quali fossero i fattori di qualità di una buona prassi di didattica della creatività musi-

²⁷ Fra i materiali forniti ai membri del gruppo di ricerca: A. Talamonti, *Con la voce*, Quaderno SIEM, 9/2005 ; C. Paduano, *Valutazione*, in "La Vita Scolastica", anno 53, n. 9; B. Toni, *Indicazioni per il Curricolo. Musica*, in "Notizie della Scuola", n. 2/3, anno XXXV, Tecnodid, 2007; G. Guardabasso, *Suoni e idee per improvvisare*, Quaderno SIEM, n. 9/2005; F. Villa, *L'improvvisazione nella pratica educativa*, Quaderno SIEM, n. 9/2005.

²⁸ In particolare abbiamo lavorato sugli ostinati ritmici, sui cori parlati, sul rap, sui canoni, le filastrocche, le conte, con la drammatizzazione e l'improvvisazione.

²⁹ Colgo l'occasione per ringraziare le docenti-ricercatrici del gruppo provinciale per il lavoro svolto. Le docenti del gruppo di ricerca provinciale 'Musica' sono Michaela Fellini, Elisabetta Graziani, Elisa Novelli, Livia Sensini, Catia Valzania, Daniela Venturini e Paola Vezzali.

cale. Di seguito si propone la scheda sintetica dell'attività formativa n. 1 svolta dal gruppo, al fine di esplicitare più chiaramente il processo e il metodo attivati dalla ricerca.

Scheda sintetica

Gruppo provinciale Ricerca Musica	
Quali sono gli indicatori di qualità della pratica didattica di Creatività musicale?	
<i>Attività formativa da svolgere a livello individuale</i>	
Docente _____	Istituzione scolastica _____
Secondo la mia esperienza professionale, ritengo che una buona pratica di didattica di creatività musicale sia contraddistinta dai seguenti indicatori di qualità (massimo 6 indicatori). Cerco di specificare in modo molto articolato l'indicatore, costruisco la frase alla terza persona dell'indicativo presente ed utilizzo frasi brevi, di non più di 10 parole.	
Libera interpretazione A: Prima del confronto con gli altri membri del gruppo di ricerca	
1 _____	2 _____
3 _____	4 _____
5 _____	6 _____
Libera interpretazione B: Dopo il confronto con gli altri membri del gruppo di ricerca	
1 _____	2 _____
3 _____	4 _____
5 _____	6 _____

Le risposte ci hanno consentito di elaborare insieme una prima mappa di tali indicatori (tab. 1).

Nella seconda scheda formativa, le docenti dovevano desumere delle ipotesi a integrazione e implementazione della mappa e del 'modello' di didattica di creatività musicale in via di elaborazione. Alcune fra le considerazioni più interessanti emerse dalle ricercatrici sono presentate nella tabella 2.

Tabella 1 - Creatività e musica. Mappa delle parole 'calde'

<p style="text-align: center;"><i>1 - Prospettiva relazionale</i></p> <p>*Emozioni *Cooperazione *Dialogo *Curiosità *Ascolto *Confronto *Sensazioni *Coinvolgimento *Comunicazione *Empatia *Socializzazione *Circolarità *Ambiente *Condivisione *Contesto *Relazione *Piccolo e grande gruppo *Contatto</p>	<p style="text-align: center;"><i>2 - Prospettiva educativo/formativa</i></p> <p>*Autostima *Personalità *Regole *Progettualità *Realizzazione *Casualità *Valorizzazione *Analogia *Piacere *Identità *Simbolizzazione *Vissuto *Apprendimento *Protagonismo *Pensiero divergente *Sviluppo *Interesse *Competenze *Motivazione</p>
<p style="text-align: center;"><i>3 - Prospettiva tecnico-musicale</i></p> <p>*Voce *Oggetti *Tempo *Silenzio *Movimento *Strumenti *Parola *Melodia *Contrappunto *Corpo *Armonia *Ritmo *Gesto *Altezza *Notazione tradizionale *Notazione simbolica *Danza *Drammatizzazione *Timbro *Intensità</p>	<p style="text-align: center;"><i>4 - Prospettiva metodologica</i></p> <p>*Gioco *Pratica *Piacere *Variazione *Interdisciplinarietà *Composizione *Consegna *Combinazione *Contrasto *Accomodamento *Trasformazione *Aumento *Diminuzione *Modularità *Sperimentazione *Ripetizione</p>

Tabella 2 - Ipotesi interpretative sulla creatività

“L’esperienza nella scuola dell’infanzia è multidisciplinare, coinvolge la relazione, la crescita personale, competenze corporee, sonore, simboliche, mimiche, temporali, spaziali, logiche, linguistiche..”; “La ripetitività offre sicurezza e permette successivamente di creare proposte personali”; “La conferma positiva del docente favorisce l’autostima e offre la possibilità di esprimersi senza timore”; “La progettualità offre la sicurezza della direzione da seguire, ma lascia liberi di scegliere percorsi personali”; “Stabilire o concordare una consegna non limita le possibilità creative, anzi le interroga e le amplifica”; “Non c’è creatività musicale senza ascolto di se stessi e degli altri”; “Non c’è cre-attività musicale senza il fare, che conduce ad apprendere con coinvolgimento e motivazione”; “Per favorire e accrescere la creatività musicale è necessario manipolare i materiali sonori, giocando con tutti i canali sensoriali”; “Essere creativi in musica significa giocare coi suoni, paesaggi sonori, brani musicali di vario genere, per scoprire le potenzialità del linguaggio musicale”; “Giocare con la musica in modo creativo (ascoltarla, utilizzarla, modificarla, produrla individualmente e collettivamente) favorisce e stimola la metacognizione, nonché l’acquisizione ed il consolidamento di competenze ed abilità specifiche”; “Avere la possibilità di essere creativi in musica porta ad arricchire di significati rilevanti i processi di apprendimento e le dinamiche relazionali”; “Attraverso le creatività musicale ciascuno può accedere al potenziale emotivo ed espressivo in modo immediato, più che per ogni altro linguaggio”; “La musica può essere usata creativamente in modo parallelo e complementare agli altri linguaggi espressivi”; “La prospettiva relazionale è alla base delle altre”; “Il piacere è motore efficace dell’esperienza-apprendimento”; “Grazie all’uso della voce e del corpo si favoriscono le abilità espressive e comunicative”; “Attraverso la musica si fa esperienza di altri linguaggi e di altri codici”; “La creatività è delineata come un lavoro di squadra, che implica progettualità, coinvolgimento, sperimentazione”; “La musica, oltre al valore estetico e artistico, ha anche un valore “emotivo e comunicativo”. Permette di parlare alle persone nella sua globalità: al corpo attraverso sensazioni sensoriali; al mondo affettivo perché evoca sentimenti, ricordi, emozioni; al mondo intellettuale, in quanto attiva memorie, attenzione, giudizi; al mondo relazionale, perché fare o ascoltare musica può essere un’esperienza da condividere con gli altri. La musica è un valido strumento per l’integrazione di bambini diversamente abili”.

La terza scheda di attività formativa ha richiesto alle docenti di indagare su quali fossero gli elementi che facevano loro percepire il ‘piacere di sentirsi creative e di stimolare la creatività’: l’elemento della piacevolezza e della soddisfazione sono infatti fondamentali non solo per stimolare e motivare docenti e alunni, ma anche per riflettere sui fattori di riuscita e successo e quindi migliorare in generale il proprio approccio e la performance nel processo di insegnamento/apprendimento.

Tabella 3 - Il piacere della creatività

“Mi sento libera, senza paura di sbagliare”; “Utilizzo oggetti e strumenti in modo inconsueto”; “cerco connessioni tra “oggetti” legati a contesti diversi”; “Provo esperimento”; “Ascolto le risposte dei bambini e le valorizzo”; “Sono partecipe all’attività insieme ai bambini”; “Prevedo una parte strutturata e una libera”; “Ho accettato anche ciò che non era nelle mie aspettative”; “Sono stata capace di mettermi in disparte e aspettare”; “Vedo i bambini protagonisti, esplorativi, fiduciosi, soddisfatti”; “Adatto materiali e proposte musicali in base ai diversi bisogni delle mie classi”; “Adeguo e improvviso varianti delle consegne operative per rendere più piacevoli le attività musicali”; “Riesco a coinvolgere tutti i miei alunni, valorizzando le diverse potenzialità e possibilità di ciascuno”; “Invento e costruisco con i miei alunni strumenti musicali, usando materiali comuni o insoliti”; “Giochiamo a modificare i parametri del suono di un brano cantato e/o suonato, anche in modo combinato”; “Scegliamo e prepariamo i brani e/o gli sfondi sonori adeguati alla drammatizzazione”.

Con la quarta scheda di attività formativa le docenti-ricercatrici hanno riflettuto sulle peculiarità e le differenze della didattica di ‘musica e creatività’ fra la scuola dell’infanzia e la scuola primaria, osservando che, pur essendo impostate sui medesimi ambiti della disciplina (ascolto attivo, esplorazione e gioco con i materiali sonori e non, esperienze di movimento e di vocalità, improvvisazione e composizione, notazione convenzionale e non, danza, drammatizzazione...), da un ordine di scuola all’altro le capacità, le abilità e le conoscenze vanno continuamente riprese e ri-elaborate, in una concezione di continuità pedagogica ‘bruneriana’, perché la loro assimilazione si consolidi, fino all’acquisizione di vere competenze, applicabili e estendibili peraltro anche in ambiti anche trasversali della formazione scolastica e permanente, in progetti di vita consapevoli e gratificanti.

Solo a questo punto, dopo tutto il percorso svolto nel corso dell’anno di ricerca, il gruppo era ‘pronto’ per la rilettura collettiva del testo delle *Indicazioni* (2007) nella parte relativa alla musica nella scuola dell’infanzia e nella primaria. Questa fase ha messo in luce una nuova prospettiva consapevole e approfondita delle dinamiche dell’educazione musicale, ma anche un’ipotesi concreta di costruzione di curriculum verticale per la musica.

UNA RICERCA SUL CURRICOLO VERTICALE DI MUSICA

Rossella Spallanzani

Docente di musica nella scuola secondaria di I grado

Nel corso del biennio di confronto e sperimentazione sulle *Indicazioni per il curricolo* (D.M. 31 luglio 2007) sono state intraprese diverse iniziative di incontro tra docenti, referenti ed esperti a diversi livelli, attivati più gruppi di lavoro, avviate e sviluppate proposte e riflessioni didattiche, che hanno accompagnato l'introduzione delle *Indicazioni*.

Si presenta in questa prima parte il quadro di incontri e percorsi svolti nell'ambito dell'area artistico-espressiva, dai gruppi di ricerca costituitisi nel territorio della provincia di Modena, per lo sviluppo del curricolo di musica.

Come si vede dalla seguente schematizzazione, il lavoro si è articolato in momenti e tappe successivi e ha riguardato diversi gruppi di lavoro:

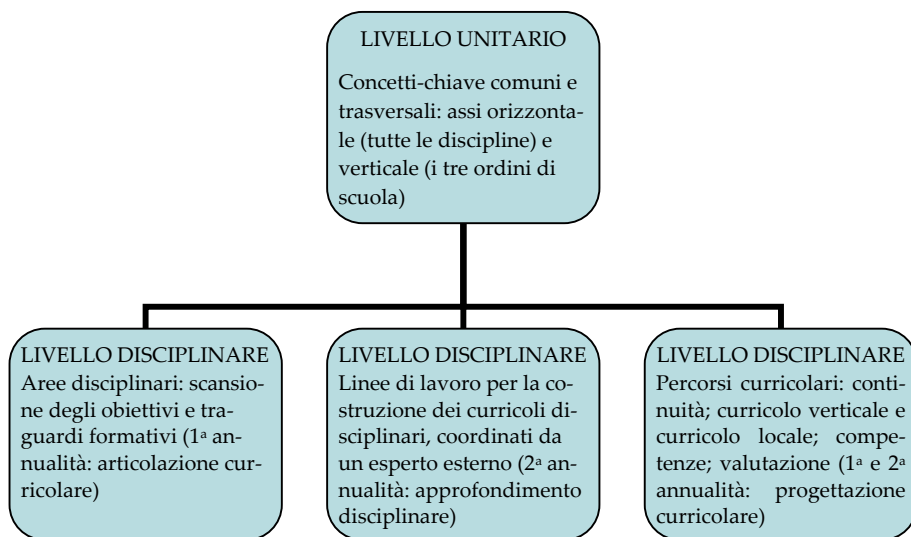
Tabella 1 - Gruppi di lavoro a livello provinciale. Modena

<i>Modalità di realizzazione</i>	<i>Tematiche affrontate</i>
Livello unitario-trasversale: incontri rivolti a tutti i docenti di ogni ordine e grado, tenuti da ispettori e dirigenti scolastici.	Riflessioni sulle parole-chiave e sui contenuti portanti nelle idee pedagogiche e culturali delle <i>Indicazioni</i> : <ul style="list-style-type: none">• interdisciplinarietà, trasversalità;• continuità, verticalità;• integrazione, intercultura;• cittadinanza.
Livello settoriale-disciplinare: incontri per aree disciplinari per la costruzione del curricolo.	Dalle riflessioni sui temi comuni affrontati alle linee per la costruzione del curricolo disciplinare: aspetto progettuale e sperimentale; concetto di verticalità; aspetti metodologici e scelta/confronto sui contenuti.

A livello di riflessione disciplinare, per quanto riguarda la disciplina musicale, diversi sono stati i gruppi di lavoro territoriali e all'interno delle realtà scolastiche:

- gruppi di lavoro disciplinare, coordinati anche da esperti esterni, con docenti dei tre gradi di base (infanzia, primaria, sec. di I grado), organizzati nel comune di Modena e nei comuni della provincia;
- gruppi costituiti all'interno di singole istituzioni scolastiche, per aree disciplinari, formati da docenti dello stesso grado di scuola o dei diversi ordi-

ni scolastici. Si può schematizzare così la rete degli interventi e delle iniziative formatesi nel territorio nel corso dei due anni.



Gli interventi istituzionali

A questa rete di attività, vanno aggiunte per l'area musicale, le opportunità offerte nella nostra regione da altre iniziative che si sono affiancate e intrecciate al lavoro esposto. In questo biennio di sperimentazione, progettazione e riflessione sui curricoli, per lo sviluppo della disciplina musicale, si segnalano importanti contributi e azioni istituzionali interscambiati:

- il *Progetto Regionale Musica*, a cura di USR E-R, ANSAS ex-IRRE E-R, Regione E-R, che ha promosso iniziative per la diffusione della pratica musicale nella nostra regione, in coerenza con gli intenti del Comitato Nazionale per l'apprendimento pratico della musica, quali:

- azioni di formazione e didattica della musica, la più importante delle quali è il biennio di formazione musicale rivolta, in regione, agli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria;
- promozione e potenziamento di laboratori, spazi attrezzati e cori scolastici e progetti presentati da istituzioni musicali, scuole e associazioni;
- esibizioni pubbliche, concorsi, concerti delle scuole statali e paritarie e delle scuole civiche di musica, conservatori, associazioni musicali, coinvolgendo alunni di ogni ordine e grado.

- la costituzione del *Gruppo di ricerca per il curricolo di Musica*, istituito congiuntamente da USR E-R e ANSAS ex-IRRE E-R, che ha svolto iniziative a livello regionale e nazionale, in riferimento a:

- formazione, attività di documentazione e monitoraggio;
- attività di ricerca finalizzata all'approfondimento della didattica della disciplina musicale nella scuola di base (3-14 anni) dei metodi attivi, delle strategie interattive di ascolto, dei curricoli europei e alla realizzazione di materiali didattici e operativi da sperimentare.

Le iniziative e azioni istituzionali qui riportate, associate alle opportunità offerte dalle realtà territoriali e dall'autonomia scolastica (agenzie e strutture operanti nelle varie realtà, diffusione degli istituti comprensivi, Piani dell'offerta formativa delle scuole), sono entrati nella progettazione e nell'azione didattica dei docenti.

Per concludere, si riassumono gli elementi emersi per la costruzione del curricolo musicale, rilevati nel corso del biennio:

- diffusione del concetto di *pratica musicale* nella metodologia didattica;
- potenziamento e valorizzazione delle *competenze musicali dei docenti* della scuola dell'infanzia e primaria, di coloro che nell'attività didattica quotidiana, progettano e realizzano il curricolo;
- sviluppo dell'*aspetto di verticalità e continuità* del curricolo, pensato come percorso educativo unitario dai 3 ai 14 anni, dai *campi di esperienza* della scuola dell'infanzia alle *discipline* della scuola del primo ciclo;
- valorizzazione e visibilità della *forte attività didattica e progettualità musicale* legata ad Istituzioni e realtà scolastiche e territoriali, presenti nelle nostre scuole, che contribuiscono alla costruzione e all'arricchimento del curricolo musicale.

L'esperienza del gruppo di ricerca sul curricolo verticale degli istituti comprensivi di Spilamberto e Castelvetro

Tra le realtà scolastiche del nostro territorio, che si sono occupate in modo specifico del curricolo di musica, si presenta qui l'esperienza in rete degli istituti comprensivi di Spilamberto e di Castelvetro; essa presenta alcuni degli elementi di interesse precedentemente evidenziati:

- l'opportunità di progettare il *curricolo verticale* nel concreto assetto scolastico degli istituti comprensivi, numerosi nella nostra provincia, in cui appartengono alla stessa istituzione scolastica i gradi dell'infanzia, della primaria e della secondaria di primo grado;
- la capacità di autonomia e progettualità didattica di questi Istituti, dimostrata dalla formazione di gruppi interni per la ricerca e programmazione didattica, di attività di collaborazione tra docenti dei diversi gradi di scuola, dagli scambi e convenzioni con istituzioni musicali del territorio.

Lo schema seguente illustra iniziative avviate negli ultimi due anni scolastici in questi istituti; alcune delle esperienze sono attivate e concluse, e possono essere riprese e sviluppate, altre sono state consolidate e messe in rilievo con la riflessione curricolare di questo biennio.

Tabella 2 - Attività di ricerca musicale dei gruppi di lavoro

	<i>I. C. Spilamberto</i>	<i>I. C. Castelvetro</i>
Gruppi di ricerca e progettazione didattica	<i>Gruppi di lavoro docenti suddivisi nei tre gradi:</i> lettura e confronto curricula per area disciplinare; scansione disciplinare; percorsi curricolari.	<i>Gruppo di lavoro unitario docenti dei tre gradi:</i> confronto e adattamento della scansione disciplinare di obiettivi e traguardi formativi.
		<i>Gruppo di lavoro unitario docenti dei tre gradi:</i> costruzione del percorso curricolare verticale: infanzia; primaria; sec. I grado.
	Gruppo di ricerca sul curricolo docenti dei tre gradi: linee guida per il curricolo verticale.	
Attività didattiche	<i>Continuità tra i gradi di scuola:</i> Progetto continuità: interventi docenti scuola sec. I grado nelle cl. III, IV, V sc. primaria. <i>Collaborazioni con istituzioni musicali del territorio:</i> interventi didattici a cura della Banda di Spilamberto nelle scuole primarie; interventi e collaborazioni con esperti nelle scuole d'infanzia e primaria; lezioni-concerto per le classi. <i>Formazione musicale docenti:</i> conclusione del biennio formativo di base (Progetto regionale Musica).	<i>Continuità tra i gradi di scuola:</i> Progetto-ponte: interventi docenti sec. I grado nelle classi V scuola primaria. <i>Formazione interna docenti scuola primaria e infanzia.</i> <i>Collaborazioni con istituzioni musicali del territorio:</i> interventi didattici esperti Scuola civica di Musica "G. Bononcini" di Vignola nelle scuole dei tre gradi: lezioni-concerto; attività di laboratorio con le classi; approfondimento strumentale; attività progetti scuole aperte. <i>Formazione musicale docenti:</i> conclusione del biennio formativo di base (Progetto regionale Musica).

Il percorso formativo in rete

Come si vede si è sviluppato negli ultimi anni un insieme articolato di iniziative, interventi, collaborazioni, sia nel campo della ricerca e della progettazione, sia per l'azione nella vita scolastica.

Ciò che verrà qui illustrato in modo dettagliato, è il percorso disciplinare in rete, che raggruppava docenti di diversi Istituti e coordinato dalla Dott. B. Toni, che, in particolare, per quanto riguarda la riflessione didattica, ha costituito il momento di incontro e scambio a più livelli. Sono stati effettuati 3 incontri di lavoro nei mesi di febbraio-marzo 2009. Si sintetizza così tipologia e modalità organizzative del gruppo.

Tabella 3 - Reti di scuole e docenti partecipanti

<i>Composizione rete di scuole</i>	<i>Docenti partecipanti</i>
I.C. Spilamberto; I.C. Castelvetro; I.C. Castenuovo; I.C. Savignano; I.C. Guiglia; I.C. Zocca-Montese; D.D. Vignola; S.M. Vignola	Scuola secondaria di I grado: 4 Scuola primaria: 5 Scuola dell'infanzia: 7

Il curriculum verticale: uno studio e i percorsi possibili

La strutturazione del curriculum. Come primo passo si sono osservati i livelli di articolazione all'interno del percorso curricolare, snodato in tappe successive, dalla scuola dell'infanzia fino al termine del primo ciclo scolastico (primaria e sec. di I grado). Il primo è costituito dai traguardi per lo sviluppo delle competenze; il secondo è articolato in obiettivi di apprendimento, declinati poi in micro-obiettivi.

Le indicazioni e gli esempi di lavoro forniti, insieme ad informazioni quali l'illustrazione di recenti contributi di enti e istituzioni, di fonti per reperire materiali, di occasioni per lo scambio e la visibilità delle esperienze, riguardano più direttamente questo secondo livello: sono stati esaminati infatti possibili percorsi formativi sulla musica, in cui attività, contenuti, metodologie si intrecciavano ai temi e concetti-chiave trasversali delle *Indicazioni* ministeriali. Su questa prospettiva di lavoro è stata incentrata la costruzione di progressioni di attività, in continuità tra scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di I grado.

I punti-cardine del curriculum. Si è proceduto alla formazione di possibili percorsi, stabilendo come prospettive di riferimento i criteri della *trasversalità* nella scelta dei contenuti e dello *sviluppo verticale* nelle metodologie adottate. Sono stati individuati, all'interno dei settori disciplinari, nuclei e aree di sviluppo in cui è articolata la disciplina musicale. Sono state indicate le aree 'Voce' e 'Ascolto musicale', che riguardano la fruizione e la produzione musicale.

Sviluppi nel nucleo "Voce"

Gli esempi forniti per lo sviluppo di competenze nell'uso della voce, riguardano una scelta di contenuti correlata ad un aspetto centrale della *trasversalità* didattica: la visione dell'*intercultura* che repertori e modalità esecutive portano con sé.

Cantiamo la ninna-nanna

Come proposta iniziale, riguardo alla scoperta e allo sviluppo della vocalità, è stata scelta la ninna nanna, che in diverse culture è un materiale musicale semplice, adatto alla vocalità infantile e significativo come contenuto musicale ed emotivo. Da questa scelta iniziale si è proceduto attraverso l'illustrazione di esempi da repertori della nostra ed altrui tradizione, considerandone i procedimenti sempre più complessi che, ad esempio, comporta la loro esecuzione e i possibili processi di rielaborazione, sia attraverso la voce, sia con gli strumenti musicali, anche non tradizionali (artigianali, etnici, ecc.).

Lo schema esemplifica il procedimento adottato: nella cornice degli obiettivi di apprendimento riferiti all'uso della voce per i tre gradi di scuola, sono stati inseriti esempi di attività con la voce da proporre, già presenti nelle programmazioni curriculari in uso nelle scuole (qui non viene indicata la classe di riferimento all'interno dei gradi scolastici).

Tabella 4 - Attività con la voce

<i>Scuola dell'infanzia</i>	<i>Scuola primaria</i>	<i>Scuola secondaria I grado</i>
<i>Obiettivi</i>		
Scoprire il paesaggio sonoro attraverso attività di percezione e produzione musicale, utilizzando voce, corpo e oggetti.	Eseguire brani vocali/strumentali, curando l'intonazione, l'espressività, l'interpretazione. Usare la voce, gli strumenti in modo creativo e consapevole.	Eseguire in modo espressivo brani vocali/strumentali di diversi generi e stili.
<i>Attività</i>		
Intonare semplici canti, filastrocche, poesie di diversa provenienza.	Cantare melodie, sviluppando via via timbro, espressione e controllo vocale appropriati.	Intonare melodie, utilizzando in modo cosciente e appropriato il proprio apparato vocale. Rielaborare melodie.

A queste iniziali attività, se ne sono via via aggiunte altre, che non sono qui elencate; in questa progressione di sviluppo si è riflettuto su una serie di possibilità didattiche scaturite dalla scelta di questo contenuto.

Scuola dell'infanzia

Uso di gesti, oggetti, strumenti: si possono inserire, anche come sviluppo ritmico, semplici accompagnamenti musicali, ad es. sulla pulsazione o semplici cellule ritmiche, scegliendo/creando con i bambini moduli e modalità esecutive adatte;

Area dell'affettività: la ninna nanna porta con sé contenuti emotivi importanti per questa fascia di età, che si possono ritrovare anche in repertori geograficamente lontani, da esprimere verbalmente, ma anche con gesti e movimenti.

Scuola primaria

Uso di strumenti: si possono riprodurre melodie e inventare semplici accompagnamenti, anche con strumenti e oggetti sonori costruiti per l'uso, riflettendo sui timbri e le sonorità adatti alla funzione del canto;

Ascolto: si può svolgere un percorso di ascolto, confrontando ninne nanne di diversi Paesi, sia musicalmente, sia per il contenuto verbale, per ritrovarne elementi comuni e aspetti diversi.

Scuola secondaria di I grado

Uso di strumenti musicali: si possono eseguire e rielaborare le melodie di diversa provenienza, anche complesse melodicamente, eseguendone accompagnamenti, anche tramite l'intervento inventivo dei ragazzi su moduli di base (es. bordone, ostinati).

Uso della voce: sviluppare i tratti espressivi, timbrici ed esecutivi che una vocalità, un repertorio portano con sé.

Conoscenze culturali: compiere una ricerca sulle funzioni, le caratteristiche musicali, testuali, esecutive di ninne nanne di vari Paesi, collegandole ai modi di vita di essi.

In questo ambito è stato indicato come supporto il materiale multimediale del Progetto MUSE, che contiene percorsi strutturati e articolati.

Sviluppi nell'area di lavoro "Ascolto musicale"

In questo settore di attività si è scelto come contenuto di lavoro centrale, la *narrazione musicale*, proposta lungo l'asse 3-14 anni; questo filone di repertori musicali, molto vario in realtà, permette un altro sviluppo del concetto di *trasversalità* di abilità e conoscenze: l'aspetto di *interdisciplinarietà*, connesso al rapporto tra aree e linguaggi diversi.

Ascoltiamo una storia musicale

Come primo contenuto si è considerata la *fiaba musicale*, che rappresenta una fonte significativa, oltre che per il tratto iniziale della scuola, infanzia e primaria, anche per gli sviluppi che ne possono derivare fino alla secondaria di I e II grado. In questa prima fase, si presentano le vere e proprie fiabe musicali, prodotte all'interno di vari repertori, ad es. quello colto, ma anche quello contemporaneo: si sono considerate alcune attività correlate, dalla narrazione da sonorizzare, alle 'operine' da ascoltare, ma anche da cantare e suonare, di cui si hanno vari esempi nel repertorio contemporaneo.

Proseguendo sull'asse narrativo-musicale, si è giunti a considerare il repertorio dell'opera lirica, su cui è possibile costruire percorsi e progetti, anche molto complessi e diramati, fino alla secondaria di II grado.

Nello schema sono riportati traguardi e obiettivi di apprendimento di riferimento, con esempi di attività iniziali:

Tabella 5 - Obiettivi e traguardi dell'ascolto musicale

Ordine di scuola		
Infanzia	Primaria	Secondaria I grado
Obiettivi		
Seguire con attenzione e piacere spettacoli di vario tipo. Sviluppare interesse per l'ascolto musicale.	Riconoscere elementi linguistici di base di un brano musicale. Valutare aspetti funzionali ed estetici di vario genere e stile, in relazione ai loro contesti, anche tramite percorsi interdisciplinari.	Conoscere e interpretare in modo critico opere d'arte musicali e progettare-realizzare eventi sonori che integrino altre forme artistiche (danza, teatro, arti plastiche e multimediali).
Attività		
Ascoltare brani musicali per individuarne gli elementi principali attraverso vari linguaggi e modalità (parole, movimenti, immagini...). Sonorizzare brevi racconti, canti e poesie.	Ascoltare e 'leggere' brani e/o composizioni di musica descrittiva e narrativa e rielaborarli e interpretarli con linguaggi diversi.	Ascoltare, prima guidati, poi in modo via via più consapevole, produzioni del repertorio lirico. Analizzarne con linguaggio appropriato gli elementi costitutivi.

In base a questi traguardi, si sono considerati altri esempi di attività.

Scuola dell'infanzia

Uso di voce, gesti, oggetti, strumenti: si possono ricreare brevi narrazioni, inserendo testi, canti, rumori e suoni per rappresentare personaggi, situazioni, ambienti.

Area dell'affettività: si può procedere alla verbalizzazione o alla rappresentazione con altri linguaggi, i contenuti emotivi di una storia.

Scuola primaria

Uso di voce, gesti, oggetti, strumenti: si possono eseguire e rielaborare parti di una storia musicale, interpretandole con varie modalità; si è osservato un esempio di percorso sull'opera lirica "Falstaff". Per la scuola d'infanzia e primaria in particolare, sono stati analizzati i possibili sviluppi ed anche i diversi linguaggi realizzati per "Pierino e il lupo" di Prokofiev.

Scuola secondaria di I grado

Per l'ascolto consapevole e l'interpretazione di opere a carattere narrativo, dall'opera lirica al musical, diverse sono le proposte e le esperienze realizzate da diversi enti e associazioni musicali, con percorsi articolati, quali: lezioni-concerto, ascolti guidati, partecipazioni a eventi musicali, anche in modo diretto, ad es. eseguendone alcuni brani.

Uso di voce e strumenti musicali: oltre al percorso conoscitivo, si possono affiancare attività di esecuzione e rielaborazione musicale di brani vocali e strumentali; in particolare l'argomento si presta all'approfondimento dell'uso della voce e del canto.

Rielaborazione interdisciplinare: ricreare, attraverso il concorso di più discipline, una 'storia musicale'; in questo campo si ha un ampio raggio di possibilità narrative, di uso di linguaggi, di realizzazioni, anche multimediali.

Conoscenze culturali: compiere ricerche e approfondimenti su funzioni e contesti.

Sviluppo di competenze nell'asse verticale 3-14 anni: aspetti metodologici

In questa sessione di lavoro, si è riflettuto su in altro punto fondamentale per la costruzione del curricolo, visto sempre lungo l'asse della verticalità didattica: la metodologia scelta nell'elaborazione di una proposta formativa.

Come esemplificazione di questo aspetto, si è considerato lo sviluppo di una competenza musicale nell'ambito della produzione sonora, quale l'uso e la padronanza della voce nel canto, osservandone attività e metodologie adottate nei tre gradi di scuola, anche in Paesi diversi dal nostro, per procedere poi a confronti e riflessioni.

Impariamo un canto: come?

Si è iniziato dall'osservazione, tramite registrazione video, delle modalità applicate nell'insegnamento di un canto alla classe, in alcune scuole dell'obbligo di Paesi europei: un'insegnante di scuola primaria inglese ed esperienze nella scuola secondaria francese. Si è proceduto con osservazioni riguardo a:

- tipo di repertorio da cui vengono attinti i brani e loro caratteristiche: semplici e tradizionali per la scuola d'infanzia e primaria, complessi e di tradizioni musicali lontane (canto africano) per la scuola secondaria;
- modalità di apprendimento del canto, attinte, per la scuola d'infanzia e primaria, da metodologie attive (Dalcroze, Orff, Kodaly, Gordon).

Da qui sono scaturite possibili progressioni delle attività e modalità di lavoro osservate, in riferimento al grado di scuola:

- canto e movimento: con movimenti, seguendone il profilo melodico, con modalità per interiorizzare altezze e tempo

- canto in mente: cantare frase per frase, alternando il canto eseguito, al canto 'pensato':

- canto e segno grafico: passando dal canto al suono strumentale, al segno grafico, visualizzando con disegni la variazione di alcuni parametri;

- canto a più voci: sovrapponendo al canto uno o più ostinati tratti dal testo, suoni onomatopeici;

- canto e strumentazione: dagli ostinati vocali agli ostinati strumentali, con diversi elementi ritmici: pulsazione, cellule ritmiche, ecc.

Ognuna di queste sequenze e possibilità metodologiche è stata oggetto di riflessione, nell'ottica della verticalità 3-14 anni.

Progressione di attività: le modalità connesse al corpo e al movimento sono solitamente implicate per la fascia dei bambini più piccoli, infanzia e primaria, ma si possono strutturare esperienze musicali che utilizzano questi mezzi espressivi anche per i ragazzi della secondaria.

Progressione di micro-unità: ognuno di questi campi di attività *con e sul* canto consente di pianificare unità di lavoro graduate e a diversi livelli di complessità (musicale, strutturale, esecutiva, ecc.).

Attività correlate: per la scuola secondaria riflessioni sul fraseggio musicale, lo sviluppo di competenze nell'uso di uno strumento musicale.

Conclusioni

Gli incontri sono stati apprezzati dai docenti, sia per i contributi presentati, con uno sguardo ad esperienze di altri Paesi europei, sia per i conseguenti spunti di riflessione e rielaborazione dei materiali considerati.

Attraverso questo percorso formativo in rete è stato possibile:

- svolgere un confronto su articolati temi disciplinari, che sono stati in questa sede ampliati e organizzati secondo nuclei di lavoro e osservazioni metodologiche;

- riflettere e confrontarsi su esperienze didattiche di diverse realtà e gradi scolastici;

- assumere la prospettiva della verticalità e della continuità curricolare nell'attività di programmazione e nella pratica didattica dei docenti, considerando contenuti, metodi e competenze non più segmentati, ma all'interno di uno sviluppo continuo che dai primi anni di scuola si proietta verso gli anni dei gradi successivi.