

Alessandra Seggi

Diplomata in Flauto e in Didattica della musica, ha tenuto numerosi corsi di aggiornamento sul linguaggio musicale in diverse regioni d'Italia. È presidente del Centro Studi di didattica musicale Roberto Goitre di Arezzo attraverso il quale promuove e svolge corsi di aggiornamento. Collabora stabilmente con il Centro di ricerca e sperimentazione per la didattica musicale di Fiesole ed è operatrice I.R.R.S.A.E per la regione toscana. Fondatrice e direttore dell'Insieme vocale Tourdion di Arezzo dal 1981; dirige il coro di voci bianche della scuola di musica "Corradini" della stessa città. Attualmente è docente di Pedagogia della musica presso l'Istituto pareggiato "Orazio Vecchi" di Modena.

Giancarlo Buccino

Diplomato in Musica corale e Direzione di coro, e Composizione, opera da 25 anni nell'ambito della realtà corale quale direttore del coro femminile "Vocis Musicae Studium" di Oggiono. Svolge attività didattica nell'ambito del linguaggio musicale in numerosi corsi di aggiornamento in diverse regioni d'Italia. Dal 1990 presiede il Centro Studi di didattica musicale e corale Roberto Goitre di Oggiono (Como).

*il maestro
il bambino
la musica*

**Alessandra Seggi
Giancarlo Buccino**

il maestro il bambino la musica

Proposte
operative per l'insegnamento
dell'educazione
al segno, al suono e alla musica
nella scuola
materna elementare

S. 1048 Z. FD

EDIZIONI SUVINI ZERBONI - MILANO

**Alessandra Seggi
Giancarlo Buccino**

***il maestro
il bambino
la musica***

Proposte
operative per l'insegnamento
dell'educazione
al segno, al suono e alla musica
nella scuola
materna elementare

*Alessandra
Seggi*



EDIZIONI SUVINI ZERBONI - MILANO

Progetto grafico e realizzazione, copertina: A. N. Mariani

Illustrazioni: R. Lamberti

Ringraziamo per la preziosa collaborazione la maestra Raffaella Lamberti, autrice dei disegni che compaiono nel testo e che documentano la realizzazione delle proposte didattiche qui esposte

Per la stampa di questo volume è stata utilizzata carta riciclata

Proprietà per tutti i paesi delle Edizioni SUVINI ZERBONI S.p.A.
Milano, via Quintiliano, 40.

© Copyright 1995 by Edizioni SUVINI ZERBONI S.p.A. - Milano.

Tutti i diritti riservati a termine di legge.

All rights reserved, international copyright secured.

S. 1048 Z.

INDICE

Presentazione a cura di Vincenza Seggi	pag.	7
Parte Prima di Giancarlo Buccino		
<i>Capitolo primo</i>		
Quale educazione musicale - quale professionalità		
1.1 Riflessioni generali	pag.	11
1.2 Quale soggetto in istruzione	pag.	13
1.3 Il soggetto in educazione e i nuovi programmi ministeriali della scuola elementare	pag.	15
1.4 Il linguaggio musicale: confronto tra i programmi ministeriali	pag.	19
<i>Capitolo secondo</i>		
Una nuova professionalità		
2.1 Quali strumenti indispensabili	pag.	21
2.2 La programmazione educativa	pag.	24
2.3 La programmazione curricolare	pag.	24
2.4 Il maestro e il bambino	pag.	28
2.5 Relazione tra conoscenza e discipline	pag.	30
<i>Capitolo terzo</i>		
Struttura della disciplina		
3.1 L'impianto culturale e curricolare della disciplina	pag.	33
3.2 L'impianto epistemologico dell'educazione al suono e alla musica	pag.	33
3.3 La percezione	pag.	34
3.4 La comunicazione	pag.	36
3.5 L'ambito metodologico-operativo	pag.	36
3.6 L'impianto curricolare dell'educazione al suono ed alla musica	pag.	37
3.7 I livelli del curricolo di educazione al suono ed alla musica	pag.	38
3.8 Dalla struttura della disciplina all'analisi dell'educazione al suono ed alla musica	pag.	39

*Capitolo quarto***Il bambino ed il comportamento del docente in una dinamica di apprendimento**

- 4.1 Il comportamento del docente pag. 43
 4.2 La struttura dell'unità didattica pag. 45
 4.3 Analisi dell'obiettivo e dinamica di gruppo pag. 46
 4.4 La socializzazione delle risposte pag. 49

*Capitolo quinto***Didattica operativa nella programmazione**

- 5.1 Quattro momenti importanti pag. 51
 1. La socializzazione pag. 51
 2. L'interdisciplinarietà pag. 53
 3. Il metodo scientifico pag. 54
 4. L'operatività pag. 56
 5.2 La programmazione pag. 57

*Capitolo sesto***Comprendere operando per problemi**

- 6.1 Interazione metodo-contenuti-obiettivi pag. 61
 6.2 Programmiamo: le finalità dell'educazione al suono ed alla musica pag. 63
 6.3 Le abilità di base e gli obiettivi specifici pag. 64
 1. Le abilità: percepire e ascoltare pag. 64
 2. Le abilità: leggere e comprendere messaggi sonori pag. 66
 3. Le abilità: il produrre pag. 68
 4. Le abilità: il parlare pag. 69
 6.4 La declinazione degli obiettivi e la trasversalità pag. 70

*Capitolo settimo***Una esemplificazione conclusiva**

- 7.1 Il minuto sonoro: gli obiettivi pag. 77
 7.2 Il percorso didattico pag. 79

Parte seconda di Alessandra Seggi pag. 83

Introduzione:

Percezione musicale pag. 84

Unità didattica n° 1

Il silenzio e la provenienza dell'evento sonoro pag. 89

Unità didattica n° 2

Il suono in movimento nello spazio pag. 93

Unità didattica n° 3

Percezione ed analisi del contrasto rigido-rilassato pag. 101

Unità didattica n° 4

Sviluppo delle capacità percettive legate a sensazioni tattili pag. 111

Unità didattica n° 5

Percezione ed analisi del contrasto quiete-irrequietudine pag. 117

Unità didattica n° 6

I parametri del suono: il timbro pag. 133

Unità didattica n° 7

I parametri del suono: l'intensità pag. 143

Unità didattica n° 8

I parametri del suono: la durata pag. 157

Unità didattica n° 9

I parametri del suono: l'altezza pag. 169

Unità didattica n° 10

Il ritmo: la figura tempo pag. 187

Unità didattica n° 11

La pulsazione e gli accenti pag. 201

Unità didattica n° 12

La sillabazione ritmica di filastrocche pag. 209

Unità didattica n° 13

Improvvisazioni melodiche pag. 215

Osservazioni conclusive pag. 221

Bibliografia pag. 223

PRESENTAZIONE

di Vincenza Seggi

I nuovi programmi ministeriali riguardanti l'educazione musicale nella scuola elementare prevedono espressamente, come primo obiettivo, la percezione e quindi la comprensione della realtà acustica vissuta dal bambino.

Con bella espressione si parla di tener conto del paesaggio fonico in cui è inserito il fanciullo e si ribadisce la necessità di aiutare il bambino ad incontrare il mondo sonoro attraverso la stimolazione delle sue capacità percettive e comprensive.

Già dai nuovi programmi ministeriali, dunque, si deduce la necessità per il maestro di impostare una attività didattica incentrata sulla percezione sonora intesa sia come chiave d'accesso al mondo musicale, sia come punto di partenza del cammino pedagogico e metodologico.

In questi ultimi anni, psicologi e musicisti hanno ampiamente studiato il problema illuminando quel mondo magico e affascinante che è la mente umana ed il suo operare.

Questi studi sottolineano l'importanza della percezione musicale come veicolo di coinvolgimento non solo immediatamente emotivo, ma anche psicologico-motorio iconico. Per queste ragioni la percezione è definita quale atto creativo, globale ed attivo.

L'assunto dei nuovi programmi è senz'altro accattivante e nuovo nella proposta, ma pone non pochi problemi a chi, concretamente, poi deve operare in classe.

Non è certo la percezione una cosa che si impara a scuola: essa è insita nel concetto stesso di esistenza e il bambino, in particolare, ne è protagonista fin dai primi istanti di vita.

Nel campo sonoro, poi, la percezione acustica è elemento primario per cui nessun bambino arriva *acusticamente vergine* sui banchi di scuola: non consapevolmente, ma inevitabilmente, egli già possiede un notevole bagaglio culturale-sonoro derivatogli dal suo stesso esistere ora e in questo contesto sociale, bagaglio che è il suo paesaggio fonico di riferimento, che già egli conosce e vive.

Alla luce di tali premesse, l'approccio didattico alle attività musicali deve necessariamente essere modificato. La musica non sarà vista nei suoi particolari sintattici, analizzata nei suoi dettagli e riproposta integralmente.

All'inverso la unitarietà dell'approccio sonoro sarà il punto di partenza dell'indagine conoscitiva: il soggetto che ascolta e le sue modalità di percezione saranno i parametri entro cui si svolgerà l'attività musicale propriamente detta.

Il bambino non sarà condizionato da preliminari cognitivi bensì le capacità percettive saranno veicolo del suo stesso apprendimento. L'insegnante potrà così lavorare in vista di un processo formativo progressivamente critico e consapevole che arricchisca le conoscenze partendo dal patrimonio già in possesso del bambino.

Proprio il bambino dunque sarà considerato nella sua globalità intellettiva-emozionale, in modo che l'intervento pedagogico, rinnovandosi, ne sviluppi la personalità musicale muovendo dalle ragioni psico-emozionali più interne.

Troppo spesso la formazione tecnico-professionale del musicista limita l'opera didattica in un ambito di nozioni formali slegate da un discorso più ampio e articolato: si può invece sviluppare nel bambino la capacità di comunicare con la musica tenendo conto dei contributi della ricerca psico-pedagogica che in questi ultimi anni ha sollecitato riflessioni e fornito strumenti per migliorare il percorso didattico.

In questo senso gli autori hanno cercato di orientare il presente lavoro che deve molto a ricercatori ed operatori del settore per i quali rimandiamo alla bibliografia. Come si potrà verificare in dettaglio, il materiale del testo è diviso in due parti che sono strettamente collegate, integrandosi, l'una all'altra.

La prima riguarda un utile percorso operativo per arrivare ad una programmazione didattica. Le osservazioni e le guide ai percorsi suggeriti sono funzionali ad un'opera didattica che, nella seconda parte del testo, trova precisi riferimenti in proposte operative di lavoro già sperimentate e collaudate in scuole elementari da maestri ed allievi.

Il maestro però potrà leggere il testo non necessariamente in ordine di stesura, ma anche in un modo contrario e per così dire circolare per una più semplice applicazione operativa. Risulterà evidente come ogni obiettivo didattico espresso nella seconda parte è, ogni volta, un richiamo e una conferma degli obiettivi previsti dalla programmazione suggerita all'inizio e viceversa, come la stessa programmazione possa, concretamente, oggettivarsi nella lezione. Il tutto, sempre e comunque, in vista di una didattica agile e possibile per un

insegnante non più soltanto guida-ricettacolo di certezze assolute, ma coadiutore di una ricerca che non prescinde dalla esperienza del bambino, ma ne fa un supporto di conoscenza e un veicolo di crescita culturale.

Le proposte didattiche sono destinate ai maestri di scuola elementare: nessuna di esse ha carattere esaustivo e definitivo ma solo valore indicativo per un'azione *maieutica* che non sia solo bella teoria e ammaestramento. Alla sensibilità del maestro è rimandata la possibilità di varianti o adattamenti alle proposte di lavoro a seconda delle diverse specifiche necessità.

Gli autori hanno pensato a proposte concrete di lavoro proprio per evitare di attardarsi in dissertazioni tecniche, ma, come si potrà notare, tutto il lavoro che segue tiene sempre presente l'assunto iniziale della priorità della percezione come motore metodologico-pedagogico-contenutistico.

Il problema della *percezione*, dunque, resta il nucleo, internamente al quale si sviluppa la ricerca teorica e pratica di una **nuova didattica della musica**.

In questo senso ribadiamo la possibilità di una lettura non necessariamente didascalica del testo, ma direttamente strumentale e funzionale all'azione didattica. Gli autori sperano così di dare un contributo in un settore in cui già operano centri e scuole di musica cui dobbiamo, in parte, la nostra stessa formazione professionale.

QUALE EDUCAZIONE MUSICALE - QUALE PROFESSIONALITÀ

di Giancarlo Buccino

1.1 Riflessioni generali

Con l'introduzione dei nuovi programmi della scuola elementare e dei nuovi ordinamenti della scuola materna, il linguaggio musicale entra a pieno titolo nella formazione del bambino, almeno sulla carta, concorrendo allo sviluppo di quelle capacità che ne formeranno la personalità.

Ma viene istintivo chiedersi, dopo questi anni di sperimentazione, *quale musica stia entrando nella scuola e cosa si intenda per linguaggio musicale.*

Guardandomi in giro, per le scuole naturalmente, ho potuto verificare l'attuazione di progetti ed interventi didattici mirati all'apprendimento di canzoncine, alla conoscenza delle note, a qualche esercizio ritmico e tanto ascolto accompagnato dai più svariati disegni, che necessariamente devono interpretare ciò che l'insegnante ritiene possa essere visualizzato attraverso l'ascolto del brano musicale; tipici esempi di ascolto, generalizzati in quasi tutte le scuole, sono infatti "La Moldava" di Smetana, "Pierino e il Lupo", "Una notte sul monte Calvo" etc.

Potrà sembrare, quanto sto affermando, una vecchia e datata analisi riferita ad una scuola di tanti anni addietro quando ancora non si parlava di programmazione o dei nuovi programmi della scuola dell'obbligo, ma, senza togliere nessun merito a tutti coloro che stanno sperimentando nuove ed interessanti procedure didattiche, purtroppo è quanto ancora succede in molte scuole elementari per non parlare poi delle scuole materne.

Incomincio allora, a puntare l'attenzione su cosa è, a mio modesto parere, l'educazione musicale, e cosa dovrebbe essere un intervento formativo in campo musicale.

Purtroppo la musica, contrariamente agli altri linguaggi, si presta molto bene alla pratica dell'ammaestramento; insegnare una canzoncina o una danza, far memorizzare le 7 note e farle poi leggere, non è impresa così ardua: notevole è infatti la disponibilità di apprendimento della mente del bambino. I guai cominciano quando alcuni bambini non riescono a memorizzare le note, non riescono ad eseguire una sequenza ritmica o presentano altre *défaillances*, in

tal caso la sentenza è pronta: "sono stonati, disinteressati, non si applicano neppure in musica, sono distratti" e così via fino ad etichettarli come *bambini dal rendimento scarso*.

In tutti questi anni, troppo spesso ho visto bambini definiti svogliati e poco motivati, ad Ottobre, e licenziati poi, dopo cinque anni, ancora con la stessa svogliatezza o poca motivazione all'apprendimento; "è solo colpa dei ragazzi"? "delle famiglie"? oppure c'è anche tanta nostra responsabilità in queste sconfitte didattiche troppo frequenti in una scuola che, almeno sulla carta, si è trasformata.

Credo che la difficoltà principale debba essere imputata al fatto che le singole discipline richiedono una tale e specifica competenza che ogni forma di improvvisazione non può che essere deleteria per noi stessi e per gli alunni.

È proprio a questa difficoltà che l'educazione al suono ed alla musica, paga il suo scotto maggiore; gli insegnanti sono chiamati ad insegnare una disciplina che non posseggono, non conoscono nelle specifiche potenzialità didattiche e formative, e quindi non possono fare altro che appellarsi a quelle piccole sicurezze che sono del proprio bagaglio culturale.

Certo, in questi ultimi 5 anni le varie sedi I.R.R.S.A.E. hanno predisposto corsi di aggiornamento su tutti i linguaggi, riservando a quello musicale, ben dodici ore di corso spesso affidati ad animatori presenti nel territorio che ben poco avevano a che spartire con una competenza didattica.

Tutto questo non poteva che portare ad un'idea di educazione musicale non molto lontana da quella prospettata nei vecchi programmi del 1955, basata sul canto, come momento liberatorio, e sull'ascolto nei momenti vuoti oppure abbinato al disegno dove il bambino viene condotto a rappresentare l'immagine mentale che lo stesso maestro presenta del brano.

Ancora oggi, come allora, elemento importante è il non intervento sul bambino perché questo deve essere libero di esprimere la propria *competenza*, che non deve essere sminuita e svilita, perché da essa nascono tutti gli apprendimenti.

Tali affermazioni, da più parti espresse e spesso troppo condivise, sollevano in me una serie di perplessità, non tanto perché non condivida la presenza di una reale *competenza* nel bambino ma perché ritengo che *formare*, sia un processo didattico altamente complesso che debba offrire al ragazzo reali strumenti di osservazione ed analisi della realtà, per poter formulare serie ipotesi di intervento anche creativo.

A questo punto voi che state leggendo questo scritto avete la recondita intenzione di chiuderlo o passare oltre, stufi di sentirvi dire sempre le stesse cose senza mai avere proposte concrete. Permettetemi di dissuadervi dal compiere

tale gesto e, con un po' di pazienza, provate a seguirmi in questo (speriamo non troppo tedioso) cammino che ci permetterà di meglio comprendere le motivazioni didattiche e pedagogiche sottese alle proposte della seconda parte del libro e di trovare in esso utili suggerimenti per attivare una proposta didattica concepita tenendo conto di tutte le specificità del linguaggio musicale.

Nei nuovi programmi ministeriali della scuola elementare, ed in particolare nelle premesse agli stessi, si evidenzia una profonda trasformazione dell'opera dell'insegnante, ma anche una nuova e moderna visione delle singole discipline tutte protese a *formare* il nuovo individuo che presto entrerà nella società operante.

Ma quale *idea di bambino* emerge nelle nuove indicazioni programmatiche? Forse l'analizzare quale soggetto è presente nella scuola elementare ci aiuterà a meglio comprendere l'intervento educativo al quale siamo chiamati a rispondere.

1.2 Quale soggetto in istruzione

Il bambino in questi programmi potrebbe venire schematicamente delineato nel seguente modo:

- a) è un bambino che *giunge alla scuola elementare già con un suo patrimonio di conoscenze, di atteggiamenti, di valori*, che gli derivano dalle esperienze da lui compiute nella famiglia, nel paese, nel quartiere (che vanno dunque considerati parte integrante di un sistema educativo allargato) e sotto la costante influenza dei *mass media* (è significativo come oggi un bimbo di 3 - 4 anni arrivi già al valore posizionale dei numeri attraverso l'utilizzo del telecomando della televisione; è quindi indispensabile tenere conto di tutto ciò, specialmente nell'ambito dell'educazione visiva, musicale, scientifica e linguistica).
- b) è un bambino che *ha diritto a svolgere attività significative e motivanti, di provar piacere a capire ciò che gli sta intorno*, un piacere che deve essere alimentato aiutando il bambino a trovare risposte soddisfacenti ai problemi suscitati ed a collegare in modo organico e consapevole i dati di conoscenza.
- c) è un bambino che *prova il gusto del fare perché attraverso il fare ha condotto le sue esperienze precedenti* e quindi può e deve essere sollecitato ad assumere un atteggiamento attivo ed a sviluppare un comportamento operativo in ogni manifestazione didattica.

d) è un bambino che *aspira all'autonomia e può raggiungerla gradatamente*, via via che, tenendo conto delle varie fasi del suo sviluppo intellettuale, gli verranno fornite delle conoscenze, delle forme di simbolizzazione, delle tecniche di ricerca ed analisi.

Si tratta di una autonomia che può assumere la forma del *conoscere e saper fare come gli altri* (nei processi di pensiero convergente) e anche la forma del *conoscere e saper fare in modo diverso dagli altri* (nell'attività fantastica, nell'elaborazione personale).

e) è un bambino *potenzialmente capace di collaborare con gli altri pur mantenendo una propria indipendenza di giudizio* (nella discussione e nelle fasi di socializzazione ma anche nelle fasi operative).

f) è un bambino che si trova in una fase di relativo equilibrio affettivo-emotivo e *può impegnare gran parte della sua energia psichica sul piano dell'attività cognitiva*.

Ne emerge quindi una immagine di bambino della *conoscenza e della ragione* ma anche e soprattutto della *libertà*, intendendo con questo termine, la capacità che può acquisire di porsi in relazione con le diverse situazioni, individuandone i problemi e ipotizzando soluzioni che siano il frutto delle molteplici conoscenze e capacità logiche acquisite, ma anche frutto di processi attenzionali profondi verso tutto ciò che con lui comunica ed interagisce.

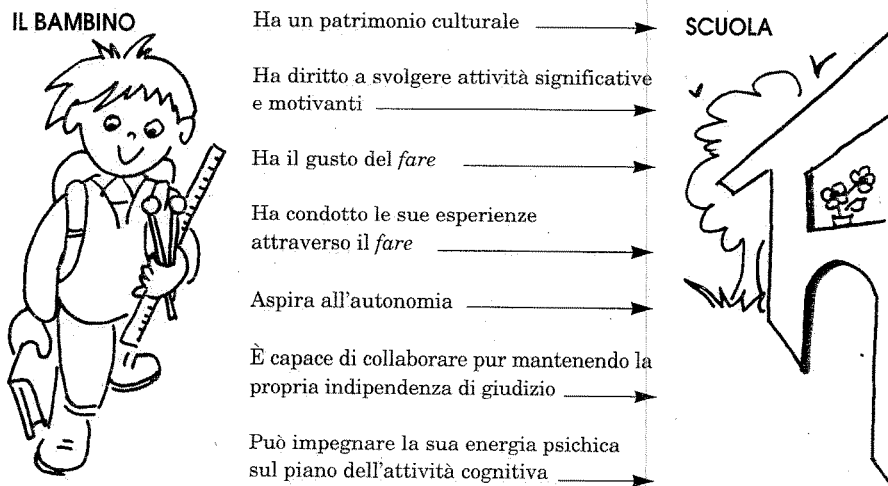


Fig. 1 Grafico sul bambino

È da individuare in ciò l'importanza dei contributi di Dewey e di Piaget, i due maggiori rappresentanti del pensiero attivistico nel campo pedagogico e psicologico.

Si evince quindi un fermo no all'unilateralità del sapere, ma una chiara proiezione verso una adeguata attenzione ai processi cognitivi, alla programmazione dell'apprendimento, all'approfondimento del curricolo, allo sviluppo operativo del metodo scientifico, che è base del sapere e insieme della condotta sociale e dell'educazione non autoritaria, e quindi una chiara affermazione ad una educazione sociale collaborativa e democratica.

Troppo spesso, e possiamo verificarlo nella scuola media, giungono adolescenti che vivono in un mondo del quale non riescono a leggere e riconoscere i segni di relazione; ragazzi insomma che *vivono come copia di un mondo adulto*.

1.3 Il soggetto in educazione e i N.N.P.P. della scuola elementare

Da una lettura complessiva dei nuovi programmi della scuola elementare emerge, come elemento caratterizzante e dominante, l'aspetto formativo che si contrappone all'aspetto socializzante della scuola degli anni 60.

Vediamo di cercare di capire che cosa ha determinato questo spostamento dell'asse educativo. Negli anni 60 assistiamo a quella che può essere definita una *nuova rivoluzione industriale* e al conseguente *boom* economico caratterizzati da un notevole incremento di richiesta di forza lavoro da impiegare nelle nuove catene di montaggio, e quindi non specializzate e ancora da una industria che utilizza al massimo le risorse tecnologiche esistenti con una modesta ricerca di ottimizzazione della produzione.

Un aumento quindi della ricchezza con conseguente aumento della solitudine dei bambini che si trovano allontanati dalle terre d'origine, ed inseriti in contesti sociali dell'*hinterland* delle città socialmente non strutturati. In questo quadro si inserisce la scuola elementare ed in particolare la legge 120 del 1972 sul tempo pieno finalizzata ad offrire maggiori opportunità di socializzazione.

Oggi, la situazione economica e sociale è profondamente cambiata ed assistiamo ad una grossa crisi occupazionale a cui fa riscontro una richiesta di mano d'opera sempre più specializzata, capace di operare scelte e prendere decisioni, una mobilità accentuata ed una forte tendenza alla riconversione tecnologica.

Alla scuola quindi spetta il compito di preparare soggetti ricchi di competenze,

capaci di analizzare i problemi ed individuare e formulare ipotesi. Una scuola completamente rinnovata che però può coltivare in essa profonde contraddizioni:

- la sempre maggior richiesta di competenze, innestate in una scuola istituzionalmente non rinnovata, può indirizzarsi verso nuove forme di nozionismo determinando un nuovo *neo-nozionismo* con spiccato carattere di *neo-selettività*.
- il privilegiare un'impostazione *cognitivistica*, dimenticando il versante *formativo* della persona.

Da qui la necessità di ridurre il movimento altalenante tra socializzazione e apprendimento, per definire uno *stare insieme intorno agli oggetti dell'esperienza e del sapere* come acquisizione di competenze.

Inoltre oggi ci definiamo figli della telematica, che però favorisce un sistema culturale nettamente individuale.

Il *computer* (ormai presente in tutte le case), il *videotel*, i video giochi, introducono un sistema dove il rapporto duale-solitario è sempre più importante.

Si assiste quindi ad un aumento della richiesta di arricchimento individuale, con un pensiero che esige il minimo sforzo, una ridotta concentrazione favorendo una sorta di superficialità. È interessante osservare come i ragazzi, oggi, siano abituati ad un linguaggio *totemico*, con un rapporto spazio-temporale non oggettivo ma virtuale, causa poi di seri problemi negativi sull'apprendimento.

I processi di acculturazione sempre più basati sull'informazione porteranno il *cognitivo* (saper fare) a prevalere sul *meta-cognitivo* (imparare ad imparare).

Leggendo attentamente le premesse ai nuovi programmi della scuola elementare del 12 febbraio 1985, possiamo osservare che, definite le potenzialità con cui il bambino entra nella scuola (vedi paragrafo: "Principi e fini della scuola elementare"), vengono ribaditi con forti tinte alcuni presupposti irrinunciabili. In particolare, nel secondo capitolo "Una scuola adeguata alle esigenze formative del fanciullo", particolare attenzione viene rivolta alla creatività, sottolineandone in modo particolare due aspetti. "...Il primo riguarda la necessità che le funzioni motorie, cognitive ed affettive giungano ad operare progressivamente e puntualmente in modo sinergico, suscitando nel fanciullo il gusto di un impegno dinamico nel quale si esprime tutta la personalità. Il secondo riguarda la necessità di non ridurre la creatività alle sole attività espressive, ma di coglierne il potere produttivo nell'ambito delle conoscenze in via di elaborazione dei processi di ricerca ...". Tutto ciò rappresenta quindi l'esigenza di

promuovere nell'alunno la chiara consapevolezza delle proprie possibilità, e quindi la *consapevolezza di sé* intesa come progressiva capacità di autonoma valutazione dell'uso delle conoscenze sul piano personale e sociale. Siamo di fronte ad un vero e proprio spostamento di veduta rispetto alla creatività ma soprattutto rispetto all'azione didattica finalizzata a promuovere tale abilità, che trova ulteriore conferma nel paragrafo successivo, quando si dice: "...La scuola elementare promuove l'acquisizione di tutti i fondamentali tipi di linguaggio e un primo livello di padronanza dei quadri concettuali, delle abilità, delle modalità di indagine essenziali alla comprensione del mondo umano, naturale ed artificiale..." ed ancora "...le sollecitazioni culturali, operative e sociali offerte dalla scuola elementare promuovono la progressiva costruzione delle capacità di pensiero riflessivo e critico, potenziando nel contempo creatività, divergenza e autonomia di giudizio, sulla base di un adeguato equilibrio affettivo sociale e di una positiva immagine di sé...", per ribadire "...la scuola elementare pone le basi... oltre che nelle conoscenze e nelle competenze, anche nella motivazione a capire ed a operare costruttivamente, nella progressiva responsabilizzazione individuale e sociale, nel rispetto delle regole di convivenza, nelle capacità di pensare il futuro per prevedere, prevenire, progettare, cambiare e verificare..."

Su questi elementi generali le varie aree disciplinari assumono una connotazione particolarmente diversa rispetto ai precedenti dell' '85. Vediamo in sintesi:

L'area linguistica viene ricondotta nell'ambito dei linguaggi e delle strutture di comunicazione intesi come capacità di simbolizzazione, espressione e comunicazione. Quindi una accentuazione della dimensione trasversale della lingua e dell'aggancio sempre più presente con il vissuto del bambino. (Per ulteriori e più utili chiarimenti in proposito si rimanda alla lettura dell'analisi dei programmi di educazione linguistica di M. Luisa Altieri Biagi).

La lingua straniera viene considerata come approccio verso altre culture, come possibilità di arricchire lo sviluppo cognitivo con altri strumenti di organizzazione delle conoscenze, e come rinforzo di un apprendimento linguistico.

L'area logico-matematica e delle scienze, contrariamente all'impostazione precedente dove doveva fornire agli alunni gli strumenti per le attività pratiche di calcolo, viene ora ridefinita come elemento importante per la formazione di un pensiero *operativo* dove per operatività va intesa la capacità di individuare un problema, analizzarne i dati, stabilire relazioni, formulare ipotesi e individuare strumenti per verificare le stesse.

L'area storico-geografica non viene più considerata come pura conoscenza cronologica di fatti ed avvenimenti, azioni ed eroi, ma ricondotta nell'ambito delle capacità di utilizzare in modo sempre più produttivo, i procedimenti della ricerca storica, partendo dal proprio vissuto (come la storia costruisce il sapere, con quali fonti etc.) alla ricerca del meta-cognitivo. La storia, quindi, come risultato di un processo di elaborazione della memoria, in contrapposizione ad una oggettiva caduta della memoria delle cose a favore di un rapido consumo delle stesse quale stiamo appunto vivendo oggi.

Così pure la geografia perde la connotazione di conoscenza turistica del paese, della regione, delle nazioni e dei continenti, per porsi in relazione con l'ambiente nella sua globalità, come risultante delle interazioni che si verificano tra tutte le sue componenti tenendo conto delle specificità dei popoli con i quali presto si entrerà in relazione: ci stiamo infatti avviando verso società multirazziali.

L'area dei linguaggi iconici - musicali - motori considerati, ora, come veri e propri linguaggi espressivi e comunicativi, che racchiudono in sé le componenti essenziali di ogni processo di apprendimento, e gli elementi portanti di ogni altro linguaggio.

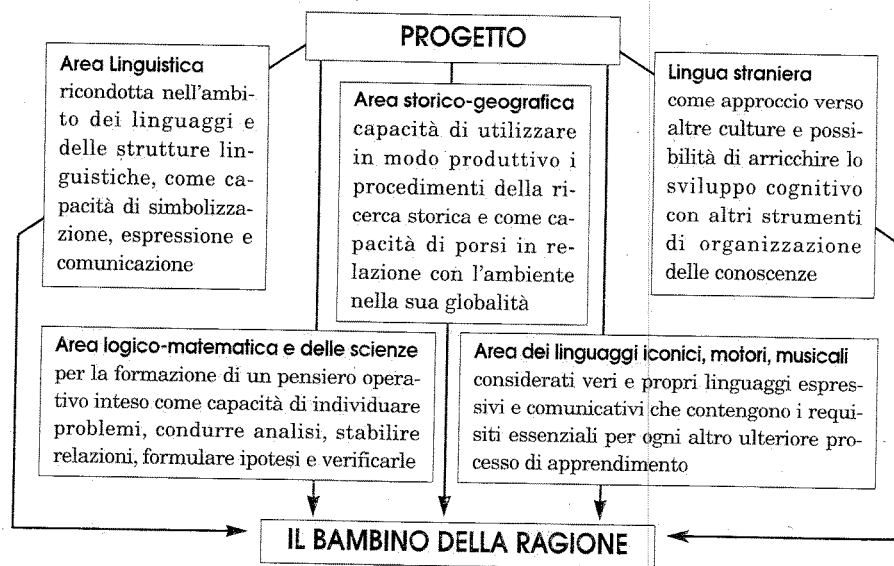


Fig. 2 Grafico del progetto della scuola elementare nei N.N.P.P.

Ora cerco di entrare nello specifico del mio intervento tagliando le ali ai voli pindarici e alle molteplici cose che verrebbe indispensabile dire, augurandomi di riuscire ad essere un piccolo stimolo verso una nuova professionalità docente.

1.4 Il linguaggio musicale: confronto tra i programmi ministeriali

Quale significato assume il linguaggio musicale nel nuovo contesto didattico? Provo a porre a confronto l'attuale programma di educazione al suono ed alla musica con quello di *musica e canto* del 1955.

In questi lontani (o forse ancora vicini) programmi *la musica e il canto* non erano considerati materia di studio e quindi non richiedevano da parte dell'insegnante un'adeguata organizzazione didattica. La competenza del docente era quindi superflua, la visione della disciplina era essenzialmente in funzione ludica e il principio pedagogico sotteso era quello del *non intervento*; non necessitava quindi né stimolazione né correzione per non danneggiare la libera espressione spontanea.

Inoltre all'insegnante si chiedeva di *interpretare* i prodotti iconici e le capacità musicali del bambino come risultato e indizio di manifestazioni profonde, o emergenza di virtù artistiche.

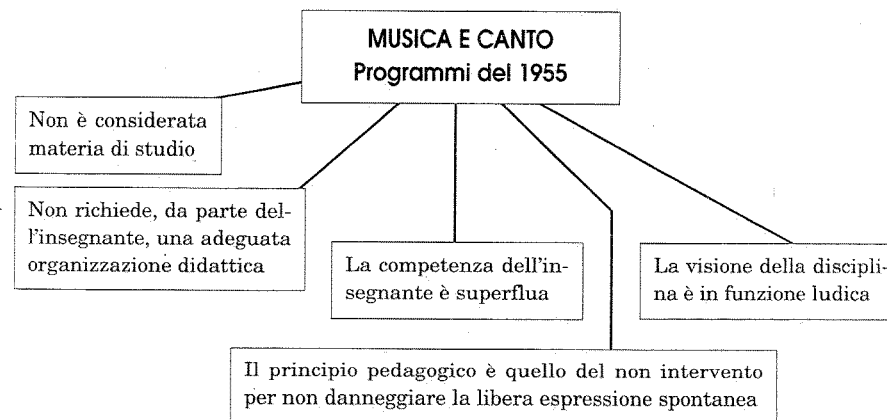


Fig. 3 Sintesi delle indicazioni dei programmi ministeriali del 1955

Nei nuovi programmi ministeriali del 1985 questi luoghi comuni vengono completamente ribaltati affermando che:

“...il complesso mondo dei suoni, costituito dalla realtà acustica naturale e quello prodotto dalle culture e dalle tecnologie, ha sempre avuto un ruolo di primo piano nella vita del bambino ed in modo particolare nel processo cognitivo...”. Questa affermazione oggi assume particolare rilevanza per la presenza massiccia di strutture audiovisive nella comunicazione (*mass media*).

“...L'educazione al suono e alla musica ha come obiettivi generali la formazione, attraverso l'ascolto e la produzione, di capacità di percezione e comprensione della realtà acustica, dei diversi messaggi sonori e dei loro molteplici usi...”. *Alfabetizzazione* in questo campo vuol dire, allora, una *messa a livello* del bambino rispetto a ciò che si configura come un sistema comunicativo più disponibile, immediato ed assorbente della società in cui viviamo.

Vuol dire quindi offrire opportunità di acquisire strumenti di osservazione, lettura ed analisi della realtà che lo circonda per poterne fruire ed essere egli stesso organizzatore di espressioni sonore comunicanti.

Il *non intervento* non salva la creatività ma anzi la penalizza rinforzando gli stereotipi e impedendo ogni ulteriore possibilità di organizzazione creativa della comunicazione.

Non solo, ma nella specificità della disciplina musicale esistono elementi strutturali tali che possono portarla ad essere considerata il cardine ed il fulcro dei processi di apprendimento relativi a tutti gli altri linguaggi. Basti pensare, ad esempio, all'apprendimento linguistico soprattutto in riferimento all'uso della voce ed al valore simbolico della notazione musicale in analogia alla scrittura alfabetica; quindi all'associazione suono - traccia - segno - codice; come pure il notevole contributo che il linguaggio musicale può offrire all'area logico-matematica nella lettura ed interpretazione dei modelli spaziali e temporali, percezioni considerate basilari nei diversi processi di apprendimento.

Quindi un'educazione musicale non più relegata al ruolo emozionale ma intesa e considerata come vero e proprio linguaggio che deve essere affrontato con profonda competenza didattica per porre il bambino in condizione di costruirsi espressioni sonore comunicanti.

UNA NUOVA PROFESSIONALITÀ

2.1 Quali strumenti indispensabili

Una attenta lettura dei nuovi programmi della scuola dell'obbligo, dai nuovi orientamenti per la scuola materna a quelli della scuola elementare e media, pone in evidenza, in maniera assai precisa, la determinazione di nuove relazioni esistenti nel progetto didattico che capovolgono gli impianti di base dei precedenti programmi. Non voglio in questa sede compiere una relazione tra programmi, ma mi limiterò a sottolineare gli elementi innovatori in essi presenti, al fine di poter definire quale nuova professionalità deve coinvolgere l'operatore scolastico.

Il primo aspetto importante è quello della funzione stessa della scuola e del suo interagire con le agenzie sociali che provvedono alla continuità e al rinnovamento della cultura. La scuola è una fra codeste agenzie e pur riconoscendole un ruolo importante e indispensabile non è l'unica. Ciò vuol dire che la scuola deve, da un lato, riconoscere alle persone, alla famiglia, allo Stato, alla Chiesa, alle forze culturali e sociali presenti nel territorio un proprio incisivo concorso nell'attività formativa, e dall'altro svolgere in via preponderante le funzioni che le sono proprie.

La scuola primaria ha il compito preciso di realizzare la prima *Alfabetizzazione culturale*, che si esplica “...nell'acquisizione di tutti i fondamentali tipi di linguaggio in situazioni motivanti e in diversi contesti di esperienza e in un primo livello di padronanza dei quadri concettuali, della abilità e delle tecniche di indagine essenziali alla comprensione del mondo umano naturale e artificiale...”

Quindi non una scuola che sviluppi gli aspetti affettivi, gli atteggiamenti, le scelte di valore, che sono compito essenziale della famiglia e delle altre *agenzie* culturali e sociali presenti nel territorio, ma una scuola che educi favorendo in ognuno la consapevolezza e la comprensione della propria collocazione storica attraverso una formazione che sviluppi la capacità di lettura del contesto sociale di appartenenza.

Il bambino non è più centro unico della scuola ma con l'insegnante e i mezzi di

apprendimento è il termine di una relazione dialogica, con la società e la cultura circostante.

Molti insegnanti hanno visto nei programmi un riferimento costante alle discipline più che al bambino, e da qui sono state mosse le maggiori critiche, ma personalmente ritengo che in questi programmi, in più punti, si faccia chiaro riferimento alla necessità di conoscere e rispettare i punti di partenza e i processi di sviluppo del protagonista della scuola. Questa affermazione è supportata dalla profonda innovazione che la nuova scheda di valutazione introduce soprattutto nella parte riguardante il quadro 2.

La premessa invita innanzitutto a "... conoscere e valorizzare le esperienze che ciascun bambino ha fatto e continua a fare al di fuori della scuola, le conoscenze che ha già acquisito anche attraverso i mass media, e le sicurezze raggiunte sul piano affettivo e sociale..."

A queste acquisizioni e sicurezze deve rispondere la scuola promuovendo un "...clima sociale e positivo..." e un adeguato "...equilibrio affettivo e sociale..."

Un secondo aspetto importante: dopo tanti anni di opposte esagerazioni, alimentate da atteggiamenti di mammismo o da imprevedibili estri di maestre contestatrici, è che i nuovi programmi assumono uno stile più severo e rigoroso. In più passi si insiste nel favorire "...l'iniziativa, l'autodecisione, la responsabilità personale, ...l'autonomia di giudizio e l'assunzione di impegni, anche attraverso esperienze di consapevole esplorazione di alternative..."

È qui presente una concezione educativa esigente, ma gradualistica, che cerca di porre nel bambino le premesse allo sviluppo *dell'uomo della ragione e della libertà*. Si evidenzia un personalismo operativo che trova l'affermazione della persona nella sua espansione costruttiva e un proprio punto nodale nella rivendicazione della creatività e dello spirito critico, che non devono più essere confusi con lo spontaneismo e quindi con il non intervento, ma che acquistano pieno significato se vengono ricondotti nel quadro rigoroso dello sviluppo delle capacità razionali. La creatività è *potere produttivo di ipotesi, di intuizioni profonde, di soluzioni, di progetti, di esigenze di verifica*. Il pensiero critico è *mediazione tra l'aver conoscenza e l'aver consapevolezza*.

Un terzo aspetto innovativo riguarda il ruolo della programmazione, utile supporto per costruire quel difficile equilibrio tra individuo e società, processi convergenti e divergenti, libertà e autorità che rappresenta il problema educativo più importante perchè si tratta di riconoscere ciò che di peculiare e inconfondibile c'è in ciascuno ma anche quello che c'è di universale e che costituisce il nostro patrimonio comune.

Con il termine *programmazione* la premessa indica la scelta di "...modalità concrete per mezzo delle quali conseguire le mete fissate e la scansione di esse...", "...essa deve tener conto dei punti di partenza, delle circostanze ambientali, delle risorse disponibili, della quantità di tempo necessario, dell'articolazione dei percorsi a breve, medio e lungo termine, dell'organizzazione didattica del lavoro dei docenti che collaborano nella stessa classe...". Le operazioni di programmazione consistono in prevedere o provvedere. Tutto ciò viene di nuovo ribadito, anche se in una altra ottica, dalla Circolare Ministeriale N° 236 del 2 Agosto 1993 sulla nuova scheda di valutazione che si pone come utile strumento di analisi e contestualizzazione del bambino nella scuola, ma anche dalla normativa che prevede, da parte degli organi collegiali, l'elaborazione del Progetto Educativo di Istituto (P.E.I.) che trova sua motivazione proprio in quanto analizzato nelle premesse.

Da questa breve analisi deriva una immagine del maestro profondamente trasformata, alla quale si chiedono precise competenze in alcuni ambiti importanti per assolvere questo compito formativo a cui sono chiamati.

In sostanza la *professionalità* del docente deve prevedere precise competenze nell'ambito della programmazione, della dinamica dell'apprendimento dell'età evolutiva, della struttura delle discipline con i relativi impianti culturali e strutturali.



Fig. 1 Competenze richieste dalla professionalità

2.2 La programmazione educativa

Nel capitolo 3 delle premesse dei nuovi programmi della scuola elementare, come già in quello delle scuole medie, si parla con chiarezza di linee del programma e di programmazione. Recentemente, a seguito di circolari ministeriali ed al fine di una trasparenza dell'agenzia *scuola*, viene richiesta l'elaborazione della Programmazione Educativa d'Istituto che rappresenta, in realtà, il contratto educativo e formativo con il quale la scuola si presenta nel contesto sociale e con l'utente. Riferendoci proprio al valore sociale della scuola, l'attività di programmazione deve necessariamente bipartirsi su due piani connessi ma distinti: il progetto nel macro sistema d'istituto ovvero il piano educativo d'istituto (P.E.I.) che viene elaborato in sede del collegio docenti e nel consiglio d'istituto o circolo, e il progetto nel micro sistema di classe ovvero il progetto didattico che rientra nelle competenze operative del consiglio di classe e del singolo docente. Il progetto educativo, partendo da una analisi psicologica e pedagogica dell'età evolutiva e da una attenta lettura del territorio (potenzialità, risorse sociali ed educative, problematiche) deve formulare gli indirizzi globali e concordare una serie di obiettivi formativi comuni ricavati dall'attenta analisi delle finalità della scuola, tenendo conto del complesso di competenze interne, delle risorse e degli apporti utilizzabili presenti sul territorio. Deve inoltre assicurare il pieno utilizzo ed eventuale ampliamento del parco di strumenti e sussidi esistenti nella scuola. In altre parole le finalità di questo livello di programmazione consistono nel progettare la realizzazione delle indicazioni di legge e di programma in una serie di interventi operativi nei confronti del soggetto dell'educazione, ovvero l'alunno.

È questo un assunto irrinunciabile, poiché solo considerando gli alunni nella globalità degli aspetti etico-morali, affettivi, cognitivi, psicomotori e sociali, si può ragionevolmente ipotizzare e costruire un progetto educativo che possa formare l'alunno offrendogli strumenti di lettura del proprio contesto storico e sociale per potersi orientare in esso con consapevolezza e partecipazione.

2.3 La programmazione curricolare

Viene elaborata da ciascun docente all'interno del consiglio di classe o d'inter-classe sulla scorta delle linee di fondo della programmazione educativa tenen-

do come costante punto di riferimento il complesso degli obiettivi formativi comuni concordati in funzione dei relativi livelli formativi e conoscitivi riscontrati negli alunni. Ogni docente quindi elaborerà una programmazione didattica nella quale la specificità dei contenuti disciplinari e dei linguaggi propri di ciascuna area culturale permetterà di sostanziare l'azione educativa in interventi strutturati sul conseguimento di obiettivi formativi comuni.

Per giungere ad un concreto e graduale processo di formazione della persona dell'alunno, occorre che lo sviluppo di capacità, articolato in una rigorosa tassonomia di obiettivi formativi, produca una crescita verso l'alto attraverso il raggiungimento di nodi obbligati e consequenziali, che costituiscono la struttura portante di una tassonomia, in cui ciascuna acquisizione è il prodotto di precedenti sviluppi di capacità logiche e nelle quali, di conseguenza, vengono via via messe in luce, attivate e potenziate capacità ed abilità sempre più sicure non solo nell'ambito mentale cognitivo ma anche in quelli affettivi, etico-morali, psicomotori, sociali.

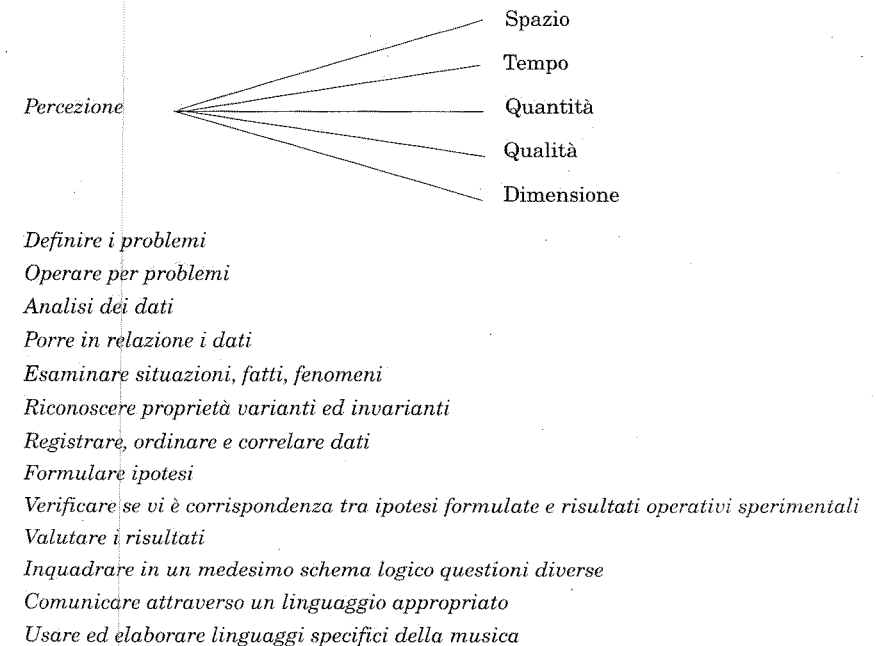


Fig. 2 Esempio di tassonomia

Lo schema qui riportato è una esemplificazione di una tassonomia di tipo scientifico realizzata dalla Prof.ssa Maria Secchi Famiglietti dopo un attento studio analitico sui dettati dei nuovi programmi della scuola dell'obbligo; si distacca da quelle più note di Bloom, e si integra con la sequenza delle abilità indispensabili in una procedura di ricerca. Si sono anche ipotizzate alcune parcellizzazioni idonee per la formulazione degli obiettivi formativi nei diversi momenti di scolarità; ci tengo a ribadire che sono solo ipotesi di suggerimento e che una corretta definizione deve assolutamente tenere conto di alcune rilevazioni oggettive sul livello delle capacità iniziali.

PAUSA DI RIFLESSIONE

È solo prendendo coscienza di questo delicato processo di crescita che si può ipotizzare come l'azione della scuola possa concorrere in maniera determinante alla formazione della persona.

È indispensabile osservare come le capacità personali di ogni singolo alunno devono essere costantemente attraversate da momenti di verifica che investono sia la programmazione interdisciplinare che l'azione didattica dei singoli docenti.

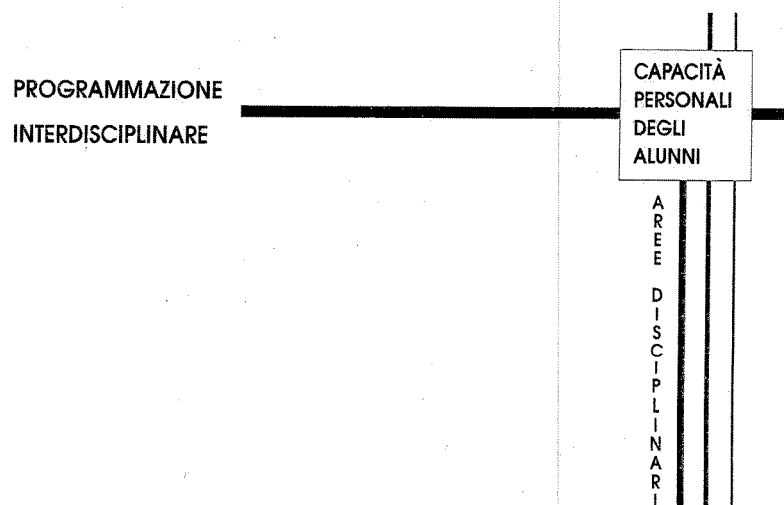


Fig. 3 Relazione tra programmazione e capacità personali

Tutto ciò per poter rivedere e riformulare, ove occorra, gli obiettivi didattici e le rispettive metodologie.

Mi sembra doveroso sottolineare, quindi, che solo un radicale mutamento dell'abito mentale degli operatori scolastici può sortire risultati sostanziali. La programmazione è quindi un abito mentale che permette a chi opera nell'istituzione scolastica di prendere coscienza delle molteplicità e della complessità in cui si articola l'azione educativa di ciascuno e che quindi consente di affrontare l'ampio spettro delle problematiche connesse alla formazione dell'individuo, attraverso una serie di interventi costantemente suscettibili di verifica oggettiva.

A chiusura permettetemi di porvi un ulteriore momento di riflessione attraverso una struttura analitica che possa fissare i punti nodali in cui articolare ogni attività di programmazione:

Programmare

perché

per il raggiungimento degli obiettivi formativi che consentono la costante verifica dei processi di formazione dell'individuo;

per chi

per gli utenti del servizio scolastico, per fornire loro quegli strumenti logico-formativi ed operativi idonei ad avviarli ad una presenza critica e cosciente del mondo circostante;

chi

il consiglio di classe o interclasse ed il docente sulla base delle linee generali della programmazione elaborata dal collegio docenti;

come

da un ripensamento della propria funzione culturale e professionale, attraverso l'assunzione di un abito mentale per entrare nell'ottica di una scuola realmente formativa.

Forse quanto si è cercato di esporre circa la programmazione come elemento della professionalità docente può apparire al lettore denso ed ostico.

Questa impressione, causata probabilmente dalla necessità di accennare sinteticamente a problematiche complesse e diversificate, e sulle quali esiste una specifica letteratura a cui rimandiamo nella bibliografia, troverà risoluzione nella parte contenente le unità didattiche realizzate sulla base di quell'abito

comportamentale cui ci si riferisce in queste pagine di riflessione critica sulla professionalità docente.

2.4 Il maestro e il bambino

Per ciò che riguarda la dinamica dell'apprendimento e quindi le caratteristiche del soggetto in istruzione, da più parti si è sollevata l'eccezione che tale aspetto manchi nelle premesse ai nuovi programmi.

Tali osservazioni possono essere avallate da una non esplicita trattazione dell'argomento ma una attenta lettura ci permette di ipotizzare a quale soggetto in educazione si è pensato al momento della redazione del testo.

Essendo mio compito occuparmi di come impostare un curriculum sull'educazione musicale, e soprattutto una didattica per la prima fase di questa scuola, la quale deve necessariamente *accogliere* il bambino, è inevitabile entrare nel merito di questo problema, che poi troverà riscontro nella modalità di impostazione di tutto il lavoro operativo che viene esposto nella seconda parte del libro. Volendo domandarci cosa sappiamo del bambino che entra nella scuola elementare, non possiamo esclusivamente riferirci ai modelli classici della psicologia evolutiva in quanto esistono complesse variabili che operano sia a livello generale all'interno della società, sia sullo specifico piano della personalità, degli atteggiamenti e delle competenze. Già oggi, infatti, la stessa psicologia evolutiva tende sempre più ad una lettura *ecologica* dello sviluppo, cioè all'interno delle situazioni ambientali in cui si esplica e si manifesta il bambino.

La maggior attenzione che si rivolge allo specificarsi dello spazio e del tempo del bambino che si va impadronendo così delle modalità socialmente condivise di organizzare la memoria e le conoscenze (White e Siegel, 1983), e il sempre crescente rilievo alle modalità con cui gli esseri umani interagiscono (fin dalla prima infanzia) con i sistemi simbolici offerti dalla cultura sono la riconferma di questo ampliamento del campo di osservazione della psicologia evolutiva. In ogni caso oggi si ipotizzano corsi evolutivi relativamente indipendenti per ogni sistema simbolico. Gardner ha avanzato la teoria delle intelligenze molteplici (linguistica, spaziale, logico-matematica, musicale, etc.) e di un processo di socializzazione essenzialmente mediato dai sistemi simbolici trasmessi dalla cultura.

Se pensiamo al bambino italiano degli anni novanta che inizia la scuola dobbiamo assolutamente considerare almeno due aspetti:

- a) si tratta di un individuo già scolarizzato che per il 95% dei casi proviene da una scuola materna
- b) è un individuo che nasce in una società a crescita zero dove nelle famiglie è normale essere figli unici con la presenza non solo dei genitori ma anche dei nonni; ciò comporta un incremento dell'investimento concreto e mentale dei genitori che interagiscono con il figlio, che partecipano con più consapevolezza alla sua crescita e che avanzano sempre maggiori pretese per la sua educazione alle situazioni extra scolastiche (vedi corsi di danza, di musica, di lingue, di sport, settimane bianche etc.).

A questi fattori vanno aggiunte, non con minor importanza, le circa 5000 ore di televisione che in media il bambino ha già assorbito, e che fanno sì che il soggetto, prima di iniziare l'*iter* scolastico, sappia già molte cose, abbia una notevole quantità di informazioni, di messaggi diversi, di immagini complesse e che sappia già muoversi nella realtà tecnologica della vita quotidiana in cui ha più contatti con *video games* e *computer* che non con animali domestici.

Un quadro così complesso non consente più di utilizzare le superficiali semplificazioni dei programmi del '55 di un bambino tutto fantasia, intuizione e sentimento, ma necessita l'articolazione di un programma della scuola elementare che deve essenzialmente riferirsi ad un soggetto che si va costruendo abilità e conoscenze in *funzione* di specifici contenuti di conoscenza e di esperienza: deve cioè partire dall'insegnamento, come lo definiva Dewey come termine intermedio che collega l'esperienza individuale e in divenire del bambino all'esperienza sistematica, storicamente accumulata dall'umanità ed espressa dalla cultura e dalla sua articolazione disciplinare.

La ricerca psicopedagogica ha, in questi ultimi anni, ampiamente dimostrato la tesi di Vygotskij (1980) che affermava che ogni insegnamento ha la sua *preistoria* nelle conoscenze che il bambino si è andato organizzando in precedenza, con cui occorre stabilire una interazione sollecitante. Il primo settore dell'apprendimento nel quale si sono dimostrate queste affermazioni è stato quello del disegno, al quale poi, la ricerca della logonica ha collegato anche il campo musicale verificando che i bambini si costruiscono modelli di interpretazione coerenti che si approssimano ai sistemi adulti attraverso procedure di formulazione e verifica delle ipotesi, in funzione delle molteplici esperienze che il bambino ha potuto compiere e dei *feedback* che ha ricevuto dall'ambiente di vita.

Ulteriore conferma di tali teorie si hanno sulla comprensione del concetto di numero e sui sistemi di lettura (Gelman e Gallistel 1978, Pontecorvo 1984). Perciò i bambini che iniziano la scuola elementare non sono ugualmente *ignoranti*, ma bensì differentemente *esperti* con variazioni che spiegano i risultati conseguiti al termine della prima elementare (Pontecorvo). Queste *competenze*, variabili e opportunamente verificate, devono essere assunte come punto di partenza dell'intervento didattico, non solo come prerequisiti ma soprattutto come fonte di indicazioni metodologiche da utilizzare per i percorsi più adeguati ai singoli individui. Ulteriore conferma di ciò la ritroviamo nell'articolazione della nuova scheda di valutazione e relativa normativa, dove nel quadro 2 si chiede proprio la individuazione di questi percorsi. Il bambino, quindi, non è una *carta bianca* su cui l'insegnante può scrivere qualsiasi cosa, ma è una carta fittamente scritta in una lingua che spesso non conosciamo.

È possibile considerare questa fase educativa come quella attraverso cui i bambini vengono avviati a padroneggiare quei sistemi di segni che si riferiscono ai sistemi simbolici di base (la lingua scritta, le mappe, i codici etc.) e che hanno una funzione *canalizzante* in quanto sono sistemi di codificazione dell'informazione sviluppati all'interno di una cultura. Secondo questa teoria (Gardner 1983) che sostiene la *socializzazione* dell'intelligenza attraverso i sistemi simbolici di base che consentono l'evoluzione del potenziale intellettuale, è proprio nel momento in cui inizia la scolarità elementare che il bambino ha raggiunto un primo livello di competenza in tutti i settori essenziali congiuntamente con uno svilupparsi creativo ed originale di attività simbolica nei diversi settori (linguistico, interpersonale, musicale).

Risulta particolarmente interessante per questa fase della scuola elementare considerare la funzione della simbolizzazione e i modi in cui le capacità di base vengono orientate e organizzate dai mezzi simbolici disponibili attraverso la cultura: quegli *amplificatori* culturali delle capacità mentali evidenziati da Bruner.

2.5 Relazione fra conoscenza e discipline

Nel paragrafo relativo ai programmi, è possibile individuare un parallelismo tra le molteplici *intelligenze* di cui si è parlato e i contenuti di insegnamento indicati nei nuovi programmi. La scelta operata nella stesura del testo di

legge di riferirsi *neutralmente* alle discipline, ha il valore di rendere autonomi e ugualmente dignitosi tutti i settori del curricolo, anche quelli che sono rimasti sempre subalterni quali appunto la musica, l'educazione motoria, l'educazione visiva, le scienze. Proprio a questi settori, infatti, corrispondono quadri di abilità e di competenze specifiche di grande rilievo per lo sviluppo generale che avrete modo di verificare nella applicazione delle proposte formulate nel prosieguo del libro.

Questa attenzione di chiarificazione rispetto alla disciplina assume particolare importanza per due precisi motivi: il primo è relativo all'individuazione esplicita dell'insieme dei contenuti essenziali che compongono il curricolo comune della scuola elementare, il secondo è interno ai contenuti perchè è necessario tener conto di ciò che sono le discipline sul piano epistemologico, storico-culturale e formativo, proprio per poter valutare il senso profondo delle scelte didattiche da noi operate.

È altrettanto importante sottolineare una specificità metodologica legata ai contenuti dell'insegnamento, quanto dannoso sarà l'affrontare le diverse discipline sempre con le stesse metodologie con il rischio di soffocare quella curiosità e coinvolgimento del bambino che porterebbe a tanti modi di pensare e operare.

Occorre allora accettare una stretta interrelazione tra contenuti e metodi, anche perchè in questa fase d'età è centrale il costruirsi e il rafforzarsi di metodologie d'indagine, di acquisizione di nuove informazioni, di attività esecutive in campi diversi, di modalità di organizzazione e rappresentazione dei dati.

Le discipline vanno quindi considerate come modalità concettuali e metodologiche per leggere la realtà e interpretarla che si vanno progressivamente specificando e consolidando sul piano dei metodi e delle procedure che le caratterizzano.

Emerge da questi contesti che lo scopo della scuola non è quello di fornire informazioni, che arrivano già al bambino attraverso più stimolanti canali (mass media), quanto quello di offrire possibilità di riflettere e di organizzare, di rappresentare e comunicare in modi diversi, mettere a confronto e precisare le proprie idee nella discussione con i compagni e con gli adulti in una situazione *socializzante* che è unica nell'esperienza del bambino perchè è finalizzata all'apprendere collettivo, alla chiarificazione, alla messa a punto di un problema o di una sua prima approssimazione.

Sempre nel paragrafo sui programmi si ribadisce "... il progetto culturale ed

educativo esige di essere svolto secondo un passaggio continuo che va da una impostazione pre-disciplinare all'emergere di ambiti disciplinari progressivamente differenziati..."; tutto ciò va pienamente salvaguardato perché consente la costruzione lenta e non forzata delle specificità disciplinari che rappresentano il punto di arrivo per la scuola elementare. Proprio questa è stata la scelta che abbiamo voluto proporre nella successione di unità didattiche che muovendo da attività ludiche permettano al bambino un lento ma progressivo coinvolgimento alla scoperta dei contenuti propri della disciplina; non un ammaestramento, quindi, ma un cammino nella curiosità e nella ricerca per la comprensione del mondo sonoro e del relativo linguaggio.

Ci siamo rifatti ad una concezione *costruttivistica* della conoscenza, che può accomunare le teorie di Piaget, Vygotskji, Ausubel, Bruner, Neisser: in essa il soggetto costruisce le sue conoscenze a partire da quadri o schemi di riferimento, da *strutture di aspettative*, a cui assimila i nuovi dati e le nuove esperienze. È un processo di assimilazione allo schema e di successivo accomodamento dello schema, quando questo non è più in grado di integrare le nuove informazioni (Piaget).

Un ulteriore aspetto estremamente importante che abbiamo voluto introdurre ma che è comune a tutte le discipline che richiedono comunicazione dei risultati e confronto, è il principio di derivazione vygotskijana, dell'*interazione sociale* nei confronti della costruzione della conoscenza. In essa si sottolinea che lo scambio, il confronto tra conoscenze e punti di vista, la discussione nel suo articolarsi argomentativo, fanno pervenire gli interlocutori a livelli più approfonditi di conoscenza e di spiegazione. Non si tratta del lavoro di gruppo ma di una specifica insistenza sull'utilità cognitiva di una interazione riferita a *oggetti* specifici dell'esperienza che viene messa in comune. Se l'acquisizione delle capacità conoscitive di base avviene anche attraverso l'interiorizzazione del linguaggio *esterno* e dello scambio sociale, la discussione è la prima forma, esteriorizzata, del ragionamento (Vygotskji, 1974). Per questo è particolarmente importante che ci siano occasioni per mettere in comune le conoscenze, per capire, per confrontare punti di vista diversi per fare esperienze e verifiche. Imparare dagli altri, oltre che dall'insegnante, usando il linguaggio come mezzo di guida per la propria ed altrui azione, in relazione a temi e oggetti condivisi del sapere.

STRUTTURA DELLA DISCIPLINA

3.1 L'impianto culturale e curricolare della disciplina

Nel capitolo precedente ho delineato un campo d'indagine e le relative competenze e strumenti comuni agli insegnanti in quanto tali, mentre ora cercherò di approfondire ciò che viene a costituire la professionalità di un docente di un determinato linguaggio o disciplina come appunto l'educazione musicale.

Tutte le discipline sono composte da due aspetti fondamentali: un impianto culturale (epistemologico) e un impianto curricolare.

Nell'impianto culturale dell'educazione musicale vanno individuati tre aspetti strutturali:

1. il logico-conoscitivo, composto dagli aspetti percettivi e della comunicazione
2. il metodologico-operativo, legato all'acquisizione di una metodologia operativa
3. il tecnico, legato all'acquisizione di strumenti tecnici per la produzione.

Nell'impianto culturale i contenuti della disciplina possono essere organizzati in tre aspetti:

1. nelle abilità di base
2. negli obiettivi
3. nelle capacità

3.2 Impianto epistemologico dell'educazione al suono ed alla musica

Nell'impianto epistemologico relativo all'ambito logico-conoscitivo la disciplina fa perno su due blocchi di conoscenze che sono:

1. la percezione
2. la comunicazione

LA STRUTTURA EPISTEMOLOGICA	LA STRUTTURA CURRICOLARE		
Campo conoscitivo:	Abilità	Obiettivi	Capacità
La percezione	percepire, ascoltare	maturare le capacità percettive	acutezza uditiva seguire i suoni nello spazio differenziare diversi suoni nello spazio memoria uditiva
La comunicazione	leggere	conoscere la struttura del linguaggio musicale sviluppare capacità di lettura	competenze: tecniche sintattico-testuali descrivere
	scrivere	conoscere le funzioni e le varietà d'uso dei linguaggi musicali acquisire strumenti e abilità per la produzione di messaggi	tradurre
	parlare	acquisire una terminologia appropriata	descrivere eseguire interpretare
Campo metodologico operativo		acquisire una metodologia operativa	
Campo tecnico		conoscere le possibilità espressive della voce e degli strumenti	

Fig. 1 Schema dell'impianto culturale e curricolare della disciplina

3.3 La percezione

Alla base dello sviluppo globale del bambino concorrono tre elementi: l'attività percettiva, le operazioni logiche ed il linguaggio. Queste tre funzioni che hanno caratteristiche proprie non agiscono separatamente tra loro, ma hanno stretti legami di inter-dipendenza.

Per percezione si intende il complesso campo delle conoscenze relative all'attività *sensoriale* dell'esperienza uditiva, visiva, olfattiva, tattile e *sinestetica* del bambino.

Esiste nelle diverse fasi evolutive una continua e stretta correlazione tra attività percettiva del bambino e sviluppo dell'intelligenza, come è stato ampiamente dimostrato da Piaget. Man mano che l'intelligenza progredisce, questa a sua volta orienta le capacità percettive contribuendo a programmare le acquisizioni di informazione e a indicare ciò che va ascoltato con maggiore attenzione.

La percezione non investe solo gli aspetti sensoriali, ma influenza direttamente gli aspetti cognitivi e di adattamento della personalità all'ambiente.

Il cervello, dice Vigotskji, non è soltanto "...un organo che conserva e riproduce la nostra esperienza, è un organo che *combina, rielabora* creativamente, dagli elementi dell'esperienza antecedente forma nuove situazioni e nuovi comportamenti...". La capacità creativa non è quindi legata a una pratica *espressiva o artistica* intesa come capacità di inventare dal nulla, ma è invece il prodotto dell'ambiente, dei processi di apprendimento, delle conoscenze e della capacità di saperle combinare e rielaborare tra loro.

I processi percettivi come è stato già sottolineato non sono mai atti passivi di registrazione ma sono azioni complesse che implicano una stretta relazione tra percezione - intelligenza - pensiero - linguaggio. Maturare le capacità percettivo-uditive, come viene indicato nei programmi di educazione al suono ed alla musica, significa aver chiaro che la percezione si evolve e matura attraverso tappe precise.

Fino agli 8 anni nello sviluppo del bambino si assiste ad una fase di egocentrismo percettivo che consiste nel ritenere il proprio punto di vista come l'unico possibile.

La percezione uditiva matura in stretta inter-dipendenza con il pensiero ed il linguaggio e alla base del suo sviluppo stanno una serie di operazioni *cognitive* in cui l'individuo coglie lo stimolo sonoro, le identità, le differenze, le proprietà dello stimolo sonoro rispetto all'ambiente, attuando processi di discriminazione, selezione, confronto, categorizzazione.

È possibile allora sviluppare nei bambini, attraverso un'attività percettiva basata sull'esplorazione della realtà, modalità generali del pensiero quali l'analisi, la sintesi, il coordinamento logico, il pensiero creativo.

Questi sono gli assunti che abbiamo considerato nella stesura delle proposte operative che seguono nella seconda parte.

3.4 La comunicazione

Il secondo blocco delle conoscenze relative all'ambito logico-conoscitivo è dato dalla comunicazione.

È proprio su questo punto che si registra la novità più rilevante contenuta nei programmi di educazione al suono ed alla musica. Riconoscere la valenza formativa ed informativa del complesso mondo dei suoni, individuare tra gli obiettivi la capacità di comprensione e fruizione dei diversi linguaggi sonori, sposta il piano culturale della disciplina da un ambito squisitamente spontaneistico ad un ambito legato al linguaggio e alla comunicazione.

Per comprendere i messaggi sonori non si può prescindere da una conoscenza degli elementi della comunicazione e degli scopi comunicativi.

Gli elementi principali relativi alla didattica della comunicazione di cui l'insegnante deve tener conto sono:

- in ogni atto comunicativo ci sono uno o più scopi comunicativi
- ogni messaggio sonoro è composto da una struttura organizzata di suoni
- i suoni si possono classificare in base agli organi di senso e alla materia che li produce
- i suoni in una comunicazione sonora sono strutturati in base a delle regole (codici)
- per comprendere una comunicazione sonora è necessario conoscere le regole dei codici sonori
- la grammatica musicale si basa su una sintassi composta da suoni e segni, e da regole compositive (ritmo, equilibrio etc.)
- i suoni ed i segni della grammatica musicale sono strutturati secondo regole percettive
- i gruppi di suoni all'interno di un testo musicale hanno precisi e molteplici significati.

3.5 L'ambito metodologico-operativo

Il versante metodologico-operativo riguarda tutti gli aspetti relativi alla *motivazione* e all'azione didattica.

Una metodologia didattica basata sulla motivazione e sull'azione diretta è

una scelta fondamentale per evitare di cadere nella vecchia tesi *irrazionalistica* del non intervento per non influenzare il bambino con modelli esterni nelle spontanee espressività. Va ipotizzato un percorso didattico basato sulla gradualità degli interventi che faccia leva su una azione di stimolo alla motivazione all'ascolto di eventi sonori sempre più definibili.

Ho già detto precedentemente quanta importanza è da attribuire all'apprendere insieme, mettendo a confronto le singole osservazioni ed analisi.

La scelta metodologica operativa che è stata operata nella conduzione delle proposte didattiche, muove proprio da un intervento dove l'insegnante è un operatore di stimoli ed un coordinatore delle diverse esperienze, condotte in prima persona dai ragazzi. Una idea di laboratorio non solo del *fare*, separato dalle altre discipline, ma una attività in cui ci sia una stretta connessione tra il conoscere e l'operare, l'operare e il conoscere, dove i momenti di fruizione dell'evento sonoro e della comunicazione sonora non siano separati dai momenti di riproduzione delle stesse.

È questa una metodologia didattica operativa che collega in modo attivo tutti i momenti del processo di apprendimento, incentrata soprattutto sul metodo della ricerca e sul metodo scientifico, che muovendo dalla curiosità e da esperienze facilmente comprensibili e realizzabili dai bambini, sviluppi gradatamente le capacità di astrazione e sistemazione. Il procedimento induttivo non è separabile da quello deduttivo; queste operazioni logiche sono sempre presenti nell'operare della mente e si consolidano in rapporto allo sviluppo delle capacità logico-formali.

3.6 L'impianto curricolare dell'educazione al suono ed alla musica

Sinora ho esaminato l'impianto *epistemologico* della disciplina, gli aspetti relativi all'organizzazione delle conoscenze e in particolare sono stati indagati i campi della percezione, della comunicazione, il campo metodologico-operativo. Ora, in questo capitolo, cercherò di affrontare la struttura curricolare, cioè i modi e le forme in cui sono organizzabili e trasmissibili a livello di apprendimento i *contenuti culturali*, limitandomi ad analizzare i livelli del curricolo e le relative finalità, rimandando al capitolo sesto l'analisi degli obiettivi specifici e la loro organizzazione.

L'ipotesi di lavoro fa perno su un curricolo di educazione al suono ed alla

musica organizzato in abilità e in obiettivi, nel tentativo di verificare una trasversalità educativa con gli altri linguaggi a favore di una migliore comprensione ed utilizzo della nuova scheda di valutazione.

Le 4 abilità di base contenute in tutte le discipline sono: *vedere e osservare, leggere, scrivere e parlare*, che nel nostro specifico caso diventano:

- 1) percepire e distinguere fenomeni sonori
- 2) leggere e comprendere comunicazioni sonore
- 3) parlare attraverso un linguaggio specifico
- 4) scrivere attraverso espressioni sonore comunicanti.

Queste abilità possono essere messe in relazione con i 4 criteri presenti nella nuova scheda di valutazione:

- 1) percepire e distinguere fenomeni sonori
- 2) comprendere ed utilizzare linguaggi sonori diversi
- 3) espressione vocale e produzione sonora e strumentale
- 4) simbolizzazione dei suoni, registrazione grafica e notazione musicale.

L'organizzazione della disciplina in obiettivi e nelle 4 abilità di base, permette di progettare il curricolo non più in modo *spontaneo e casuale* ma consente di ancorarlo a un percorso rigoroso, quindi comunicabile, alla cui base sta la programmazione degli obiettivi, lo sviluppo delle capacità che gli alunni devono raggiungere (ciò che l'alunno sa fare e non sa fare e ciò che alla fine deve saper fare), e la verifica dei risultati.

Il curricolo, così strutturato, offre all'insegnante una pista di riferimento sicura perchè basato su una progressione gerarchica degli apprendimenti che tiene conto dei livelli di partenza degli alunni.

3.7 I livelli del curricolo di educazione al suono ed alla musica

Nella stesura del curricolo si possono distinguere i seguenti livelli:

- 1) le finalità educative a cui tende la scuola elementare
- 2) gli obiettivi generali della scuola elementare:
 - 2.1 formare: in quanto la scuola favorisce l'acquisizione di conoscenze, la conquista di abilità, capacità logiche e in quanto offre occasioni di sviluppo della personalità

2.2. collocare nel mondo: in quanto essa aiuta ad acquisire un'immagine approfondita della realtà sociale

2.3. orientare in quanto può offrire al bambino attraverso momenti operativi diversi di individuare le proprie attitudini e capacità

2.4. preparare alla scuola successiva in un *continuum* didattico

3) Gli obiettivi di tipo trasversale comuni a tutte le discipline sono:

- 3.1. saper comunicare con linguaggi diversi
- 3.2. saper usare il metodo scientifico nella soluzione dei problemi e nelle attività di apprendimento
- 3.3 saper progettare, inteso anche come operatività.

Il secondo livello del curricolo, quello specifico della disciplina verrà analizzato nel sesto capitolo ritenendo necessario vedere in dettaglio quali elementi di conoscenze sono contenuti nel linguaggio musicale e quindi quali finalità e abilità sono ipotizzabili.

3.8 Dalla struttura della disciplina all'analisi dell'educazione al suono ed alla musica

Vediamo ora nello specifico "l'educazione al suono ed alla musica" che nei nuovi programmi della scuola elementare viene associata alla realtà acustica nella natura e nella cultura intendendo, con questa definizione, il complesso mondo dei suoni costituito dalla realtà acustica *naturale* e da quello prodotto dalle culture e dalle tecnologie che assumono un ruolo di primo piano nella vita del fanciullo ed in particolare nel processo cognitivo che egli affronta.

Educazione musicale intesa proprio come linguaggio formativo che, attraverso la capacità di percezione e di comprensione della realtà acustica e di fruizione dei diversi linguaggi sonori, porti il bambino ad una capacità di decodificare i molteplici segni sonori che sono dell'ambiente e della società con cui si trova ad interagire.

Cerchiamo allora di cogliere gli elementi strutturali di tale disciplina che ci occorreranno per comprendere il progetto didattico in essi contenuti e per poter organizzare tali elementi in una programmazione non solo disciplinare ma anche interdisciplinare.

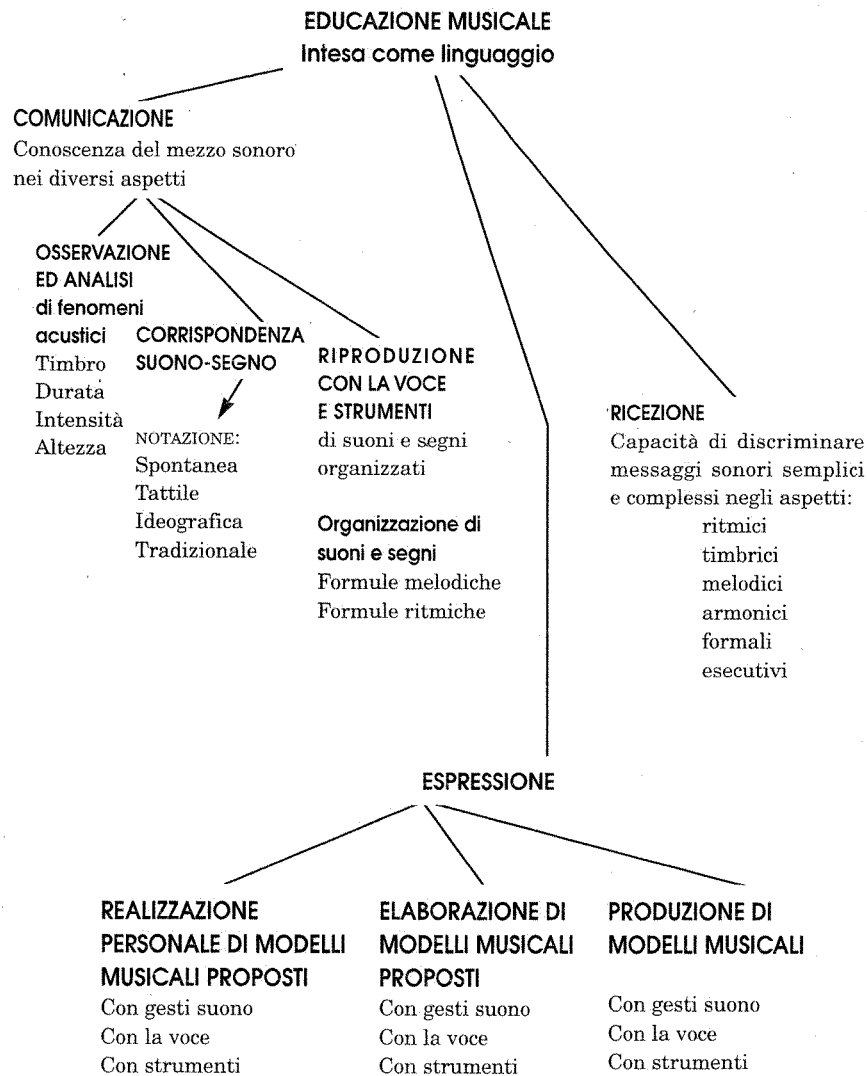


Fig. 2 Struttura del linguaggio musicale

Come possiamo vedere dal grafico qui presentato, l'educazione musicale, intesa come linguaggio, viene analizzata secondo gli aspetti della *Comunicazione, della Ricezione e dell'Espressione*. Il bambino, dal momento della sua formazione nel grembo materno, vive già in un mondo sonoro che con lui comunica e alla sua nascita la prima comunicazione con l'esterno è attraverso i suoni, pertanto nel bambino si forma una competenza ad interagire con l'esterno sonoro.

Comunicazione intesa come conoscenza del *mezzo sonoro* nei suoi diversi aspetti; elemento fondamentale per attivare poi processi di espressione e di ascolto-ricezione. Tale conoscenza si acquisisce attraverso l'osservazione ed analisi dei diversi fenomeni acustici e dei singoli aspetti sottesi ad ogni fenomeno acustico: *altezza, intensità, durata e timbro*. Ma l'analisi non è tale se ad essa non viene associato un segno che ne rappresenti la sintesi del processo analitico. Siamo quindi alla corrispondenza tra suono e segno attraverso la scoperta di *notazioni spontanee, ideografiche, prima, tradizionali* poi.

È questo un passaggio fondamentale per l'acquisizione di ogni apprendimento: il segno come traccia visiva di un evento o vissuto. Ed è importantissimo far vivere, su di sé, le esperienze legate ai diversi parametri del suono e quindi tradurle in codice, prima di arrivare alla notazione tradizionale (la nota sul pentagramma), perché questa altro non è che la sintesi di un lungo cammino storico e quindi sottende peculiarità che altrimenti non verrebbero comprese dal bambino.

Analizzare per tradurre in segno e quindi ritrasformare in suono il segno; ci troviamo di fronte ad un altro importante passaggio della formazione; il poter comprendere che ad un evento sonoro corrisponde un segno che riassume le caratteristiche proprie dell'evento sonoro. È questa un'abilità che non si ritrova in nessun altro linguaggio e che in quello musicale è elemento preponderante perché questa acquisizione permetterà di *organizzare questi suoni e segni* in espressioni comunicanti proprie del bambino, prive di condizionamenti esteriori determinati da assurdi suggerimenti.

Nel prosieguo del libro, infatti, non troverete segni o suggerimenti di eventuali notazioni ma solo esemplificazioni di esperienze già condotte con altri bambini. Questo è per noi un assunto fondamentale; non vogliamo infatti suggerire nessun tipo di rappresentazione grafica proprio perché cadremmo nella tendenza ad ammaestrare. Riteniamo invece importante che ogni bambino esprima un proprio segno e che si possa arrivare ad un codice comune solo attraverso un'opera di socializzazione delle proposte e successiva scelta analitica del codice che meglio esprima le caratteristiche dell'evento sonoro ascoltato.

to o prodotto. Sicuramente questa procedura permetterà ai bambini di comprendere il *concetto di codice* fondamentale in tutti i linguaggi, specialmente in quello logico-matematico dove è indispensabile, per il bambino, comprendere il significato operativo dei simboli propri.

È questo l'aspetto fondamentale non solo del linguaggio musicale ma anche di ogni processo che si vuol definire *formativo* ed è proprio attraverso questi aspetti che si può evidenziare l'importanza del linguaggio musicale nel favorire quegli apprendimenti legati poi ad altri linguaggi, mi riferisco alla prescrizione, alla organizzazione dello spazio, del tempo nella sequenza prima-dopo.

Espressione intesa come capacità di realizzare modelli musicali proposti attraverso diversi canali espressivi quali la voce, il gesto-suono, gli strumenti ritmici o melodici, ma anche come capacità di elaborare tali modelli e quindi come abilità a produrre modelli musicali personali. Siamo nella fase dell'organizzazione del pensiero musicale, dove sono sottese abilità e conoscenze tali da permettere una reale fruizione del materiale sonoro come mezzo comunicante.

Ricezione intesa come capacità di discriminare fatti ed eventi sonori semplici e complessi nei vari aspetti: ritmici, melodici, timbrici, armonici e formali, è l'aspetto di sintesi di tutto il percorso didattico seguito, ma anche e soprattutto un elemento importantissimo di tutto il progetto didattico nella sua realizzazione.

Come vedrete, o meglio leggerete, nelle unità didattiche proposte dalla collega, la fase di ascolto della produzione del gruppo è un requisito importante per avviare un processo di socializzazione delle esperienze che possa portare a formulare ipotesi e soluzioni ai quesiti che il coordinatore dell'attività (l'insegnante) andrà via via a porre per affinare le capacità di ascolto e di analisi.

È importante che mi consentiate una precisazione; questi 3 aspetti, *la Conoscenza, l'Espressione e la Ricezione*, non devono essere assolutamente affrontati separatamente e in successione temporale, ma vanno considerati quasi contemporaneamente ed in stretta interazione perché da ogni esperienza acquisita possa nascere e si possa sviluppare abilità di ascolto e di espressione o comunicazione. L'analisi del linguaggio musicale secondo queste osservazioni, ci permette di evidenziare all'interno stesso della disciplina una serie di contenuti che, opportunamente introdotti con una didattica attiva, portano a sviluppare capacità ed abilità così come chiaramente indicato nelle premesse ai nuovi programmi della scuola media ed elementare e che dovrebbe essere la finalità suprema di ogni processo didattico.

IL BAMBINO E IL COMPORTAMENTO DEL DOCENTE IN UNA DINAMICA DI APPRENDIMENTO

4.1 Il comportamento del docente

Nel delineare una proposta operativa sulle modalità che deve assumere il comportamento dell'insegnante, occorre ribadire i concetti di fondo che, in una scuola formativa, appaiono prioritari:

- 1) l'abbandono dei meccanismi cronologici nello svolgimento di un programma
- 2) il rifiuto di predisporre una lista più o meno graduata di argomenti.

Di conseguenza, come alternativa:

- 3) lo sviluppo di un abito mentale e comportamentale attraverso la proposta di strumenti formativi che portano a sviluppare capacità di apprendimento e non tanto di immagazzinare informazioni.

Attraverso questa modalità l'insegnante si allontanerà dalla *scuola del programma* per avviarsi a quella impostata sulla programmazione che si articola in curricula, alla base dei quali si *pone il comportamento docente*.

SCUOLA FONDATA SU:

PROGRAMMA

L'insegnante è trasmettitore

I MECCANISMI USATI SONO:

Lezione

Memorizzazione

Interrogazione

Voto

RITMI DI APPRENDIMENTO

- 1) Progressione di contenuti dal semplice al complesso
- 2) Ritmi standardizzati

LA PROGRAMMAZIONE

L'operatore musicale offre agli alunni strumenti atti a sviluppare capacità

Il metodo scientifico

La didattica operativa

Si valuta il processo di apprendimento

Si individuano gli obiettivi formativi da raggiungere. Si determina un quadro completo e scientifico delle reali capacità percettivo-logiche degli alunni. Su questi 2 momenti si costruiscono gli interventi operativi

Quest'ultimo grafico evidenzia la differenza sostanziale tra un'attività didattica impostata sul programma o una programmazione intesa come *successione di argomenti* e quella invece basata sulla programmazione per obiettivi e capacità da raggiungere.

È importante sottolineare come i processi di apprendimento e i relativi ritmi siano sostanzialmente diversi e come nel primo caso si favorisca l'insuccesso scolastico con le relative conseguenze di difficoltà di recupero, mentre con una seria programmazione, il risultato sarà realmente commisurato sulle reali capacità dei ragazzi e quindi stimolante per gli ulteriori apprendimenti.

Poiché la programmazione bene o male, viene realizzata da tutti, ci sentiremo in diritto di leggere superficialmente queste righe, ma permettetemi di pormi come elemento di critica costruttiva rispetto non alla cattiva volontà del docente quanto ad una modalità di intervento che progressivamente si sta allontanando dai dettati legislativi.

Certamente a Settembre tutti ci ritroviamo nei nostri plessi per riempire fogli e fogli di obiettivi e contenuti che, purtroppo, rischiano di rimanere – *semplici macchie sul nulla* – se questi obiettivi non prevedono, come elemento prioritario, una reale trasformazione del nostro modo di operare e di porci come animatori di un processo di apprendimento. Non basta quindi sostituire la parola *programmazione* alla vecchia concezione di programma per essere al pari con la nostra professionalità ed esserci adeguati alle nuove esigenze della scuola dell'obbligo, perché non sono certo queste le vere esigenze, bensì quelle di trovare una nuova dinamica didattica e di apprendimento il più possibile scientifica nell'accezione di *mirata e puntuale*.

Nella scuola, infatti, è avvenuto un processo analogo a quello che, nel mondo del lavoro, ha segnato il sorgere di nuove competenze e nuove professioni in relazione allo sviluppo del progresso tecnologico ed all'ampliarsi dei servizi ad esso collegati. Anche l'insegnamento ha subito una profonda trasformazione dovendo assumere nuove competenze professionali inerenti allo specifico dell'azione pedagogica. Le nuove finalità formative della scuola richiedono al docente di non essere più il depositario di un sapere codificato da travasare negli alunni in una situazione frontale di ripetizione, quanto piuttosto progettista di curricula, capace di programmare lo sviluppo della formazione e dell'apprendimento e un consapevole attore delle operazioni didattiche minimali in cui si articola il percorso dell'azione educativa.

L'insegnante deve saper predisporre con chiarezza gli obiettivi formativi e

conoscitivi non solo finali ma di ciascun intervento e predisporre le opportune verifiche per valutare il grado di conseguimento di tali obiettivi da parte degli alunni, definirne la qualità in termini di apprendimento, onde disporre di sicuri prerequisiti per l'attività successiva, nella dinamica di una didattica che non deve essere una successione cronologica di argomenti bensì pensata ciclicamente come interazione di obiettivi successivi e finalizzati al raggiungimento del livello di performance.

In questa maniera, ogni obiettivo formulato troverà nel precedente i prerequisiti necessari e in questa organizzazione è possibile individuare in ogni obiettivo indici particolari per permettere il recupero di quei casi che incontrano difficoltà di apprendimento: mi riferisco alla presenza di alunni portatori di *handicap* ma anche a quei casi, non necessariamente segnalati, che costituiscono però una presenza costante in ogni realtà di classe – i ritardi scolastici e gli insuccessi scolastici.

È proprio in questa chiave che tutto il percorso didattico, che troverete nella seconda parte, è stato progettato, attuato, sperimentato, valutato e qui proposto.

4.2 La struttura dell'unità didattica

Analizziamo, allora, a grandi linee – in quanto avremo modo di chiarire il discorso nella lettura esplicativa delle proposte di lavoro – la struttura in cui si articola il modulo base dell'itinerario didattico ovvero *l'Unità Didattica*.

Obiettivo/i:

- a) formativi (sviluppo di capacità e abilità logiche)
- b) di contenuto (concetti fondamentali di conoscenza, paradigmi di base).

Prerequisiti:

capacità e conoscenze di base già in possesso dell'alunno e indispensabili per il raggiungimento dell'obiettivo.

Comportamento del docente:

linee didattiche e metodologiche di conduzione dell'intervento.

Comportamento dell'alunno:

attività svolta dall'alunno una volta immesso in una situazione problematica.

Tempi:

necessari affinché si realizzi l'intervento.

Strumenti:

a) *formativi* (linguaggi logici: tabelle ad entrata semplice, a doppia entrata, grafi ad albero, etc.)

b) *fisici* (strumenti ed apparecchiature che necessitano affinché si realizzi l'intervento).

Verifica/verifiche:

iniziali, intermedie e finali: centratura rispetto all'obiettivo, chiarezza nella formulazione delle prove.

Valutazione:

conseguente alla verifica.

Questa articolazione per punti successivi, comunica l'iter dell'intervento effettuato, ed occorre notare che già nelle operazioni di stesura dell'obiettivo devono essere contemplati i punti nodali che costituiscono la struttura portante dell'obiettivo stesso nella cui formulazione essi devono avere una definizione non ambigua ma comprensiva di molteplici aspetti.

La struttura dell'obiettivo – per la quale si riprende l'analisi di Mager – è dunque la chiave di volta del momento scolastico della professionalità docente, che giustifica e chiarisce il significato del *programmare per obiettivi*.

4.3 Analisi dell'obiettivo e dinamica di gruppo

Elementi costitutivi della struttura di un obiettivo sono:

La performance, Le condizioni, I criteri

La *performance* rappresenta la prestazione che si intende far raggiungere all'alunno al termine dell'intervento. Tale prestazione può essere intesa come

sviluppo di capacità logiche (percezione, analisi, sintesi etc.) e/o acquisizione di conoscenze e paradigmi di base.

Il conseguimento di questi due livelli di *performance* consente all'alunno ulteriori approfondimenti e collegamenti con ambiti prima affini e poi diversi, ampliando progressivamente il campo della ricerca. E quindi, in termini valutativi, si può sintetizzare in: essere capaci di...

dimostrare di sapere che

Successivamente vanno determinate le *condizioni* nelle quali la performance prima formulata può realizzarsi.

Esse possono essere di tipo fisico e metodologico.

Le *condizioni fisiche* possono essere considerate i materiali e gli strumenti utilizzabili, ma anche i tempi entro i quali si devono realizzare le prestazioni e devono essere programmati in base ad una media di tempi minimi e massimi per potere controllare i ritmi di apprendimento e i ritmi di effettuazione dell'intervento da parte del docente.

Le *condizioni metodologiche* rappresentano l'intera dinamica del rapporto docente/alunno, il livello di sviluppo dei bambini, la concezione della disciplina e la congruenza con i problemi dell'ambiente sociale e sociologico.

In questo rapporto il comportamento docente *deve saper innescare una situazione problematica che susciti negli alunni un atteggiamento di ricerca* e deve poi estrinsecarsi in una serie di stimoli-guida idonei a provocare nei discenti risposte critiche, tramite la definizione del problema e la conseguente formulazione di ipotesi.

In altre parole, *l'insegnante guida i suoi alunni nella ricerca attraverso i problemi assumendo una reale funzione "maieutica" e non precettistica*, e conduce alla socializzazione delle ipotesi abituando i ragazzi a selezionare tra le varie risposte quelle attinenti al problema e quindi ad individuarlo e a condurre un'analisi dello stesso, attivando negli alunni la sistematica capacità di formulare ipotesi intorno ad un problema ben definito e ad operare le conseguenti verifiche.

Per ciò che riguarda i *criteri*, essi vengono predeterminati dall'insegnante contestualmente alla formulazione dell'obiettivo e derivano dall'osservazione sistematica dei comportamenti degli alunni data una precisa consegna. In tal modo si potrà stilare un ventaglio di indici o livelli di *performance* rappresentativi dei diversi comportamenti didattici.

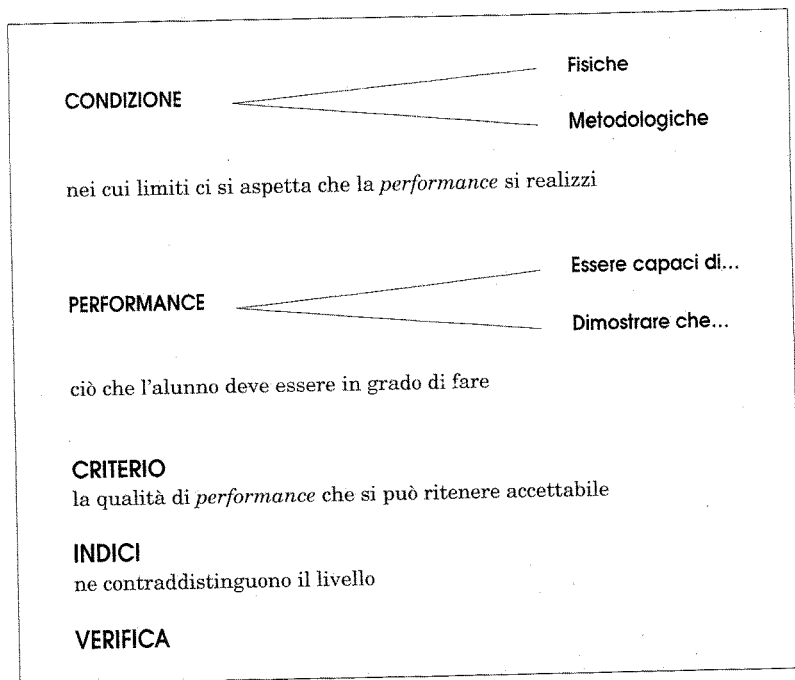


Fig. 1 Struttura dell'obiettivo

Nelle proposte operative non abbiamo ritenuto di indicare gli *indici* lasciando all'insegnante questo compito in quanto la definizione degli indici è relativa alla tipologia del gruppo con cui si opera.

Obiettivo, condizioni, criteri ed indici verranno poi organizzati in un'apposita tabella di verifica e valutazione dalla cui sistematica compilazione e relativa analisi, deriverà la comunicazione di una *valutazione* non più affidata alla soggettività dell'insegnante ma impostata su canoni oggettivi, verificabili e ripercorribili.

Sottolineo l'importanza che tale organizzazione per obiettivi assume nell'articolazione successiva di interventi di rinforzo o recupero evitando così il rischio di accumulare ritardi incolmabili nell'apprendimento determinati dal non adeguato sviluppo di capacità logiche.

4.4. La socializzazione delle risposte

A questo aspetto di fondamentale importanza si riferisce l'ampio spazio che abbiamo riservato, nelle proposte operative, alla *socializzazione*, proprio come momento per l'individuazione del problema e il favorire formulazioni di ipotesi. Molti saranno tentati di utilizzare il materiale proposto senza perder tempo in inutili e forse banali domande, commettendo così un gravissimo errore e riducendo le proposte a semplici giochini che comunque non daranno il risultato aspettato, e confermando ancora una volta che l'ammaestramento non favorisce *formazione* ma solo inutili informazioni che, senza una logica operativa, finiscono nel famoso dimenticatoio di inutili esperienze didattiche.

Quanto sin qui detto non ha la pretesa di porsi come un'analisi esaustiva dell'ampio spettro di competenze che i docenti vanno assumendo, ma più che altro sottolineare le motivazioni che hanno determinato nella scuola questo cambiamento professionale e chiarire la struttura espressa nei *nuovi programmi della scuola elementare* che si rifanno a un processo educativo rispondente alle complessità del vivere sociale odierno. In questo senso la professionalità docente è vista come momento propulsivo della innovazione in campo educativo e didattico.

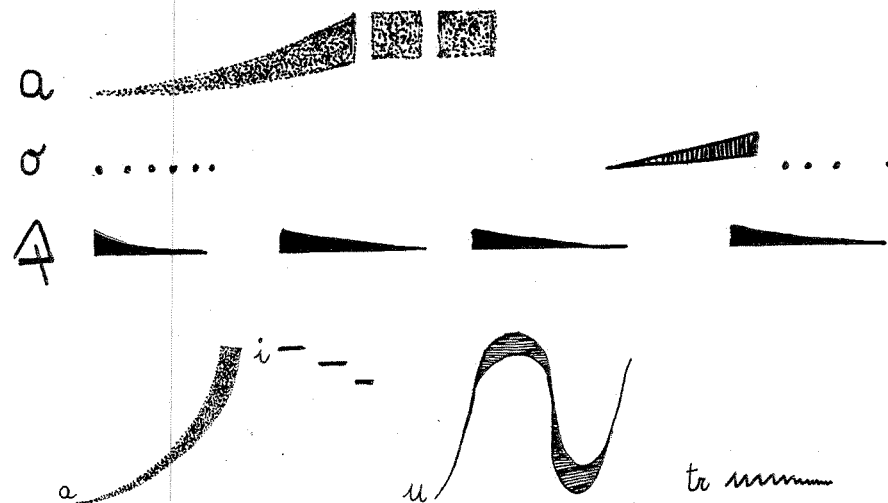


Fig. 2 Partiture realizzate in un corso di formazione tenutosi ad Oggiono

Solo dopo aver riflettuto su questa struttura portante e averne chiarito i punti nodali, sarà possibile comprendere lo spirito delle proposte didattiche che sottolineano la professionalità docente in operazione didattica.

Ancora una precisazione; sono pienamente cosciente che l'insegnante di scuola materna o di scuola elementare non è necessariamente un musicista, e questo può far demotivare ogni intervento con la solita scusa: "ma io di musica non so niente".

Non è comunque detto che un musicista sappia attuare un reale processo formativo, ma anzi è più facile che ricada nel già sotto-lineato ammaestramento.

Questo testo cercherà di rispondere a questi dubbi proprio perché è stato pensato lavorando con maestre di scuola elementare su problemi musicali e quindi non prevede una reale *competenza musicale* da parte dell'insegnante. Io ribadisco che l'insegnante deve avere una competenza del proprio operare e con questa avvicinarsi ai linguaggi, e sicuramente questo approccio porterà ad una visione critica e professionale della disciplina. Non scoraggiamoci quindi, ma anzi cerchiamo di ritrovare in queste pagine tutti quegli strumenti specifici e didattici che ci potranno aiutare in questo processo didattico.

DIDATTICA OPERATIVA NELLA PROGRAMMAZIONE

5.1 Quattro momenti importanti

Se leggiamo attentamente le premesse ai nuovi programmi della scuola media, elementare ed i nuovi ordinamenti della scuola materna, possiamo con sorpresa osservare che in tutti sono presenti in maniera più o meno chiara, più o meno esplicita, quattro momenti fondamentali che, a mio avviso, sono di estrema importanza per quanto detto precedentemente circa la nuova professionalità: *la socializzazione, l'interdisciplinarietà, il metodo scientifico, l'operatività*.

Mi direte: "ma perché il riferimento alla scuola media?" Mi sembra importante, in qualità di operatore della scuola dell'obbligo, conoscere la globalità del progetto formativo per avere una visione d'insieme delle finalità di questo e per non cadere in una sorta di settorialismo che ci può far perdere di vista il fine ultimo e soprattutto a chi questo progetto è indirizzato; l'alunno in scolarizzazione. Questa breve lettura ci permetterà inoltre di meglio comprendere e partecipare la dinamica delle proposte didattiche formulate nella seconda parte del libro.

Seguitemi con pazienza ed attenzione.

1. La socializzazione

Le indicazioni del legislatore pongono l'accento sull'aspetto *comportamentale* della socializzazione:

"...Non minore importanza, rispetto all'educazione al conoscere, riveste l'educazione al vivere insieme, all'operare in spirito di solidarietà con altri nella costruzione del bene comune..." (cit. Premessa generale nuovi programmi della scuola media, Parte IV.5, *La socializzazione*) ed ancora "...Sin dalla prima infanzia il fanciullo è coinvolto in una realtà sociale caratterizzata da rapidi e profondi processi di mutamento dei costumi, da atteggiamenti, comportamenti individuali e collettivi che lo stimolano ad interrogarsi, rendendo forte l'esigenza di conoscere adeguatamente e di comprendere nella sua complessità la realtà che lo circonda..." (cit. premessa generale nuovi programmi della scuola elementare, Parte I, 2.1, *Scuola famiglia partecipazione*).

Questa importantissima *funzione sociale* della vita scolastica può essere concretamente realizzata solo attraverso una propedeutica impostazione dell'aspetto *percettivo ed attenzionale* della socializzazione.

Infatti, come è possibile condurre gli alunni ad una *conoscenza della realtà la più documentata possibile e che valga ad evitare forme distorte di competitività* senza procedere ad un serio accertamento sulle capacità percettive ed attenzionali dei ragazzi, sulle quali si fonda ogni possibilità di conoscenza e di corretta lettura del reale?

Allora la socializzazione va intesa come:

- 1) comportamento e vita di relazione sociale, rispetto per se stessi e per gli altri, ma anche e soprattutto come
- 2) capacità di decodificare i molteplici segni dell'ambiente ovvero:
 "...Educare l'alunno all'apprendimento, a percepire, saper leggere criticamente l'ambiente, intendendo con questo termine le persone, gli spazi, gli oggetti, i suoni, le immagini e le loro reciproche interazioni...".

Occorre tener presente che i modi attraverso cui i soggetti colgono gli elementi della realtà non vanno intesi come assoluti e definiti, né tanto meno neutri; ma sono influenzati e influenzabili a loro volta dall'ambiente che li circonda. Occorre quindi, da parte dell'insegnante, determinare il livello dei processi percettivi ed attenzionali che possono essere:

- a) labili e/o superficiali
- b) confusi
- c) profondi

ed impostare di conseguenza un lavoro produttivo che corregga i processi labili superficiali e confusi, rimuovendo gli stereotipi in grado di deformare e vanificare la percezione, per sviluppare quelle capacità iniziali di lettura e decodifica dei segni e delle stimolazioni dell'ambiente che sono possibili attraverso processi percettivi profondi. Questo aspetto è, come potete vedere, di estrema importanza per l'educazione al suono ed alla musica che altrimenti continuerebbe a svilupparsi sulla base di stereotipi iniziali che comunque porterebbero ad una fruizione distorta dei segni sonori che investono massicciamente il bambino.

È altresì importante osservare che una visione riduttiva del processo di socializzazione ridurrebbe questa ad un semplice, fallimentare discorso sul comportamento scolastico.

È proprio in considerazione di quanto affermato che abbiamo inserito, nelle unità didattiche successivamente presentate, l'aspetto della socializzazione

che non deve essere visto solo come una successione di domande, ma bensì come processo operativo per attivare capacità attenzionali sempre più profonde rispetto ad ogni singolo risultato esperenziale e favorire così, nei bambini, la capacità di affinare progressivamente le proprie percezioni e relative analisi sugli eventi sonori e sulle successive comunicazioni sonore.

2. L'interdisciplinarietà

Su questo aspetto abbiamo sentito, da autorevoli personaggi della didattica, discorsi diversi, a volte contrastanti questo concetto e più propensi a parlare di metadisciplinarietà, transdisciplinarietà, multidisciplinarietà; a nostro avviso e con un'attenta lettura alle premesse possiamo innanzitutto sgombrare il campo da uno dei più grossi equivoci che si sviluppano nella scuola:

Non può sicuramente intendersi come la "torta del sapere" da dividersi in fette tra i vari insegnanti o materie.

Ci ricorderemo ancora sicuramente, perché non ancora sufficientemente lontani, i bei progetti *interdisciplinari* sull'autunno, dove in italiano si leggevano racconti e poesie, con il disegno si disegnavano le foglie secche, le castagne, con le scienze si osservava la natura, e con la musica si ascoltavano le "Quattro Stagioni" di Vivaldi perché tra queste c'era sicuramente anche l'autunno; come l'avrebbero capito i ragazzi, poi, non è da dirsi. Appunto questa visione rappresenta proprio uno dei più grossi equivoci perpetrati dalla scuola dell'obbligo.

Non a caso il punto 3 della IV parte della premessa ai nuovi programmi della scuola media si intitola molto significativamente *Unità del sapere: interdisciplinarietà*, mentre un accenno a quanto andremo ora a dire lo ritroviamo anche nella premessa generale ai nuovi programmi della scuola elementare parte II, *La creatività come potenziale educativo e La scuola come ambiente educativo*.

L'interdisciplinarietà nasce all'interno di una corretta programmazione di obiettivi formativi, dove gli insegnanti operano per il raggiungimento di essi con azioni concordate, lavorando *contemporaneamente sui medesimi obiettivi formativi* e ponendosi scadenze prefissate.

Si ha quando gli insegnanti competenti dei diversi linguaggi, attraverso lo specifico del proprio linguaggio, si accordano sul raggiungimento di un determinato *obiettivo formativo e non contenuto, verificando - sulla base di tempi prestabiliti - se questi vengono raggiunti o meno.*

Ciascun insegnante, o disciplina, concorre perciò al raggiungimento degli obiettivi, che costituiscono il processo formativo dell'alunno, attraverso la specifi-

cià del proprio linguaggio della disciplina, ed inserisce all'interno degli obiettivi formativi, i contenuti informativi tipici di ogni disciplina, che sono anch'essi da considerare come momenti formativi nell'iter didattico. L'interdisciplinarietà acquista piena validità nell'azione educativa quando all'interno di una struttura di obiettivi formativi, concordati da tutti gli insegnanti, si inseriscono i peculiari linguaggi e contenuti di ogni disciplina. Ciascun insegnante procede ad individuare, nel proprio ambito, gli obiettivi prioritari da raggiungere: è ciò che abbiamo cercato di fare nella stesura del lavoro successivo, organizzato attraverso obiettivi formativi comuni ad altri linguaggi e discipline e raggiungibili, nell'ambito dell'educazione al suono ed alla musica, attraverso una serie di obiettivi specifici derivati dalla struttura della disciplina. È questa una procedura importantissima per arrivare ad una reale visione interdisciplinare del sapere e del momento formativo.

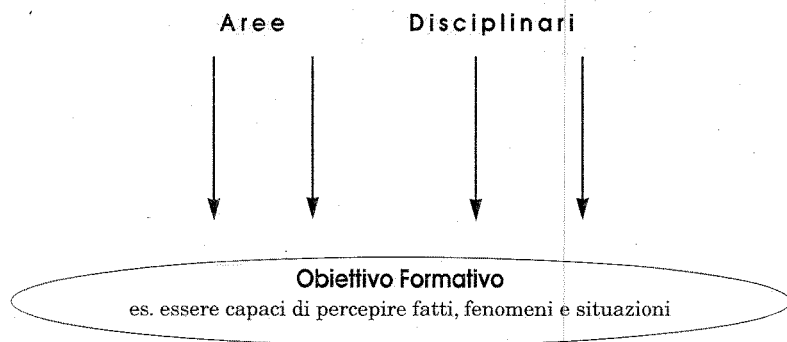


Fig. 1 L'interdisciplinarietà

3. Il metodo scientifico

(Cfr. *Premessa ai nuovi programmi della scuola media*, Parte IV. 4, "Processi di apprendimento e graduale sistemazione delle esperienze e delle conoscenze" e Cfr. *Premessa ai nuovi programmi della scuola elementare*, Parte II. 2, "La scuola come ambiente educativo di apprendimento".

Molto erroneamente si pensa che tale metodo sia completo appannaggio delle scienze matematiche, senza pensare che tale metodo trova i suoi fondamenti

nelle nuove concezioni filosofiche e nelle nuove modalità di ricerca e quindi deve essere parte integrante di un processo didattico.

In sostanza non deve essere un espediente, ma si tratta di condurre gli alunni all'acquisizione di un vero e proprio abito mentale capace di procedere di fronte ai problemi della realtà adottando criteri scientifici. È opportuno chiarire cosa s'intende quando si afferma di voler far maturare il *sensu critico* degli alunni. Bisogna però rendersi conto che il senso critico non è una acquisizione a se stante, ma scaturisce dal conseguimento di tutti quegli obiettivi cognitivi-formativi connessi ai due fini educativi primari dell'istituzione scolastica precedentemente visionati.

Il processo di acquisizione del metodo scientifico viene ad essere strutturato per consentire la formazione di un abito mentale in base alla rigorosa priorità degli obiettivi che man mano si devono raggiungere e cioè:

1. Capacità ed abilità di *determinare, definire ed operare* su situazioni problematiche

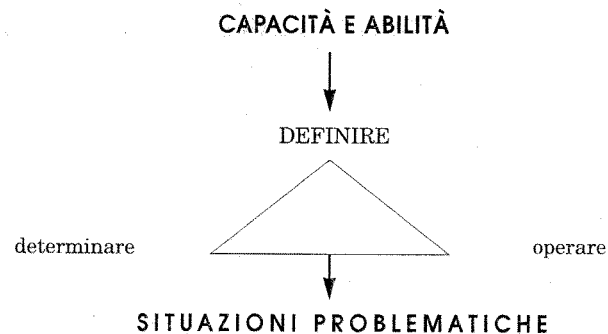


Fig. 2 Iniziazione ad un abito mentale scientifico

2. Capacità e abilità di determinare, definire ed operare su problemi
3. Capacità e abilità di mettere in atto processi di analisi atti ad impostare problemi e a determinare i dati di un problema.
4. Capacità e abilità di saper impostare, definire e comunicare relazioni
5. Capacità e abilità di saper impostare, formulare e definire ipotesi
6. Capacità e abilità di saper procedere operativamente nelle verifiche
7. Capacità e abilità di saper impostare, formulare e definire una affermazione e saperne dimostrare la validità con dati di fatto

Non è per pura retorica ma mi sembra opportuno soffermarmi sulla precisa distinzione tra il significato del termine *capacità* e quello del termine *abilità*. In un processo di apprendimento possiamo infatti raggiungere la capacità, ma non è detto che si possa raggiungere *l'abilità* che rappresenta il vertice dell'apprendimento.

L'abilità consiste, sulla base delle conoscenze e degli strumenti specifici di un determinato linguaggio, nel padroneggiarlo e nell'essere "abili" ad usarlo in modo corretto e personale per raggiungere una "espressione creativa".

Ne è logica conseguenza che termini come "creatività" e "fantasia" non sono patrimonio di pochi eletti, ma derivano dalle conoscenze specifiche e dalla padronanza della struttura interna di certi linguaggi espressivi.

Sicuramente starete pensando che tutto questo sono solo belle parole, chiacchiere già sentite e che "tra il dire e il fare, si sa, c'è di mezzo il mare...". Ma permettetemi ancora una volta di dissuadervi per invitarvi, invece, ad avere fiducia, perché il lavoro che troverete poi sviluppato in unità didattiche, è proprio la dimostrazione che tale metodo può e deve essere utilizzato, e che solo tale metodo permetterà ai bambini di porsi criticamente rispetto a fatti, situazioni e problemi.

Su una cosa non posso dare torto: che tale impostazione richiede una seria preparazione didattica, tanto lavoro per un ripensamento sulle procedure attuate, per la organizzazione delle proposte, ma ribadiamo, consci di perdere in popolarità, che questa è e deve essere la nostra professionalità e che la nostra qualità di lavoro non deve essere sommaria ed improvvisata, ma bensì frutto di una attenta riflessione sui processi di apprendimento e sui comportamenti degli alunni ai quali è rivolto il nostro operato.

4. L'operatività

A proposito della quale nei già citati programmi si dice: "...in particolare, in tutte le discipline deve trovare posto l'operatività, che non è solo compito delle discipline tecnico pratiche, al fine di superare la separazione tra attività intellettuale ed attività manuale... (Parte IV. 3, "Unità del sapere: interdisciplinarietà") e ancora (cit. *Premesse ai nuovi programmi della scuola elementare*, Parte II. 1, "La creatività come potenziale educativo" e "La scuola come ambiente educativo di apprendimento").

Come si può notare, in entrambe le occasioni è ben esplicita l'intenzione di non tendere a separare il *fare* dal *pensare*, quanto invece di portare l'operatività,

all'interno del metodo scientifico, a *livello di processo di verifica di una ipotesi, o di processo attraverso il quale si dimostra la validità di una affermazione.*

È solo all'interno del metodo scientifico, come già detto indispensabile presupposto per procedere alla conoscenza e valutazione della realtà, che si potrà giungere ad un processo operativo in cui venga superata la manualità, intesa come pura esecuzione, e anche la musica come puro apprendimento di note o canzoni o ancora esecuzione di disegni su musiche ascoltate.

L'operatività deve quindi assumere la sua autentica dimensione di momento attivo, anziché passivo-ripetitivo, nei processi di verifica e dimostrazione.

Allora occorrerà considerare l'operatività, nel processo didattico, *come capacità di operare intellettualmente e manualmente per un risultato intenzionale e verificabile, come sintesi di un processo conoscitivo e scientifico.*

5.2 La programmazione

Proviamo ora, dopo aver analizzato le indicazioni dei legislatori al fine di individuare i 4 punti nodali sui quali articolare l'azione educativa, ad esaminare una minima struttura dell'*iter* della programmazione.

Dalle considerazioni sopra esposte in merito ai punti nodali emergono due principali *fini educativi* della scuola:

1. *L'educazione al metodo scientifico* secondo la struttura già analizzata precedentemente e che comporta da parte dell'alunno il conseguimento di alcuni obiettivi finali quali:

- a) Abilità e capacità di determinare, definire ed operare su situazioni problematiche
- b) Abilità e capacità di determinare, definire ed operare su problemi
- c) Abilità e capacità di saper definire ed impostare processi di analisi
- d) Abilità e capacità di saper determinare ed impostare relazioni
- e) Abilità e capacità di saper determinare e formulare ipotesi
- f) Abilità e capacità nel procedere alle relative verifiche
- g) Abilità e capacità di determinare affermazioni e procedere alle relative dimostrazioni.

2. *L'educazione alla socializzazione* richiamando l'attenzione sugli obiettivi in essa contenuti concernenti l'aspetto percettivo e attenzionale per una corretta decodificazione dei segni caratterizzanti l'ambiente, che devono favorire la maturazione delle capacità di lettura del reale in modo che la socializzazione non si riduca solo all'integrazione, spesso forzata, dell'individuo nella società, quanto piuttosto nell'acquisizione concreta di *strumenti* per la comprensione e l'interpretazione delle molteplici stimolazioni ambientali.

Appare ovvio ogni riferimento a come oggi venga consumata la musica e l'immagine senza una reale comprensione e approccio critico.

Dopo aver così determinato questi obiettivi finali, occorre poi procedere all'individuazione di alcuni obiettivi intermedi che consistono generalmente nello sviluppo di capacità intese a verificare la possibilità di raggiungere gli obiettivi finali attraverso il percorso costituito dagli obiettivi minimi.

Questi ultimi sono da intendersi come *Unità didattiche* all'interno di una struttura predisposta dall'insegnante e che preveda una scaletta di *interventi prioritari* opportunamente ordinati in successione, tutti concorrenti al raggiungimento dell'obiettivo prefissato.

Tale struttura richiede:

- 1) momento preliminare di accertamento dei prerequisiti
- 2) una prima verifica per accertare l'eventuale presenza di blocchi di tipo percettivo-attenzionale
- 3) una serie di interventi mirati a rimuovere tali blocchi
- 4) una ulteriore verifica per controllare l'effettiva qualità raggiunta nel processo di apprendimento
- 5) in caso positivo si procede alla valutazione dei risultati, mentre in caso contrario si ritorna sugli interventi di rimozione o sull'accertamento.

Questo vuol dire che dobbiamo essere capaci di considerare anche eventuali nostri errori sia nell'accertamento dei prerequisiti che nell'articolazione degli interventi, e non imputare solo ed esclusivamente al ragazzo la causa dell'insuccesso di nostre proposte.

Obiettivi	Accertamento dei prerequisiti	Intervento	Altri interventi	Verifica	Valutazione
	R+ risposta positiva	di Rinforzo	gli interventi possono variare di numero, ciò dipende dall'obiettivo che si vuole raggiungere e dalla situazione di partenza dei singoli alunni	Si verifica se c'è stato apprendimento e rimozione degli stereotipi, In caso positivo si procede, altrimenti c'è un ritorno	si valuta il grado di capacità o abilità raggiunto da ogni singolo alunno
	R/st risposta stereotipata	di Rivisitazione dello stereotipo			
	R- risposta negativa	di Rimozione dello stereotipo			

Fig. 3 Iter didattico

È questo, a mio avviso, l'altro aspetto importante della programmazione; la possibilità di verificare il proprio operato e compiere una seria riflessione sull'intervento e sui risultati raggiunti. Spesso succede di articolare obiettivi estremamente riduttivi che non attuano nessun incremento di capacità ma solo acquisizione di conoscenze; altre volte gli obiettivi prefissati sono troppo minimi per garantire un reale sviluppo di capacità ed altre volte ancora si formulano obiettivi troppo alti che implicano raffinate capacità e ai quali la risposta degli alunni è negativa.

L'*iter* didattico ci permette una serena analisi delle prestazioni ottenute e quindi una valutazione del nostro operato. Solo così, ridiscutendo anche le nostre proposte, assumeremo quel ruolo di operatore di apprendimenti che viene a caratterizzare la nuova figura del docente.

Tutte le proposte operative che troverete nella seconda parte del libro, se nel frattempo non avete deciso di darlo alle fiamme, sono strutturate secondo questo preciso *iter* didattico.

Troverete infatti i primi interventi di accertamento dei prerequisiti che a loro volta offriranno l'opportunità di individuare una situazione problematica da cui far scaturire il problema e quindi una serie di interventi atti a stabilire principi di analisi e verifica delle ipotesi.

È stato omesso volutamente l'aspetto della valutazione oggettiva dell'inter-

capitolo quinto

vento lasciando agli insegnanti l'opportunità di individuare le forme più idonee, ma ci sembra abbastanza chiaro che dall'*iter* didattico presentato si può già evincere una sorta di valutazione dei processi di apprendimento messi in atto.

Non sono quindi una sequenza di giochi più o meno interessanti ma precise indicazioni circa i processi di apprendimento e le specificità della disciplina ed è con tale intenzione che vi invitiamo a leggerle molto attentamente.

COMPRENDERE OPERANDO PER PROBLEMI

6.1 Interazione metodo-contenuti-obiettivi

Dopo aver preso confidenza con gli elementi strutturali dei nuovi programmi della scuola elementare, media, e dei nuovi orientamenti per la scuola materna, e dopo aver puntato l'attenzione su ciò che a nostro avviso si può ritenere una nuova professionalità docente, vediamo ora di affrontare nel vivo le problematiche della programmazione per poter articolare un curriculum della disciplina nella sua trasversalità interdisciplinare per dimostrare l'importanza che può assumere il linguaggio musicale negli apprendimenti delle altre discipline.

Per fare ciò è necessario tenere in considerazione l'interazione esistente tra: *metodo-contenuti-obiettivi*.

A mio avviso questo è un problema assai importante e fautore di non pochi equivoci nella didattica quotidiana; molto spesso infatti si determina un contenuto e su questo si cerca di adattare un metodo. Ciò comporta inevitabilmente la verifica del contenuto in funzione di un obiettivo, dimenticando spesso che in realtà gli obiettivi che si raggiungono sono sia formativi che conoscitivi. Inoltre spesso il metodo è funzionale al contenuto ma assolutamente non funzionale all'obiettivo formativo che si vuole perseguire.

È assai importante non disgiungere questi tre elementi ma anzi stabilirne una corretta relazione. L'adozione, come abito mentale, di un metodo didattico di tipo scientifico, porta ad organizzare i contenuti della singola disciplina tenendo conto di un preciso obiettivo formativo da raggiungere. Questo perché il *metodo scientifico* non può prescindere dal considerare il processo di apprendimento secondo una precisa successione determinata da una tassonomia dell'apprendimento e quindi l'intervento didattico andrà a compiere tutte le tappe previste e necessarie per attivare un preciso apprendimento.



Fig. 1 Interazione metodo contenuti

Quindi il *metodo* ci permetterà di organizzare i contenuti specifici della disciplina che a loro volta diventeranno strumenti per il raggiungimento dell'*obiettivo formativo*; inoltre il metodo scientifico, nella sua sequenzialità, permetterà di verificare e valutare il raggiungimento di tale obiettivo formativo.

Infatti per realizzare un processo formativo occorre raggiungere un apprendimento; alla base di questo processo vi è il conseguimento di due tipi di obiettivi strettamente connessi:

Obiettivi Formativi:	che sviluppano capacità di...
Obiettivi Conoscitivi:	che sono conoscenze di...

Quindi possiamo affermare che i *contenuti* diventano strumenti che, organizzati attraverso il *metodo scientifico*, consentono il raggiungimento di *obiettivi formativi* esprimibili in *capacità di...*

A sua volta il metodo scientifico consente di vagliare, verificare, valutare la qualità della formazione maturata dall'individuo.

Nelle unità didattiche proposte dalla collega Seggi il *metodo scientifico* diventa l'elemento dominante dell'impostazione didattica, eliminando l'induzione di contenuti, ma favorendone l'acquisizione attraverso la problematizzazione delle situazioni e la conseguente analisi attraverso il recupero del vissuto del bambino.

Tutto questo è accuratamente organizzato tenendo conto dei canali afferenti dell'apprendimento e favorendo e privilegiando, quando necessario, la fase esperienziale sul proprio vissuto corporeo.

PAUSA DI RIFLESSIONE

È questo un aspetto fondamentale in quanto oggi i bambini sono poco abituati ad usare il proprio corpo come elemento esperienziale e come possibilità di comunicazione non verbale; in sostanza è come se dai 3 anni in poi venisse loro negata questa possibilità percettiva per limitare gli apprendimenti solo al versante visivo ed auditivo. Tutto ciò porta ad osservare nei bambini grossi impacci motori o addirittura profonde difficoltà a comunicare con linguaggi non verbali che si traducono in bambini intelligenti ma non coordinati motorialmente o con difficoltà percettive rispetto allo spazio ed al tempo.

Il nostro contributo vuole proprio essere in questa direzione, quindi vi invitiamo a non cogliere le ricette proposte, fini a se stesse, ma a compiere lo sforzo di calarvi nella realtà del metodo proposto.

Nel capitolo terzo ho cominciato ad analizzare la struttura della disciplina interrompendo volutamente il discorso sui 4 livelli in cui articolare il curriculum di educazione al suono ed alla musica:

- 1) *Le finalità della disciplina*
- 2) *Le abilità di base: ascoltare, comprendere, produrre, parlare*
- 3) *Gli obiettivi specifici*
- 4) *Le capacità relative agli obiettivi.*

6.2 Programmiamo: le finalità dell'educazione al suono ed alla musica

Delle finalità dell'educazione al suono ed alla musica si parla nel testo dei nuovi programmi della scuola elementare allorché si dice "...L'educazione al suono ed alla musica ha come obiettivi generali la formazione, attraverso l'ascolto e la produzione, di capacità percettive e comprensione della realtà acustica e di fruizione dei diversi linguaggi sonori..."

Gli aspetti di rilevante valore innovativo sono sottolineati là dove si dice che lo scopo dell'educazione al suono ed alla musica è quello di sviluppare "le capacità di comunicare con linguaggi diversi, di comprendere e produrre messaggi sonori, tenendo conto della varietà di questi messaggi".

Al centro della disciplina viene finalmente posta la *dimensione comunicativa* (di comunicare cioè con diversi linguaggi), rispetto alla *dimensione espressiva* di carattere estetico.

Il linguaggio sonoro viene visto come mezzo per sviluppare obiettivi comuni alle altre discipline, come la capacità del pensiero, del linguaggio, dell'esperienza.

Viene quindi stabilito uno stretto rapporto tra le finalità dell'educazione al suono ed alla musica e le finalità delle altre discipline nel concorrere allo sviluppo ed alla maturazione progressiva del bambino in tutti i suoi aspetti cognitivi, affettivi e sociali.

6.3 Le abilità di base e gli obiettivi specifici

L'ipotesi formulata sul curricolo di educazione al suono ed alla musica si incentra su una struttura curricolare organizzata in abilità al cui interno vanno disposti gerarchicamente gli obiettivi e le capacità che gli alunni devono raggiungere.

Le abilità di base abbiamo visto che sono:

- 1) percepire ed ascoltare
- 2) leggere (analizzare gli eventi sonori) quindi comprendere
- 3) produrre, quindi comunicare attraverso i suoni
- 4) parlare.

Una rilettura degli obiettivi della disciplina in questo senso, diventa fondamentale rispetto alle indicazioni che emergono nella normativa circa l'utilizzo della nuova scheda di valutazione e rappresenta una rilevante novità rispetto all'impostazione fino ad oggi seguita di scandire il curricolo nei soli obiettivi specifici e operazionali.

L'articolazione delle 4 abilità sopra indicate permette, inoltre, di rendere concretamente credibile l'impostazione trasversale dei criteri presenti nella nuova scheda di valutazione, predisposta in stretta relazione con gli intendimenti dei nuovi programmi ministeriali della scuola dell'obbligo.

Il coordinamento delle discipline, che trova nella programmazione didattica del consiglio di classe il suo punto di riferimento naturale, passa attraverso una precisa definizione degli obiettivi formativi a cui tutte le discipline devono tendere (vedi paragrafo sull'interdisciplinarietà). Inoltre il curricolo, organizzato in abilità, per tutte le discipline può rendere integrato il processo di apprendimento tra i diversi ambiti disciplinari e rompere lo schema degli specialismi ancora più ampiamente diffusi nella pratica didattica.

1. Le abilità: percepire e ascoltare

Percepire e sviluppare le capacità di attenzione all'ascolto rappresentano le prime abilità dell'educazione al suono, fondamentali per la capacità di comprensione e di comunicazione. Ho già detto che a ogni processo di *fruizione sonora, di presa di coscienza della realtà acustica e dei diversi linguaggi sonori* – come indicato nel 2° capoverso dei programmi – *sta lo sviluppo delle capacità percettive* e che esiste uno stretto rapporto di inter-dipendenza tra lo sviluppo percettivo e lo sviluppo del pensiero, del linguaggio, della creatività.

Attraverso una attività percettivo-uditiva possiamo stimolare e sviluppare le

strutture su cui si basano le categorie del pensiero logico come la classificazione, la seriazione, l'analisi e la sintesi. Riconferma di ciò potrete verificarla nella conduzione delle proposte operative che faranno seguito.

Mi sembra importante ricordare che le capacità percettivo-uditive si evolvono con lo sviluppo del bambino e si ampliano in relazione all'esperienza sonora che viene realizzata nell'ambiente. L'abilità all'ascolto passa attraverso una costante attività di addestramento sonoro che deve essere condotto in diverse situazioni sonore stimolanti ed attive, per condurre l'udito del bambino, attraverso sinestesie percettive, a compiere un percorso di esplorazione sonora basata sulle capacità di:

- discriminare il suono dal silenzio
- individuare la provenienza di uno o più suoni
- riconoscere ambienti sonori
- riconoscere e discriminare eventi sonori tra altri
- seguire ad occhi chiusi un evento sonoro
- ricordarsi una sequenza di eventi sonori
- ricostruire con gli stessi eventi sonori situazioni diverse.

Gli obiettivi specifici della disciplina

Il maturare le capacità percettivo-uditive, indicate nei programmi di educazione al suono, costituisce sia un obiettivo che gli alunni devono raggiungere, sia un pre-requisito di base per sviluppare le abilità della comprensione e della produzione di espressioni sonore comunicanti. Il raggiungimento di questo obiettivo passa quindi attraverso un'attività (osservabile, controllabile) basata sulla gerarchizzazione dei livelli di apprendimento.

La tassonomia percettivo-uditiva che ho cercato di elaborare ci permette di stabilire un *continuum* che va dal primo livello osservabile dello sviluppo percettivo fino ai livelli superiori.

D'intesa con la collega Seggi si è cercato di integrare altri campi percettivi come quello tattile, cinestesico e dei movimenti riflessi in una attività interdisciplinare.

Elenco di seguito le capacità relative all'abilità di ascoltare che poi troverete organizzate in obiettivi nelle singole unità didattiche:

Acutezza uditiva

Capacità del bambino di ricevere e differenziare diversi eventi e ambienti sonori:

- discriminare momenti sonori da momenti di silenzio
- individuare la provenienza di uno o più suoni

- riconoscere un evento sonoro tra altri fissi ed in movimento
- riconoscere ambienti sonori diversi
- percepire la distanza tra eventi sonori
- identificare un ambiente dagli eventi sonori in esso presenti
- riconoscere contrasti sonori
- riconoscere sfumature sonore.

Poter seguire ad occhi chiusi eventi sonori

Capacità del bambino di seguire suoni in movimento:

- seguire ad occhi chiusi un evento sonoro tra altri in movimento
- mantenere ad occhi chiusi la medesima distanza da eventi sonori
- seguire ad occhi chiusi il movimento di un evento sonoro e tradurre la traccia del percorso nello spazio.

Memoria uditiva

- riconoscere più eventi sonori noti
- riconoscere segnali sonori consueti
- riprodurre una sequenza di suoni.

2. Le abilità: leggere e comprendere messaggi sonori

La lettura e la comprensione di messaggi sonori costituisce l'abilità fondamentale del curriculum musicale. Nelle indicazioni generali della disciplina si dice che l'educazione al suono ha come obiettivi la capacità di comprensione della realtà acustica e di fruizione dei diversi messaggi.

È su questa abilità che si è concentrato il lavoro di come arrivare ad una analisi coerente dei testi sonori prodotti dai bambini o presenti nell'ambiente. Sicuramente, con le abilità acquisite in questo percorso, nuovi ambiti di lettura potranno offrirsi al bambino nella sua evoluzione.

Sono profondamente convinto che la comprensione di testi sonori passa attraverso una attività di apprendimento che ha come punto di partenza lo sviluppo delle capacità del saper ascoltare e come punto di arrivo la capacità di saper cogliere nel contesto comunicativo il significato dei codici presenti nel testo.

I pre-requisiti di base vanno quindi ricercati nella abilità percettiva e nella conoscenza degli elementi della grammatica e della sintassi musicale.

Il nostro obiettivo, come insegnanti, dovrà essere quello di ribaltare la tendenza di *fruire* passivamente e acriticamente dei messaggi sonori per affermare invece un metodo di analisi attivo.

Comprendere (leggere i vari linguaggi sonori) non è solo un processo percetti-

vo-uditivo, ma è anche un processo di ricerca, di comprensione e di interpretazione del significato in cui è fondamentale, oltre all'informazione sonora, il complesso di dati di cui il bambino può disporre, conoscenze *grammaticali e sintattiche*.

Le tappe su cui si basa l'apprendimento della comprensione dei vari linguaggi, nella scuola elementare, sono articolate su una serie di operazioni:

- individuare i contrasti sonori anche attraverso le sinestesi percettive
- ordinare e classificare gli eventi sonori
- stabilire relazioni tra eventi sonori
- individuare il contesto in cui viene prodotta la comunicazione
- riconoscere gli elementi della grammatica musicale
- conoscere le regole sintattiche ed i criteri organizzativi della comunicazione.

L'abilità del leggere (comprendere linguaggi sonori) passa attraverso un percorso basato su una serie di competenze relative alla decodificazione che sono:

1) competenze tecniche

- si intendono tutti gli aspetti relativi alla percezione sonora che sono state indicate nella prima abilità come prerequisito alla capacità di comprensione

2) competenze sintattico-testuali

- comprendono tutte le capacità relative alle conoscenze delle strutture dei codici (parametri del suono) e alla conoscenza dei criteri organizzativi delle regole compositive

3) competenze pragmatiche

- comprendono le capacità di rapportare i contenuti della comunicazione sonora al contesto in cui è stata prodotta, è la capacità di individuare la funzione di un messaggio sonoro.

Vediamo quali sono le capacità relative a queste competenze:

competenza sintattico-testuale

- riconoscere, in una comunicazione sonora, il timbro in relazione agli altri parametri
- riconoscere, in una comunicazione sonora, l'intensità in relazione agli altri parametri
- riconoscere, in una comunicazione sonora, contrasti di durata dei singoli suoni

- riconoscere, in una comunicazione sonora, le variazioni di durata dei diversi suoni in relazione agli altri parametri
 - riconoscere i contrasti dinamici presenti in una comunicazione sonora
 - riconoscere, in una comunicazione sonora, le variazioni di altezza rispetto agli altri parametri
 - riconoscere, in una comunicazione sonora, la componente ritmica (pulsazione e ritmo)
 - riconoscere, in una comunicazione sonora, gli ostinati ritmici e melodici
 - riconoscere, in una comunicazione sonora, gli elementi formali (rondò, canone etc.)
 - riconoscere, in una comunicazione sonora, i criteri esecutivi
- competenza pragmatica*
- individuare la funzione prevalente di un messaggio sonoro
 - riconoscere i diversi livelli informativi presenti in una comunicazione sonora
 - collegare tra loro le diverse informazioni presenti in una comunicazione sonora.

3. Le abilità: il produrre

L'abilità del produrre (comunicare attraverso linguaggi sonori e musicali) è strettamente intrecciata alla abilità della lettura (comprensione).

Riteniamo che le due abilità del leggere e dello scrivere vadano viste metodologicamente collegate tra loro; in quanto l'attività di ascolto va vista come un'operazione di analisi, smontaggio e rimontaggio degli elementi della comunicazione.

Il processo di codificazione dei messaggi sonori presuppone che gli alunni possiedano una serie di competenze che in parte si sono viste a riguardo della lettura.

Le competenze per *produrre* messaggi sonori sono:

- 1) tecniche: intese come abilità al saper ascoltare, al saper coordinare i movimenti, all'orientamento spaziale e direzionale
- 2) sintattico-testuali: relative alle regole grammaticali e sintattiche del mondo dei suoni (parametri e strutture)
- 3) pragmatiche: relative agli scopi della comunicazione sonora
- 4) ideativa: cioè il saper mettere a fuoco il contenuto del messaggio,

selezionare gli elementi, collegarli in strutture di significati, individuare lo scopo comunicativo.

Nello sviluppo delle attività proposte nella seconda parte di questo libro, avrete modo di vedere come queste competenze vengono via via sviluppate sino ad arrivare alla produzione di veri e propri messaggi comunicanti realizzati dai bambini.

Vediamo quali sono le capacità relative alle competenze sintattico-testuali, pragmatiche ed ideative per produrre-scrivere con i suoni:

Competenze sintattico-testuali: l'obiettivo è quello di saper usare i codici musicali per organizzare espressioni sonore comunicanti:

- saper usare i singoli parametri del suono
- saper usare i diversi parametri in relazione tra loro
- saper usare regole organizzative per i diversi parametri
- saper usare ostinati ritmici e melodici
- saper usare strutture formali
- saper usare criteri esecutivi.

Competenza pragmatica

- saper decidere quali criteri usare per organizzare la comunicazione sonora
- decidere quali elementi del codice utilizzare nella comunicazione
- decidere quale scopo comunicativo voler dare.

Competenza ideativa

- aver chiaro quale scopo comunicativo raggiungere con la comunicazione sonora
- evidenziare nella comunicazione sonora una idea principale rispetto ad altre secondarie
- combinare forme e criteri esecutivi per ottenere significati diversi.

4. Le abilità: il parlare

L'abilità relativa al parlare si configura con l'acquisizione nel linguaggio verbale di una terminologia musicale precisa e nella capacità di usare questa terminologia in espressioni comunicanti.

Mi riferisco, oltre al parlare dei messaggi sonori, anche ad un cosciente uso della voce e di tutte le possibilità espressive che essa possiede e che diventa utile guida per la ricerca strumentale. Tutte le esperienze riconducibili alla espressione vocale e alla esecuzione sonora e strumentale, trovano in questa abilità la loro giusta collocazione.

Come obiettivi di questa abilità ritengo particolarmente importanti:

- saper utilizzare le diverse possibilità espressive della voce
- saper utilizzare lo strumentario conoscendone timbri e caratteristiche
- saper descrivere la propria comunicazione sonora con linguaggio parlato.

6.4 La declinazione degli obiettivi e la trasversalità

L'organizzazione curricolare dell'educazione al suono ed alla musica basata sulle 4 abilità può permettere un collegamento *trasversale* con le altre abilità e gli obiettivi presenti in altre discipline come l'educazione all'immagine, l'italiano ed altre ancora.

L'elemento che voglio evidenziare è che lavorare sulle abilità di base permette di trovare collegamenti più organici ed espliciti sulle finalità formative della scuola tra i diversi campi disciplinari. Inoltre si superano così gli specialismi che troppo spesso danno una visione settoriale e frammentaria del sapere.

Cercherò ora, prima di presentare la sequenza di programmazione, di percorrere brevemente il cammino percorso in questa ricerca curricolare.

La programmazione della disciplina prende l'avvio ovviamente da una attenta analisi della struttura della disciplina stessa e quindi mi ricollego al grafico relativo alla **struttura dell'educazione musicale come linguaggio** già precedentemente proposta.

Questa struttura è stata analizzata in relazione alla organizzazione tassonomica dei processi di apprendimento, anch'essa già riportata, e in relazione alle dinamiche percettive.

La disciplina viene quindi articolata in termini di obiettivi partendo dalle abilità di base che devono essere raggiunte dalla scuola e collegando le abilità agli obiettivi specifici che, nella programmazione che segue, contengono anche le condizioni e le *performances*, secondo quanto già espresso.

Riporto qui di seguito lo schema complessivo.

Ob. Finale	Ob. Intermedio	Ob. Minimo
1.0.0. Conoscenza dell'evento sonoro nei suoi aspetti percettivi	1.1.0. Essere capaci di percepire e riconoscere eventi sonori nello spazio e nel tempo	1.1.1. Date situazioni sonore e motorie contrastanti, essere capaci di discriminare momenti sonori da momenti di silenzio. (unità did. 1) 1.1.2. Data una situazione motoria organizzata, essere capaci di individuare la provenienza di uno o più suoni nello spazio. 1.1.3. Dato uno spazio sonoro, essere capaci di riconoscere un suono tra eventi sonori fissi e mobili. (unità did. 2) 1.1.4. Essere capaci di riconoscere ambienti sonori diversi. 1.1.5. Data una situazione dinamica, essere capaci di memorizzare una successione progressiva di eventi sonori riproducendoli. 1.1.6. Dato uno spazio definito, essere capaci di percepire la distanza tra sé e gli eventi sonori e tra gli eventi sonori stessi. 1.1.7. Essere capaci di seguire, ad occhi chiusi un evento sonoro stabilito tra altri in movimento nello stesso spazio. 1.1.8. Dato un evento sonoro in movimento nello spazio, essere capaci di trasferire graficamente su un foglio, la traccia del percorso compiuto dal suono stesso.
2.0.0. Analisi dell'evento sonoro in relazione al gesto ed al segno	2.1.0. Essere capaci di discriminare contrasti sonori e dinamici attraverso le sinestesie percettive	2.1.1. Data una situazione fisica contrastante di atteggiamento rigido - rilassato, essere capaci di percepire sensorialmente i relativi contrasti. (unità did. 3) 2.1.2. Date situazioni diversificate legate alle sensazioni di rigido-rilassato e molle-duro, essere capaci di associare relazioni sonore vocali e tradurle graficamente con simboli spontanei. 2.1.3. Essere capaci di tradurre sensazioni tattili vocalmente, con gesti e graficamente. (unità did. 4)

Ob. Finale	Ob. Intermedio	Ob. Minimo
3.0.0. Analisi delle varie componenti di eventi sonori	3.1.0. Essere capaci di analizzare le variabili strutturali e dinamiche che determinano le diversità timbriche di eventi sonori 3.2.0. Essere	2.1.4. Essere capaci di organizzare una sequenza sonora utilizzando contrasti materici e traducendoli vocalmente. 2.1.5. Data una situazione fisica di contrasto, quiete-irrequietudine, vissuta motorialmente, essere capaci di percepirla, analizzarla e tradurla con gesti-suono. (unità did. 5) 2.1.6. Data una situazione di contrasto, quiete-irrequietudine, essere capaci di tradurla vocalmente e con l'ausilio di strumenti ritmici e melodici. 2.1.7. Data una situazione fisica di contrasto, quiete-irrequietudine, essere capaci di tradurla graficamente. 2.1.8. Dalla sperimentazione sonora dei singoli strumenti messi a disposizione, essere capaci di elaborare una partitura originale sul contrasto quiete-irrequietudine. 3.1.1. Essere capaci di percepire e riconoscere le variazioni di eventi sonori in relazione al variare dell'azione stimolatrice sullo strumento. (unità did. 6) 3.1.2. Essere capaci di associare gesti e voce alle variazioni timbriche dell'evento sonoro. 3.1.3. Essere capaci di diversificare nella traccia grafica le variazioni timbriche prodotte da diverse azioni stimolanti sugli strumenti. 3.1.4. Essere capaci di percepire e discriminare il timbro di un evento sonoro rispetto al materiale che compone lo strumento e l'azione stimolante di produzione del suono. 3.1.5. Essere capaci di classificare timbri di strumenti rispetto al materiale risonante e alla azione produttrice del suono. 3.2.1. Data una serie di azioni diversifica-

Ob. Finale	Ob. Intermedio	Ob. Minimo
	capaci di analizzare le variabili fisico oggettive e spaziali che determinano l'intensità di eventi sonori 3.3.0. Essere capaci di stabilire relazioni tra eventi sonori e successioni temporali 3.4.0. Essere capaci di discriminare la differenza tra due o più suoni rispetto	te, essere capaci di percepire e riconoscere contrasti di intensità. (unità did. 7) 3.2.2. Essere capaci di associare azioni diverse al variare dei contrasti sonori. 3.2.3. Essere capaci di utilizzare il parametro dell'intensità in un contesto di dialoghi per contrasti. 3.2.4. Essere capaci di analizzare il parametro dell'intensità in relazione alla quantità di eventi sonori. 3.2.5. Essere capaci di riconoscere ed analizzare le variazioni di intensità in relazione allo spazio fisico. 3.2.6. Essere capaci di analizzare contrasti di intensità in situazioni diversificate e tradurli graficamente. 3.2.7. Essere capaci di utilizzare i contrasti di intensità in un contesto comunicativo originale. 3.3.1. Data una serie di situazioni diversificate, essere capaci di percepire e tradurre graficamente contrasti di durata. (unità did. 8) 3.3.2. Essere capaci di associare a contrasti di durata gesti e segni. 3.3.3. Essere capaci di stabilire relazioni tra la durata di una esecuzione e la velocità esecutiva. 3.3.4. Essere capaci di ipotizzare criteri di misurazione dello scorrere del tempo nella produzione originale su contrasti di durata. 3.3.5. Essere capaci di discriminare due parametri nelle diverse combinazioni ipotizzando una relativa traduzione grafica. 3.4.1. Essere capaci di percepire la diversa intonazione nella parola e nella recitazione. (unità did. 9) 3.4.2. Essere capaci di percepire le evoluzioni ascendenti e discendenti di suoni

Ob. Finale	Ob. Intermedio	Ob. Minimo
4.0.0. Analisi degli elementi strutturali di una comunicazione sonora complessa	<p>alla reciproca altezza</p> <p>3.5.0. Essere capaci di stabilire relazioni tra i diversi parametri di eventi sonori</p> <p>4.1.0. Essere capaci di stabilire relazioni tra elementi verbali di un testo e successioni temporali</p>	<p>vocali e tradurle graficamente.</p> <p>3.4.3. Essere capaci di discriminare gli strumenti a suono determinato da quelli a suono indeterminato ipotizzandone le caratteristiche.</p> <p>3.4.4. Essere capaci di stabilire relazioni tra la variazione di altezza di eventi sonori e la forma, dimensione e struttura della fonte sonora.</p> <p>3.4.5. Essere capaci di percepire, riconoscere e tradurre graficamente due suoni isolati di diversa altezza.</p> <p>3.5.1. Essere capaci di discriminare all'ascolto un parametro fisso tra altri variabili.</p> <p>3.5.2. Essere capaci di tradurre graficamente associazioni di parametri rispetto ad un parametro fisso.</p> <p>3.5.3. Essere capaci di tradurre nello stesso segno grafico tutti i parametri del suono.</p> <p>4.1.1. Essere capaci di percepire acusticamente e visivamente pulsazioni ritmiche diverse e saperle uniformare secondo criteri di uguaglianza e similitudine. (unità did. 10)</p> <p>4.1.2. Essere capaci di adeguare il proprio movimento nello spazio ad una pulsazione comune.</p> <p>4.1.3. Essere capaci di associare e mantenere nel tempo una pulsazione comune ad un testo letterario e al relativo silenzio.</p> <p>4.1.4. Essere capaci di percepire, attraverso il risultato sonoro e l'atto motorio associato, la differenza tra la pulsazione e il ritmo del testo.</p> <p>4.1.5. Essere capaci di eseguire contemporaneamente, attraverso gesti, sia la pulsazione che la ritmica del testo.</p> <p>4.1.6. Essere capaci di elaborare ritmicamente e coreograficamente una sequenza ritmica associata ad un testo poetico.</p>

Ob. Finale	Ob. Intermedio	Ob. Minimo
	<p>4.2.0. Essere capaci di riconoscere ed analizzare analogie e differenze quali proprietà varianti ed invarianti di sequenze di pulsazioni</p> <p>4.3.0. Essere capaci di stabilire relazioni tra elementi ritmico-melodici e strutture formali in una comunicazione sonora</p>	<p>4.2.1. Essere capaci di percepire e riprodurre una sequenza di battiti regolari. (unità did. 11)</p> <p>4.2.2. Essere capaci di distinguere, in una sequenza numerica di pulsazioni, gli accenti forti.</p> <p>4.2.3. Essere capaci di mantenere costanti nel tempo una successione di accenti forti e deboli.</p> <p>4.2.4. Essere capaci di analizzare, mantenere e riprodurre una successione numerica di pulsazioni in assenza di suono.</p> <p>4.2.5. Essere capaci di analizzare le possibili variabili compositive ed esecutive nella organizzazione di sequenze numeriche di pulsazioni.</p> <p>4.2.6. Essere capaci di organizzare comunicazioni numeriche di pulsazioni attraverso diverse possibili varianti e la relazione con un testo verbale.</p> <p>4.3.1. Essere capaci di percepire, memorizzare e riprodurre una sequenza ritmica. (unità did. 12)</p> <p>4.3.2. Essere capaci di riconoscere e definire l'intonazione nella comunicazione sonora.</p> <p>4.3.3. Essere capaci di organizzare una comunicazione sonora ritmico-melodica, utilizzando ostinati e diversi criteri esecutivi.</p> <p>4.3.4. Essere capaci di percepire e riconoscere le diverse intonazioni della voce nella comunicazione verbale affermativa ed interrogativa. (unità did. 13)</p> <p>4.3.5. Essere capaci di organizzare una sequenza melodica di suoni in successione temporale.</p> <p>4.3.6. Essere capaci di organizzare una sequenza melodica di suoni su un ostinato ritmico-melodico.</p> <p>4.3.7. Essere capaci di organizzare</p>

Ob. Finale	Ob. Intermedio	Ob. Minimo
		sequenze melodiche secondo semplici schemi formali. 4.3.8. Essere capaci di elaborare una comunicazione sonora utilizzando improvvisazioni melodiche organizzate secondo criteri formali.

Si potrà notare che non sono stati indicati obiettivi specifici alla *ricezione* come capacità di discriminare i molteplici aspetti di una comunicazione sonora, ma questo perché in realtà è insito nel metodo di lavoro e nella procedura didattica riascoltare la propria produzione e quella degli altri per ricavare dati significativi alla formulazione o verifica dell'ipotesi. Quindi non più un ascolto avulso da un contesto bensì un ascolto inserito in una dinamica didattica.

L'educazione all'ascolto è la risultante di un lavoro percettivo ed analitico realizzato in un metodo scientifico di lavoro che stimoli i ragazzi ad ascoltare la produzione del gruppo o altre produzioni, per dedurre strumenti di lettura.

Va da sé che se questo diventa un *modus operandi* ogni qual volta il ragazzo si troverà di fronte ad una comunicazione sonora, avrà l'abitudine a leggerla e strumenti per comprenderla, e questo a mio avviso è ciò che di più importante può insegnare la scuola.

Nella seconda parte del libro ogni unità didattica è organizzata secondo una successione di obiettivi che considerano tutte le quattro abilità di base.

Il presupposto è che l'apprendimento di questo linguaggio deve necessariamente passare attraverso tutte le abilità per poter essere realmente compreso e fatto proprio in una logica operativa.

Per questo motivo non ho ritenuto necessario suddividere gli obiettivi minimi nei quattro criteri della nuova scheda di valutazione, che però dovranno essere considerati separatamente in sede di verifica e valutazione.

Lo sforzo che vi chiedo è proprio questo: leggere attentamente gli obiettivi proposti e porli in relazione (per altro abbastanza evidente dopo quanto enunciato) con i quattro criteri della scheda per poter considerare con più oggettività l'apprendimento del bambino e seguirlo nel suo percorso formativo.

UNA ESEMPLIFICAZIONE CONCLUSIVA

7.1 Il minuto sonoro: gli obiettivi

Notoriamente tutte le attività didattiche della scuola materna ed elementare muovono dalla conoscenza e relativa esplorazione del proprio corpo e dell'ambiente in cui vive ed agisce il bambino.

Volutamente, nella seconda parte sono state omesse tutte le attività legate a queste esplorazioni e conoscenze, non perché si ritengano inopportune, ma esclusivamente perché ampiamente esemplificate in numerose pubblicazioni già note e diffuse.

Riteniamo però ugualmente opportuno, in questa sede, sintetizzare gli obiettivi ad esse collegati, cercando di seguire le indicazioni tassonomiche precedentemente analizzate e considerando tutti i discorsi sin qui fatti:

"Lo strumento corpo"

- 1) essere capaci di percepire, conoscere e riprodurre eventi sonori prodotti dal proprio corpo
- 2) essere capaci di conoscere e riprodurre azioni molteplici per la produzione di eventi sonori con il proprio corpo (strofinare, battere, etc)
- 3) essere capaci di memorizzare e coordinare in sequenza eventi sonori prodotti con il proprio corpo
- 4) essere capaci di associare un'azione ad eventi sonori specifici
- 5) essere capaci di codificare e decodificare eventi sonori del proprio corpo attraverso una scrittura ideografica
- 6) essere capaci di elaborare e codificare una sequenza originale di eventi sonori del proprio corpo.

"L'ambiente e i suoi suoni"

- 1) essere capaci di percepire e definire eventi sonori di un dato ambiente definendone la fonte
- 2) essere capaci di riconoscere un ambiente attraverso l'ascolto dei suoi eventi sonori

- 3) essere capaci di imitare con la voce e con gesti-suono eventi sonori tipici di un dato ambiente
- 4) essere capaci di memorizzare in sequenze eventi sonori di un dato ambiente
- 5) essere capaci di codificare e decodificare eventi sonori di un dato ambiente attraverso una scrittura ideografica
- 6) essere capaci di elaborare una sequenza originale di eventi sonori di un dato ambiente.

Come si potrà osservare esistono nell'apprendimento dei passaggi imprescindibili che si ripresentano in ogni attività didattica e che costituiscono la sequenza ordinata di capacità ed abilità da raggiungere per attivare un intervento formativo e non solo informativo.

Cogliere questi aspetti fondamentali vuol dire possedere una chiave di lettura e di organizzazione dei molteplici interventi didattici riproponibili nel corso dell'attività curricolare. In sintesi essi sono:

- 1 - Percepire
- 2 - Conoscere
- 3 - Riprodurre
- 4 - Memorizzare
- 5 - Codificare
- 6 - Decodificare
- 7 - Elaborare personalmente.

Ci limitiamo in questa sede ad esemplificare l'articolazione di una unità didattica sul *Minuto sonoro* che ovviamente amplia il campo d'indagine offrendo l'opportunità per un'ulteriore specificazione dei singoli passaggi.

Ciò che ci sembra più importante sottolineare sono le diverse possibilità di agire su ambiti diversi che un lavoro condotto con chiarezza di obiettivi può offrire fornendo l'opportunità di creare presupposti per ulteriori apprendimenti che si vanno ad inserire nel complesso fenomeno del momento formativo.

È con questa chiave che occorrerà leggere tutte le proposte didattiche che verranno formulate, non limitandosi all'esempio ma cogliendone le valenze formative che emergono dalla conduzione delle stesse; è questa l'importanza del *metodo*.

Ma vediamo come organizzare didatticamente l'intervento sul *minuto sonoro*.

Ob. Finale: Essere capaci di percepire eventi sonori nello spazio e saperli organizzare attraverso semplici strutture formali

Ob. minimi:

- Percepire eventi sonori riconoscendone la fonte
- Classificare eventi sonori attraverso criteri diversi
- Associare ad eventi sonori onomatopee e gesti suoni
- Tradurre in traccia i gesti-suono
- Organizzare una comunicazione con gesti-suono ed onomatopee
- Cogliere analogie e differenze tra segni ed eventi sonori
- Percepire sequenze uguali e diverse
- Organizzare sequenze sonore uguali e diverse.

Analizzando questi obiettivi possiamo rilevare che in essi sono contenuti i seguenti obiettivi conoscitivi che possono essere letti ed utilizzati trasversalmente per altri linguaggi secondo una visione **interdisciplinare**.

Ob. Didattici:

- Utilizzare un codice di comunicazione
- Classificare secondo parametri
- Riconoscere semplici strutture formali A - B
- Riconoscere un ambiente dagli eventi sonori che lo caratterizzano
- Comprendere la relazione tra suono e segno
- Visualizzare i dati in tabelle.

7.2 Il percorso didattico

1. Situazione problematica:

ascoltare, in silenzio, gli eventi sonori dell'ambiente in cui siamo per circa 1 minuto (sarà importante disporre anche di un registratore, che registrerà il *minuto sonoro*)

2. Raccolta dati:

a) elencare gli eventi sonori ed associarli a segni ideografici (per segni ideografici si intende quel codice che lega il suono all'immagine di ciò che lo ha provocato; es. la mano)

b) classificarli secondo criteri diversi: interno/esterno, naturali/artificiali, lungo/ corto, vicino/lontano

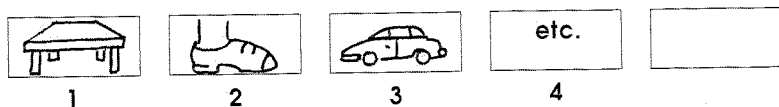
c) sostituire agli eventi sonori classificati le relative onomatopee

3. Lettura di sequenze con onomatopee:

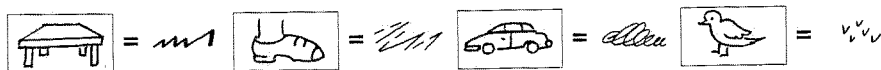
a) domanda e risposta con onomatopee e relativa organizzazione delle tabelle grafiche

4. Ricerca di gesti-suono che riproducano con maggior fedeltà le onomatopee (relazione tra suono e gesto, per il superamento degli stereotipi che si potrebbero generare con l'esclusivo utilizzo delle onomatopee):

a) organizzazione di sequenze da riprodurre con i gesti-suono



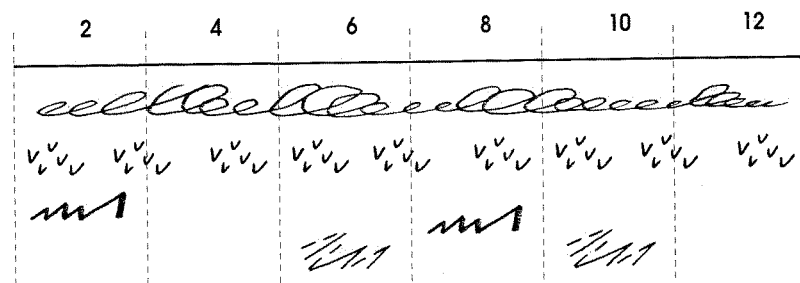
5. Ascoltando l'onomatopea ed osservando il gesto cercare una traccia personale che riproduca l'evento sonoro



6. Confronto tra le varie tracce personali e scelta di una traccia comune (concetto di codice comune per la comprensione)

7. Organizzazione di una sequenza di eventi sonori attraverso il codice comune

8. Organizzazione sincronica e diacronica degli eventi sonori, attraverso tabella, per ricostruire il minuto sonoro.



Si arriva così ad una comunicazione più precisa dove si potrà far osservare la presenza di rumori di fondo e di rumori che intervengono saltuariamente cominciando così ad accennare al rapporto figura-sfondo caratteristica dell'immagine, della musica, del racconto etc.

AVVERTENZA IMPORTANTISSIMA

Ciò che qui ho presentato è solo una esemplificazione di come si può organizzare un intervento didattico in modo operativo e soprattutto, considerando tutto ciò che è stato precedentemente detto, non vuole essere una unità didattica, ma bensì un percorso didattico che implica tutta una serie di capacità che necessitano di opportuni approfondimenti attraverso specifiche unità didattiche.

È questo estremamente importante proprio per evitare di saltare passaggi fondamentali. Personalmente non trovo utile il ricorso all'onomatopea in quanto può rischiare di diventare uno stereotipo difficilmente superabile, mentre mi trovo a condividere completamente le proposte della collega Alessandra Seggi circa la ricerca del suono nei suoi molteplici aspetti che troverete nei prossimi capitoli.

Il mio lavoro si conclude qui, spero di esservi stato di aiuto nel definire la vostra professionalità e nel darvi strumenti per comprendere il progetto didattico formativo che dobbiamo realizzare per soddisfare le finalità istituzionali della scuola dell'obbligo, ma spero anche di avervi fornito un sufficiente supporto per meglio seguire l'interessantissimo percorso che troverete proseguendo nella lettura. A questo punto ritengo opportuno attirare la vostra attenzione ad una attenta lettura delle unità didattiche che seguono cercando di cogliere in esse tutta la dinamica del metodo scientifico e verificarla con quanto sin qui detto.

Ritengo ancora indispensabile invitarvi a non considerare quanto leggerete come semplici ricette, facili soluzioni didattiche, ma ad interpretarle come uno sforzo per allontanare il linguaggio musicale dal facile ammaestramento e collocarlo a pieno titolo tra i linguaggi formativi dell'esperienza didattica.

Per ciò che mi riguarda un invito ad un buon lavoro finalizzato a migliorare la vostra professionalità, così indispensabile per la formazione del futuro cittadino che dovrà consapevolmente affrontare le molteplici comunicazioni che la società attuale impone.

Mi auguro di essere stato abbastanza esaustivo e voglio ringraziare ancora la Prof.ssa Maria Secchi Famiglietti dalla quale ho desunto parte del materiale proposto e che ha saputo darmi la voglia e gli strumenti per amare il mio lavoro di insegnante.

PARTE SECONDA

di Alessandra Seggi

Il materiale didattico-operativo che qui di seguito è esposto vuole essere uno spunto di riflessione per l'insegnante: è in questo senso motivata la scelta di non indicare specifiche fasce di età nell'applicazione di tali proposte, così che l'operatore didattico possa adeguare le diverse indicazioni in relazione alle esigenze dei bambini a cui intende rivolgersi. L'assunto fermo di ogni unità didattica si delinea in una *situazione problematica* iniziale da cui il bambino, attraverso la *fase di socializzazione* (messa in comune delle esperienze e osservazioni), estrapola i dati per poter *formulare ipotesi e verificarne l'esattezza*.

Si presenta così un'educazione al suono ed alla musica che muove dall'espressione corporea e sensoriale mista, fino ad una astrazione simbolica codificabile attraverso la graficizzazione spontanea. Tale processo condurrà il bambino all'acquisizione di strumenti che permetteranno l'elaborazione di percorsi sonori quali espressioni comunicanti.

A tal fine risulta indispensabile la partecipazione dell'operatore in tutte le fasi del lavoro (ad eccezione delle produzioni di gruppo) sia per sottolineare la nostra accettazione, sia per divenire parte integrante di questa affascinante avventura che è *la ricerca!*

"...Attraverso tutta questa ricerca d'espressione sonora nasce progressivamente l'espressione musicale. La tecnica, l'apprendimento del codice e della scrittura musicale affioreranno quando il bambino avrà il desiderio di conservare la traccia sonora, di poterla trasmettere e riprodurre. Ma questo apprendimento tecnico potrà essere anch'esso preceduto da una ricerca libera, che finirà con la creazione, da parte del gruppo, di un codice a sua misura, con adeguamento progressivo di questo codice ai suoi bisogni..." (Op. cit. Lapierre Aucouturier *La simbologia del movimento*, pag. 120 e 121, "Verso l'espressione sonora").

Attraverso questa costante sperimentazione il bambino giungerà infine al *codice tradizionale* quale naturale approdo per una comunicazione sonora complessa quanto sintetica e raffinata.

L'impianto del lavoro è articolato secondo associazioni che si collegano per contrasto: *suono – silenzio, rigido – rilassato, lento – veloce, etc.* Questo modo di procedere è stato esaminato e sperimentato da due studiosi, Lapierre e

Aucouturier, i quali muovono dall'assunto che "...le nozioni generali che abbiamo scoperto attraverso i contrasti sono nozioni *primarie*; non possono essere scomposte in nozioni più semplici. Sono per così dire *atomi di pensiero* (atomo inteso nel suo significato epistemologico)..." (Op. cit.)

PERCEZIONE MUSICALE

Per percezione sonora s'intende il processo psichico consistente sul riflesso nel cervello delle reazioni sensibili provocate sugli organi umani da fenomeni acustici del mondo esterno in un dato momento e sulla conseguente elaborazione di tale riflesso, sulla base delle esperienze vissute dall'individuo.

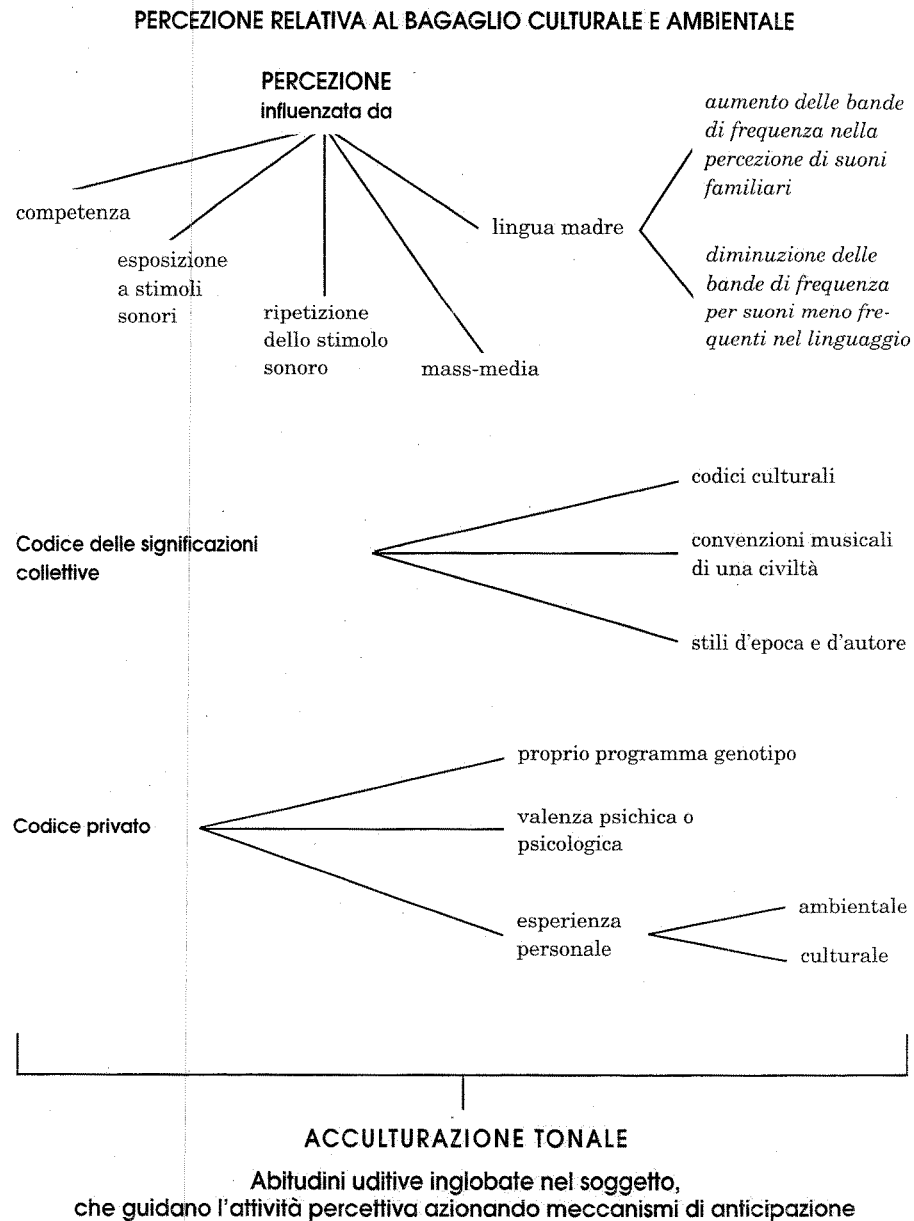
L'obiettivo della ricerca in questo ambito è rivolto a scoprire il rapporto esistente fra oggetto fisico e oggetto percepito. Sappiamo infatti che molti sono i fattori che guidano le nostre attività percettive e che è altrettanto complesso tracciare un identikit delle variabili che interagiscono in tale processo.

La rappresentazione mentale, ovvero la capacità di compiere un'astrazione individuale del percepito, risulta essere un passaggio essenziale per una prima memorizzazione dell'espressione sonora.

Nell'ambito educativo, e in seno ad una attività didattica rivolta ai bambini, tale processo risulterà agevolato nel momento in cui verranno forniti numerosi stimoli sensoriali. Questo perché risulti possibile per l'alunno operare una serie di associazioni mentali che lo conducano alla registrazione.

Ciò che segue, non vuole assolutamente avere valore esaustivo del problema, ma solo offrire semplici conoscenze che potranno essere utili per meglio comprendere le basi sulle quali è stato condotto l'impianto metodologico e didattico delle proposte presentate.

Fig. 1 Il processo percettivo musicale del soggetto è influenzato da più fattori ambientali e culturali che ne condizionano le modalità recettive. Le esperienze precedentemente vissute ed immagazzinate nella memoria del soggetto fanno sì che questo percepisca la realtà sonora secondo modalità soggettive e sociali legate alle proprie esperienze culturali, ambientali e al proprio programma genotipo. È in questo senso che si può parlare di *acculturazione tonale*, intendendo quel complesso di abitudini uditive di un linguaggio in cui il soggetto riconosce segni culturali d'appartenenza.



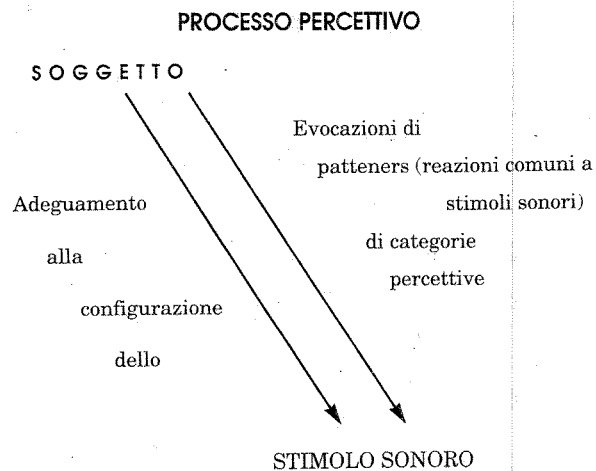


Fig. 2 È stato scientificamente dimostrato che ad ogni impulso sensoriale, il nostro cervello risponde operando una sorta di preselezione degli stimoli in entrata. I relativi dati vengono riferiti a patters di categorie percettive che si sviluppano in relazione alla crescita mentale - culturale del soggetto.

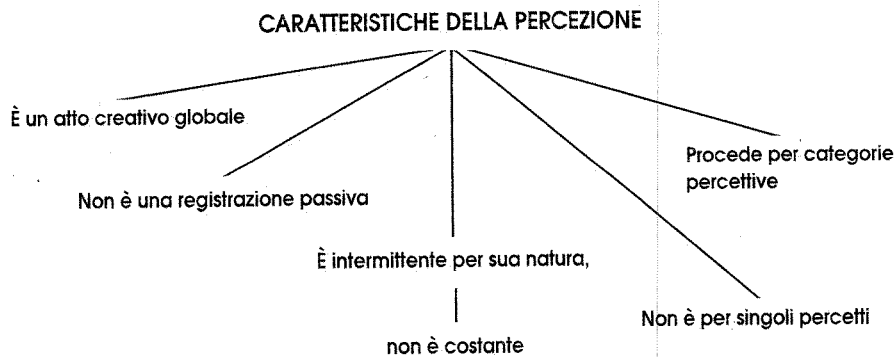


Fig. 3 La risposta del soggetto allo stimolo sonoro attua una continua trasformazione delle proprie categorie percettive risultando essere così un'attività creativa costantemente in evoluzione. La percezione dell'evento acustico procede operando una ispezione globale di strutture concluse tra loro e non isolando singoli percetti. È così che le singole tessere del mosaico musicale si comporranno in ascolti successivi.

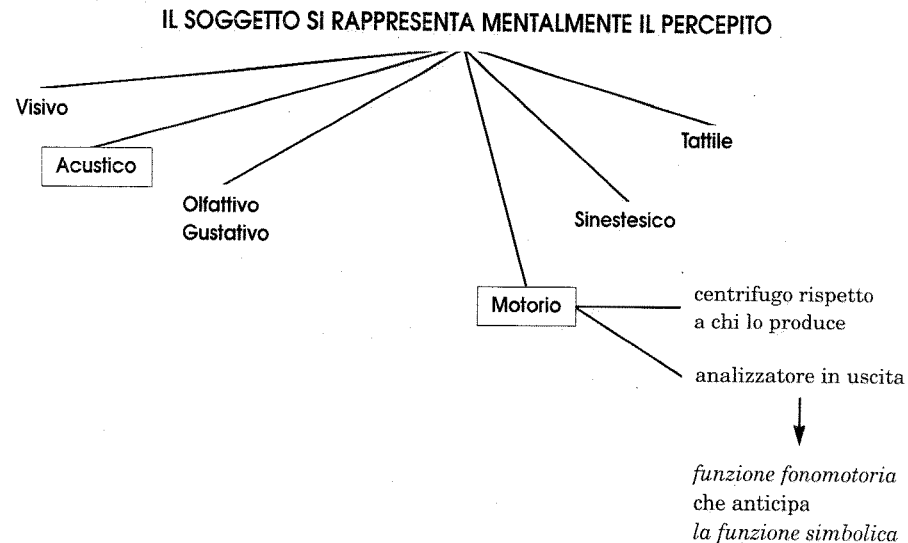


Fig. 4 La percezione musicale procede per strutture complesse in riferimento ad altri sensi che danno notizie dell'oggetto sonoro. Una primigenia attività *sensu-motoria* riferita all'evento musicale diventerà una sorta di rappresentazione *affettivo-dinamica* della musica. Il soggetto riconoscerà valenze emotive di brani a lui familiari (es. ninne nanne, canti infantili, melodie pubblicitarie, etc.) Il soggetto, rappresentandosi mentalmente i singoli percetti e ordinandoli gerarchicamente, reinventerà la propria comunicazione sonora esprimendosi in forma comunque organizzata.

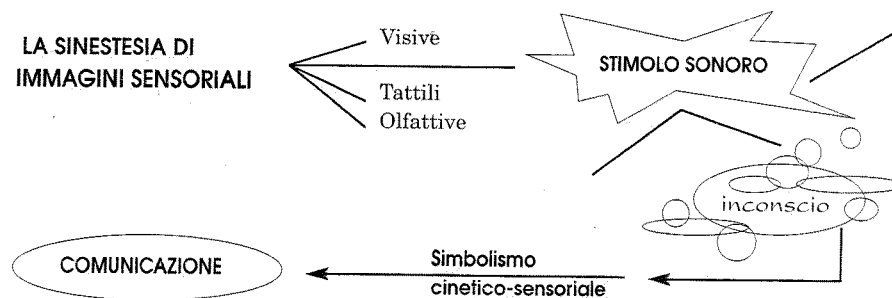


Fig. 5 La contemporaneità di sensazioni miste in risposta allo stimolo sonoro avviene prevalentemente a livello inconscio. Tali procedimenti associativi possono affinare la percezione musicale favorendo il simbolismo cinetico ed emozionale, veicolo della propria comunicazione.

SEGNO MUSICALE da M. Imberty

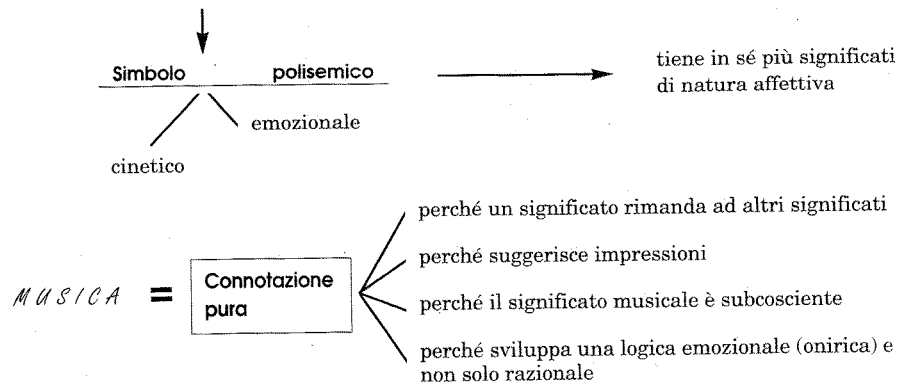


Fig. 6 Michel Imberty afferma che "...il segno musicale è portatore di molti significati tra i quali solo il contesto permette di scegliere, o addirittura tra i quali il soggetto può liberamente scegliere e, al limite, non escluderne nessuno..." (Op. cit.) Più semplicemente si può dire che i *significati della musica* sono in parte soggettivi e in parte fondati su schemi di convenzioni culturali. Così l'ascoltatore svolge costantemente un ruolo attivo reinterprestando emozionalmente ed emotivamente il senso dell'opera.

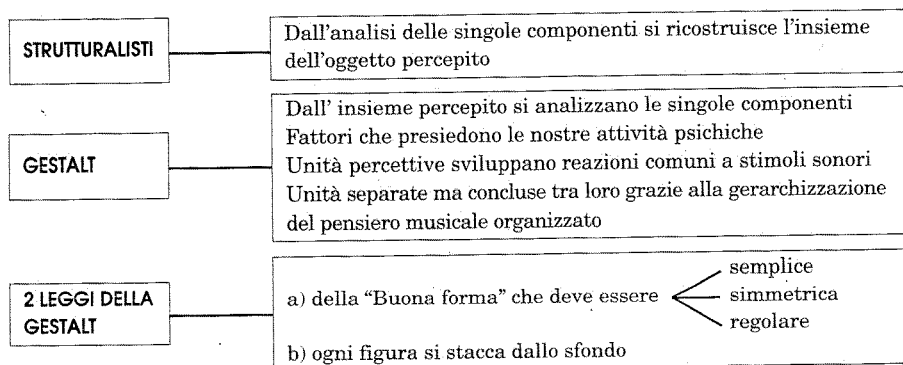


Fig. 7 La teoria della GESTALT (forma) nasce in Germania nel 1912; questa afferma come il pensiero umano provveda per unità percettive sviluppando reazioni comuni a stimoli sonori. Dalla percezione globale di un brano o fatto sonoro, si potrà in un secondo tempo, analizzare i singoli percetti. Viceversa la teoria degli *Strutturalisti* muove dall'analisi delle specifiche componenti del discorso musicale, per ritrovare poi l'insieme dell'opera. Le strategie di produzione musicale seguono l'andamento della percezione sonora anche se il valore simbolico della musica è dinamico.

IL SILENZIO E LA PROVENIENZA DELL'EVENTO SONORO

Ob. Generale 1.0.0	Conoscenza dell'evento sonoro nei suoi aspetti percettivi
Ob. Intermedio 1.1.0	Essere capaci di percepire e riconoscere eventi sonori nello spazio e nel tempo
Ob. Minimo 1.1.1	Date situazioni sonore e motorie contrastanti essere capaci di discriminare momenti sonori da momenti di silenzio
Ob. Minimo 1.1.2	Data una situazione motoria organizzata, essere capaci di individuare la provenienza nello spazio di uno o più eventi sonori
Spazio	Una palestra o un aula libera d'arredo
Strumenti didattici	Nessuno in particolare
Contenuti	Distinzione tra suono e silenzio

Situazione Problematica

L'insegnante conduce i bambini in palestra o in un aula opportunamente liberata da arredi, e li invita a muoversi liberamente nello spazio chiacchierando tra di loro.

INDICAZIONE 1

Stasi - Silenzio / Azione - Suono

Ad un segnale acustico (es. battito delle mani), i bambini dovranno fermarsi sul posto e chiudere o socchiudere gli occhi. Ad un segnale acustico (es. schiocco delle dita), dovranno aprire gli occhi e riprendere a muoversi liberamente. Dopo aver proposto più volte l'esercizio si procede alla socializzazione.

Socializzazione

Il maestro domanda:

“Cosa avete sentito mentre vi muovevate?”

“Era la stessa cosa che sentivate quando eravate fermi ad occhi chiusi?”

Dati

Si è distinta una situazione sonora da una di silenzio

INDICAZIONE 2

Azione - Silenzio e Stasi - Suono

Ad occhi semichiusi, camminare nello spazio riducendo al minimo il rumore dei passi. Ad un segnale acustico, fermarsi sul posto e produrre suoni (con la voce, le mani, i piedi senza spostarsi nello spazio).

INDICAZIONE 3

Suono e Silenzio nello spazio

Sdraiati a terra con occhi chiusi, concentrarsi sul proprio silenzio.

3 bambini, muovendosi liberamente nello spazio ad occhi aperti, alterneranno, seguendo le indicazioni di un direttore, momenti di suono a momenti di silenzio. I bambini sdraiati dovranno restare immobili come se nulla stesse accadendo intorno a loro, memorizzando le proprie sensazioni.

Socializzazione

Si cercherà di far analizzare ai bambini quali siano state le reazioni riferite all'esperienza appena realizzata:

“Quando eravate distesi in silenzio, avete provato qualche sensazione in rapporto al suono o silenzio che vi circondava?”

Ai 3 bambini in movimento:

“Avete notato qualcosa guardando i vostri compagni mentre passavate tra di loro?”

“Era esattamente uguale il loro atteggiamento fisico nel momento di silenzio o di suono?”

“Se ci sono state variazioni, sapreste dirci quali esse erano?”

Gli eventi sonori attorno a noi provocano, a livello emotivo e fisico, reazioni spesso comuni anche se involontarie.

PAUSA DI RIFLESSIONE

Verrebbe, a questo punto, il desiderio di codificare e decodificare i contrasti suono-silenzio. Personalmente ritengo che una prima fase di memorizzazione degli eventi sia indispensabile ancor prima della scrittura. Nello sviluppo di tali capacità non dovremmo trovare ostacoli proprio perché si tratta di contrasti particolarmente semplici ed evidenti.

Nella comunicazione sonora, più che per altre forme di espressione, sviluppare le capacità di memorizzazione è particolarmente importante. La maggior parte della produzione musicale classica e moderna è caratterizzata da frammenti melodici che si ripetono più volte all'interno del brano.

*Questo affinché sia possibile, per l'ascoltatore, memorizzare meglio l'elemento caratterizzante della composizione. L'altra motivazione è quella indicata da Jankelevitch, quando afferma che: "...in musica e in poesia al contrario, la recitazione può costituire un'innovazione tanto per il creatore quanto per l'ascoltatore ed il lettore..." ed ancora "...riascoltare o risuonare diventano così un mezzo per scoprire all'infinito rapporti nuovi, sottili corrispondenze, bellezze segrete, intenzioni recondite..." (Op. cit. Vladimir Jankelevitch, *La musica e l'ineffabile*, Ed. Tempi Moderni, Napoli 1985, pp. 33 - 35 e seguenti).*

INDICAZIONE 4

Discriminazione di suono e silenzio nella azione motoria

IL GIOIELLO DI ALÌ BABÀ: L'insegnante chiama un bambino A e lo invita a sedersi in un angolo della stanza ad occhi chiusi, lasciando a terra davanti a sé un oggetto che rappresenterà *il gioiello* di Alì Babà.

Altri 3 bambini B, C, D, dovranno avvicinarsi silenziosamente ad A e cercare di portargli via il gioiello. Per difendere il tesoro *Alì Babà* potrà indicare con un dito la provenienza di ciascuno dei 3 bambini immobilizzandoli così nel movimento; se nessuno riuscirà ad avvicinarsi, il gioiello sarà salvo!

Per evitare di tenere gli occhi chiusi, A potrà sedersi voltando le spalle ai bambini B, C, D che agiscono nello spazio.

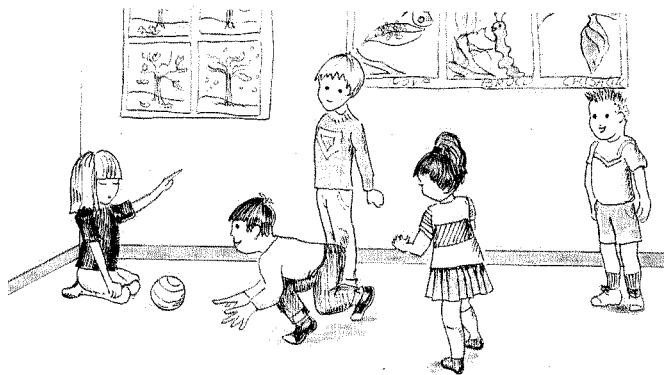


Fig. 1 Il gioiello di Alì Babà

Osservazioni:

si potrà notare nell'esecuzione di questo gioco che, ai primi tentativi, il furto riuscirà benissimo! L'attenzionalità del bambino, proprietario dell'oggetto, è spesso superficiale e stereotipata. Il rumore dei passi è così abituale che sfugge facilmente ad un primo ascolto. È importante perciò riproporre il gioco più volte così da affinare le capacità percettivo-uditive. Questo gioco potrà essere anche utilizzato per la verifica delle finalità relative alla discriminazione della provenienza spaziale dell'evento sonoro (destra, sinistra, etc.).

L'insegnante potrà così verificare se il bambino è stato in grado di percepire il *Silenzio* ed il *Rumore* dei passi nel tempo e nello spazio.

IL SUONO IN MOVIMENTO NELLO SPAZIO

Ob. Intermedio 1.1.0	Essere capaci di percepire e riconoscere eventi sonori nello spazio e nel tempo
Ob. Minimo 1.1.3	Dato uno spazio essere capaci di riconoscere un suono fra eventi sonori fissi e in movimento
Ob. Minimo 1.1.4	Essere capaci di riconoscere in uno spazio ambienti sonori diversi
Ob. Minimo 1.1.5	Essere capaci di memorizzare una successione di eventi sonori riproducendoli
Ob. Minimo 1.1.6	Essere capaci di percepire la distanza tra eventi sonori nello spazio
Ob. Minimo 1.1.7	Essere capaci di seguire un evento sonoro stabilito tra altri in movimento nello spazio
Ob. Minimo 1.1.8	Dato un evento sonoro in movimento nello spazio essere capaci di trasferire graficamente la traccia del percorso su un foglio
Spazio	Palestra libera d'arredo
Strumenti didattici	coppie di legnetti, 1 triangolo, 1 campanello, 1 tamburello, 1 guiro, 1 sistro

INDICAZIONE 1

Riconoscimento di un suono tra altri

LA CHIOCCIA E I PULCINI: 3 bambini A,B,C, ciascuno con in mano una coppia di legnetti, escono dall'aula.

La classe decide da quale punto dell'aula *la chioccia*, rappresentata da un bambino che percuote un triangolo, chiamerà a sé i pulcini perduti. Per rendere più complesso il gioco e il tragitto, 2 o 3 gruppetti di bambini, fermi in alcuni punti dell'aula, imiteranno con onomatopee i versi di alcuni animali della fattoria (es. l'asino, la mucca, il cane etc.) mentre altri bambini con gli altri strumentini creeranno altri rumori di disturbo.

Una volta stabiliti i diversi ruoli, si chiameranno dentro l'aula i 3 bambini che, suonando ininterrottamente i legnetti e camminando all'indietro, dovranno raggiungere *la chioccia*, evitando collisioni fra loro e gli ostacoli fissi presenti nell'aula.

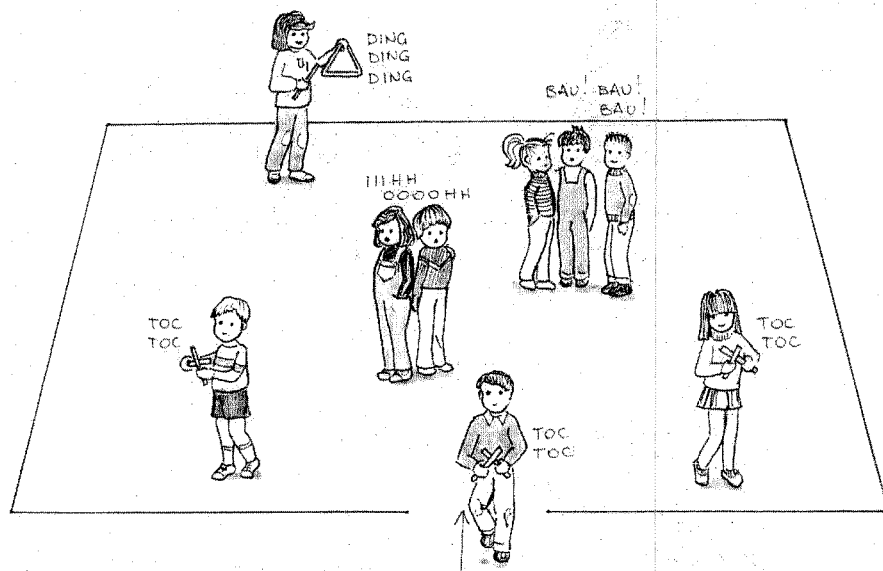


Fig. 1 La chioccia e i pulcini

INDICAZIONE 2

Riconoscimento di ambienti sonori

IL TRAM: I bambini della classe si suddividono in piccoli gruppi mentre un compagno A viene fatto uscire momentaneamente dall'aula. I vari gruppi dovranno stabilire quale suono onomatopeico si dovrà produrre per imitare le diverse situazioni sonore (es. la stazione ferroviaria, la scuola, il cimitero, il mercato etc) precedentemente osservate, ascoltate, analizzate: un ampio spazio lasciato libero in un certo punto del percorso potrà corrispondere al silenzio. Una volta stabiliti i suoni dei diversi gruppi, viene fatto rientrare in classe il bambino A che ad occhi chiusi accosterà le mani sulle spalle del compagno B che fungerà da *tram*.

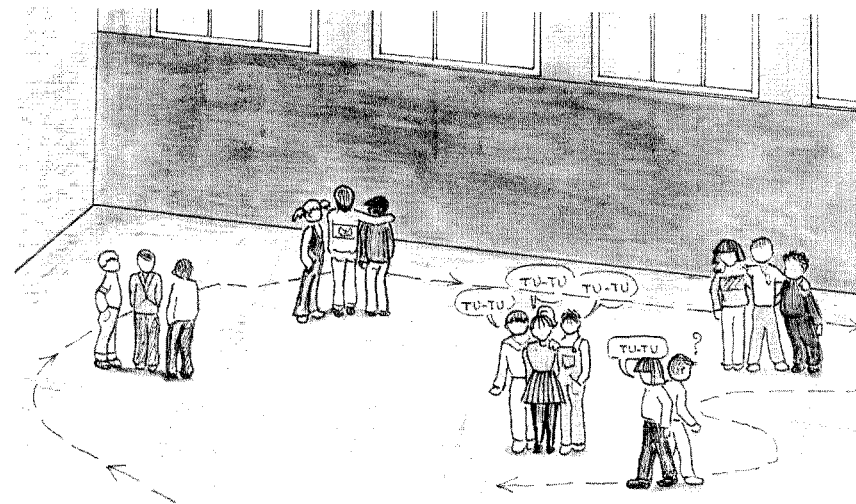


Fig. 2 Il gioco del tram

Al bambino A vengono espone le possibilità di fermata del tram rappresentate dai diversi gruppi di compagni disposti in diversi punti dell'aula. Se il bambino A chiederà di andare alla stazione, il bambino B farà il percorso più lungo possibile prima di arrivare a destinazione, comportandosi come un vero tram, cioè fermandosi in prossimità dei diversi gruppi imitando la fermata con un suono onomatopeico. Il gruppo interessato produrrà i suoni prestabiliti ed

A scenderà solo quando riconoscerà quelli relativi al luogo richiesto, altrimenti continuerà il cammino sul tram fino alla destinazione desiderata.

INDICAZIONE 3

Memorizzazione di sequenze sonore

LA GUARDIA E IL LADRO: Un bambino A, che funge da guardia, insegue un altro bambino B, che si presta a fare da ladro lungo un percorso ad ostacoli dove sono stati collocati diversi strumentini. Il ladro, il bambino B, parte per primo e fa risuonare in successione una serie di strumenti secondo una sequenza decisa. Terminato il percorso parte la guardia, il bambino A, che aveva ascoltato senza guardare, che catturerà il ladro solo ripercorrendo l'itinerario di B risuonando gli strumenti nella medesima successione. Ovviamente la guardia partirà solo quando il ladro avrà concluso la sua fuga dicendo *stop*. Gli strumenti potranno essere disposti in uno spazio ampio, offrendo diverse possibilità e varianti di percorsi. Il ladro potrà scegliere una via di fuga suonando anche solo alcuni strumenti, non necessariamente tutti. La guardia raggiungerà il ladro solo al momento in cui riprodurrà con esattezza la stessa sequenza. Tale successione potrà essere visualizzata attraverso una tabella predisposta sulla lavagna, dove il bambino apporrà dischetti colorati o numerati a seconda del livello scolastico, visualizzando la successione eseguita. Questa organizzazione contribuisce all'acquisizione del concetto di *prima e dopo*.





	B	C	D	E
	②	④		
	④	③		
	①	②		
	③	①		

Fig. 3 Tabella di visualizzazione della successione

INDICAZIONE 4

Percepire la distanza di eventi sonori nello spazio

IL TUNNEL DI FUOCO: Questo gioco trova ispirazione da uno dei tanti giochi circensi, tanto ammirati dai bambini, in cui il leone deve passare tra due griglie di fuoco e saltare in un cerchio infuocato. Non allarmatevi; evidentemente le nostre fiamme saranno i suoni e l'abilità consisterà nel camminare tra due pareti sonore mantenendosi ad una certa distanza costante da entrambe le pareti.

Gli alunni si disporranno in due file parallele volgendo le spalle. Ciascuno, ad un segnale, emetterà contemporaneamente una onomatopea a libera scelta. Un coraggioso volontario, ad occhi socchiusi e senza conoscere la dislocazione spaziale dei compagni, dovrà passare in mezzo al tunnel mantenendosi lontano dalle pareti che scottano.



Fig. 4 Il tunnel di fuoco

INDICAZIONE 5

Seguire un evento sonoro fra altri in movimento nello spazio

LA VISITA AL MUSEO: Si dispongono i bambini a coppie, tutti designati dalle lettere A e B. Il cicerone A conduce il compagno B, ad occhi socchiusi, nello spazio dell'aula. Le mani di B poggiano sulle spalle di A, il quale suona ininterrottamente uno strumentino.

Le coppie in attività saranno contemporaneamente 4 o 5, ognuna con diversi strumenti (es. una coppia con i legnetti, l'altra con le maracas etc.). Tale differenziazione timbrica favorirà l'identificazione sonora del proprio compagno. Il suono dovrà essere percepito sempre davanti a sé. In tal modo sarà possibile eliminare sempre più i contatti fisici con il proprio compagno, affidandosi esclusivamente all'orecchio. Il cicerone condurrà così, nel museo immaginario, il proprio compagno evitando collisioni con altre coppie. Lo scambio dei ruoli all'interno della coppia renderà più completa l'esperienza per entrambi i componenti.

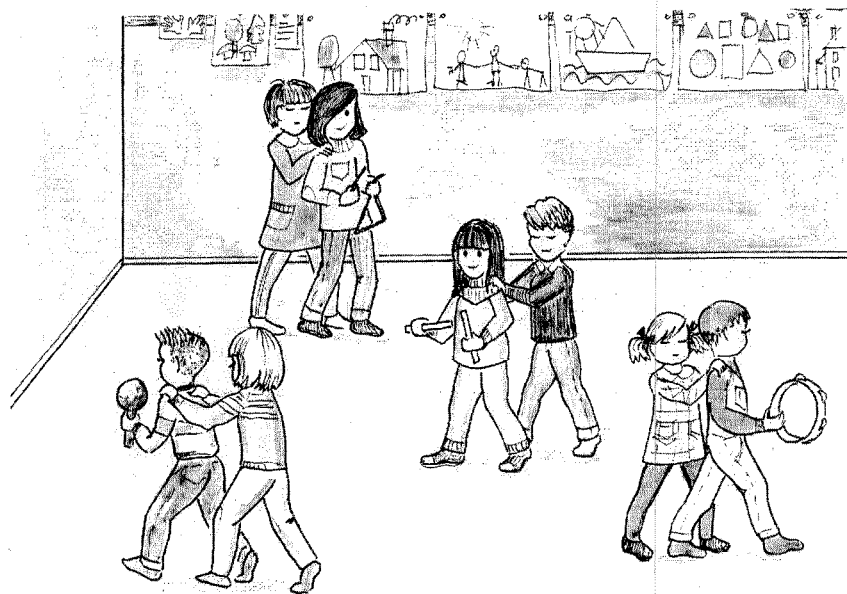


Fig. 5 La visita al museo

INDICAZIONE 6

Traccia di un evento sonoro in movimento nello spazio

IL SONAR: Il bambino A ad occhi chiusi con un foglio davanti a sé, posizionato secondo lo spazio-aula dove si svolge il gioco, non ha possibilità di vedere lo spazio in cui si muove il compagno B (il sommergibile) che, suonando ininterrottamente un triangolo, si muoverà liberamente nell'aula.

Il suono, quindi, non dovrà mai arrestarsi, come pure il pennarello con cui il compagno A cercherà di tracciare sul foglio il percorso del sommergibile fino al sopraggiungere del segnale di *stop* dato dal compagno B.

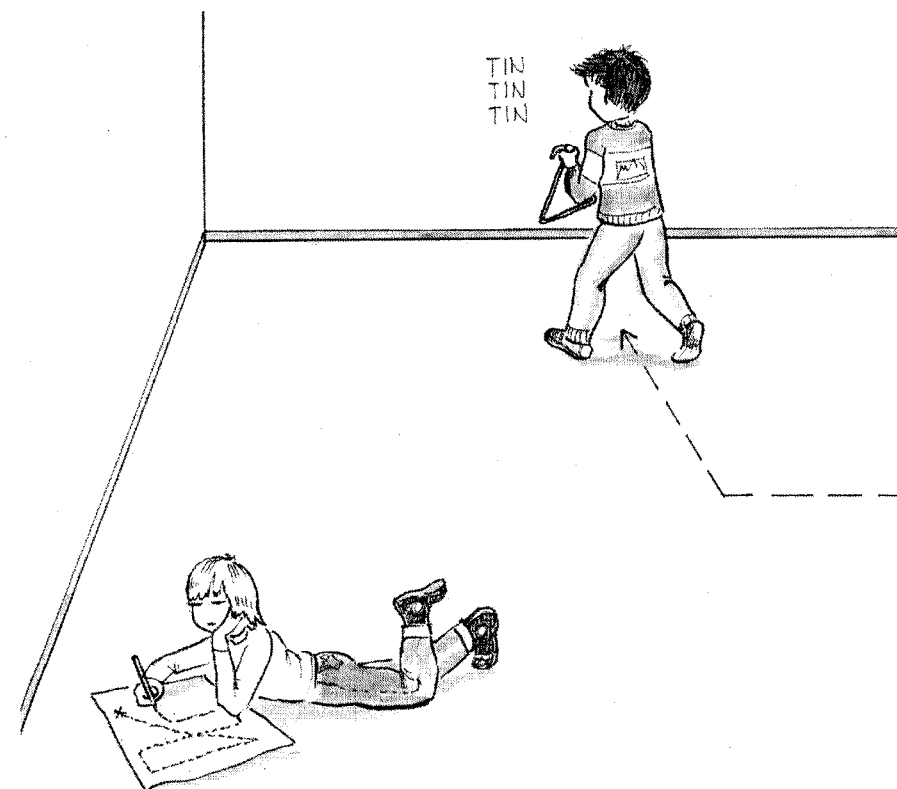


Fig. 6 Il Sonar

PAUSA DI RIFLESSIONE

Nei giochi appena illustrati si sarà potuto notare un progressivo affinamento delle capacità percettive che va dalla individuazione della provenienza del suono fino alla trascrizione grafica di un percorso sonoro. Anche lo sviluppo dell'atto attenzionale come affermano i Logonici, vede, in questa attività, il bambino muoversi nello spazio prima ad occhi aperti camminando all'indietro per arrivare solo infine ad inibire il senso della vista giungendo così a "vedere con le orecchie". In proposito mi sembra estremamente chiarificatrice l'affermazione di A. Lapierre ed B. Aucouturier "...la chiusura degli occhi (...) permette di centrare tutta la sensibilità sulle sensazioni corporee, tanto al livello del tatto che al livello delle percezioni toniche e favorisce la perdita delle nozioni di spazio..." (Op. cit. autori citati, *Il Corpo e l'Inconscio*, pag. 103, in *Educazione e Terapia*, Armando Editore, Roma 1987). Quest'ultima affermazione motiva in parte la scelta di far muovere liberamente i bambini ad occhi aperti affinando gradualmente le capacità percettive tanto da desiderare il buio e la stasi per una concentrazione migliore.

Un altro aspetto importante da sottolineare è l'associazione oscurità-suono. Nella pratica del mio lavoro ho potuto constatare, sia con bambini che con adulti, quanto sia inquietante e a volte angosciante muoversi ad occhi chiusi in uno spazio sonoro.

La perdita dell'orientamento combinata con una tempesta di suoni pone l'individuo in uno stato emotivo angosciato che certamente non lo aiuta a razionalizzare le percezioni di suoni prestabiliti. Per evitare questa situazione potremmo chiedere agli ostacoli sonori fissi di ridurre al minimo il volume delle voci, ed all'insegnante di accompagnare sempre, standogli vicino, il bambino che effettua la performance così da rassicurargli il cammino e, infine, assegnare strumenti musicali con caratteristiche timbriche contrastanti (es. legnetti e triangoli, guiri e tamburelli, etc.) tali da semplificare la discriminazione.

La consegna di specifici strumenti non vuole essere che una indicazione non certo un'associazione qualsiasi con i vari personaggi dei giochi; sarà poi la fantasia degli insegnanti a ipotizzare nuovi giochi al fine di rinforzare la medesima capacità di percezione spaziale dell'evento sonoro.

PERCEZIONE ED ANALISI DEL CONTRASTO "RIGIDO - RILASSATO"

Ob. Generale 2.0.0	Analisi dell'evento sonoro in relazione al gesto e al segno
Ob. Intermedio 2.1.0	Sviluppo delle capacità di discriminare contrasti sonori e dinamici attraverso le percezioni sine-stetiche
Ob. Minimo 2.1.1	Data una situazione fisica contrastante di atteggiamento <i>Rigido</i> e <i>Rilassato</i> , essere capaci di percepirne sensorialmente i contrasti
Ob. Minimo 2.1.2	Date situazioni diversificate legate alle sensazioni di <i>Rigido - Rilassato</i> e <i>Molle - Duro</i> , essere capaci di associare reazioni sonore vocali, e tradurle graficamente attraverso simboli spontanei
Spazio	Palestra o aula libera da arredi
Strumenti didattici	Fogli di carta da pacco bianca, pennarelli di vari colori, pastelli a cera, matite colorate

INDICAZIONE 1

Presa di coscienza della tonicità muscolare

L'insegnante spiega che di lì a poco proporrà con uno strumento una sequenza ritmica, sulla quale tutti dovranno camminare liberamente nello spazio. Nel momento in cui cesserà il suono, tutti bloccheranno improvvisamente il loro movimento congelando la posizione in cui si trovano. Riprenderanno a camminare appena riprenderà a suonare lo strumento.

INDICAZIONE 2

L'insegnante invita i bambini a sedersi con lei, in cerchio con le gambe incrociate, e propone quanto segue, verificandone l'esecuzione:

“Proviamo a stringere i pugni”

“Proviamo a distendere in avanti le braccia”

“Ed ora facciamole ricadere dolcemente”

“Tendiamo molto le gambe in avanti e poi rilassiamole dolcemente”

Quando avranno eseguito più volte queste esperienze, pone alcune domande:

“Cosa è successo, cosa avete fatto?”

“Cosa sentivate nei vostri muscoli?”

Dati

Il nostro corpo si è teso e disteso. Quando abbiamo bloccato all'improvviso il camminare e abbiamo irrigidito le mani, le braccia e poi le gambe, si è notata una contrazione anche del volto e non solo di quella parte del corpo.

INDICAZIONE 3

L'insegnante invita gli alunni ad alzarsi in piedi e ad allungare le braccia come per raggiungere un ramo e cogliere un frutto. Quindi invia queste indicazioni:

“lentamente, molto lentamente e dolcemente pieghiamo le braccia, poi la testa, il busto e le gambe fino a toccare terra immaginando di essere dei palloncini che a poco a poco si sgonfiano”.

Socializzazione

L'insegnante chiede:

“Quale è stato il momento di maggior tensione?”

“Quale è stato quello di maggior rilassamento?”

È evidente che occorreranno altri giochi simili per rinforzare le due sensazioni e quindi acquisire con chiarezza i due concetti vissuti come esperienza motoria.

Dati

I bambini sono stati concordi nell'affermare che il primo momento e l'ultimo sono stati rispettivamente il più teso ed il più rilassato. Si cercheranno in natura degli oggetti rigidi e oggetti rilassati, per rinforzare l'idea e l'esperienza sul concetto di rigido e rilassato (es. palo / fune, albero / erba, panna montata / ghiaccio).

INDICAZIONE 4

Contrasto: rigido - rilassato

IL CERAMISTA: I bambini sono dislocati nello spazio a coppie, uno di fronte all'altro. L'alunno A, ovvero il ceramista, plasmerà la sua argilla, il corpo del bambino B fino ad ottenere la forma desiderata. L'artista modellerà il compagno sfiorandolo appena con le mani, senza stabilire nessun contatto diretto con il compagno. Una volta conclusa l'opera, la statua B, prima si seccherà, irrigidendosi e restando immobile, e poi a seguito di un forte acquazzone lentamente si scioglierà (vedi indicazioni precedenti) fino a stendersi sul pavimento rilassando ogni muscolo come se stesse dormendo. Il gioco verrà ripetuto scambiandosi i ruoli. In questa attività sarà opportuno evitare ogni comunicazione verbale a vantaggio dell'espressione corporea: al fine di agevolare una migliore concentrazione del gruppo, suggerirei un sottofondo musicale ad andamento lento e ad un volume minimo.

Socializzazione

Cercheremo di far analizzare ai bambini le sensazioni provate nell'esperienza appena realizzata:

“Quali sono state le differenze nell'interpretare ora il ruolo del ceramista ora quello dell'argilla?”

“Quali le difficoltà di ciascun ruolo?”

Dati

Dall'analisi delle risposte risulta evidente la difficoltà per l'argilla di restare immobile per molto tempo. Riferendoci alle attività precedenti è stato notato un maggior irrigidimento fisico dell'oggetto rispetto al ceramista che era invece libero di muoversi. Il momento della liquefazione dell'oggetto è stato vissuto come una benefica liberazione da quello stato di estrema tensione in cui il ceramista aveva costretto il compagno; infine il sottofondo musicale ha permesso una maggior concentrazione per le coppie limitando la necessità di parlare con il compagno.

INDICAZIONE 5

Contrasto: Duro, molle, morbido

L'insegnante invita gli alunni a sedersi con lei in terra in cerchio, spiegando che ognuno dovrà nominare oggetti duri e molli presenti in natura o artificiali (es. gelato, nuvole, banco, fiocco, zucchero filato etc.).

Una volta concluso il giro, sceglieremo un oggetto duro ed uno molle. A turno, uno per uno, i ragazzi declameranno un aggettivo che evidenzia una particolare qualità associando a questa un gesto che sia il più possibile aderente, e quindi tracciando un segno che ne caratterizzi la qualità, es.

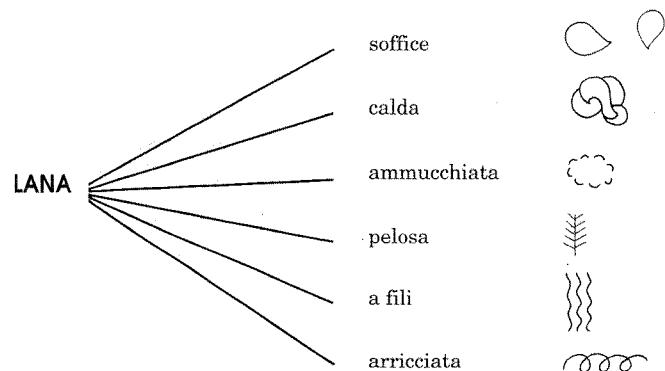



Fig. 1 Segni ideati da una bambina della 2ª elementare della scuola A.Moro di Arezzo

Il timbro vocale (la voce) dovrà adeguarsi alle caratteristiche specifiche della proprietà declamata, ovviamente si potrà fare riferimento alle qualità peculiari sensoriali.

Nell'esempio qui di seguito riprodotto, tale esperienza è stata realizzata in una 2ª classe elementare; in questo caso i bambini hanno trovato subito una simbolizzazione spontanea rispetto alle singole qualità dell'oggetto. Si tratta di un passaggio successivo che però può sostituire il *calligramma*, di cui si parlerà in seguito, superando ogni ostacolo legato alla capacità di scrittura non ancora presente in bambini di scuola materna.

Naturalmente, il segno rappresenta la memoria dei singoli eventi sonori. La nostra immaginazione acustica ci potrà suggerire il suono delle singole qualità descritte. Anche questo espediente potrà rivelarsi interessante quale verifica del rapporto soggettivo e collettivo tra segno e suono. Non sarà difficile immaginare la declamazione sonora e gestuale dell'aggettivo *soffice*,  rispetto al suo segno.

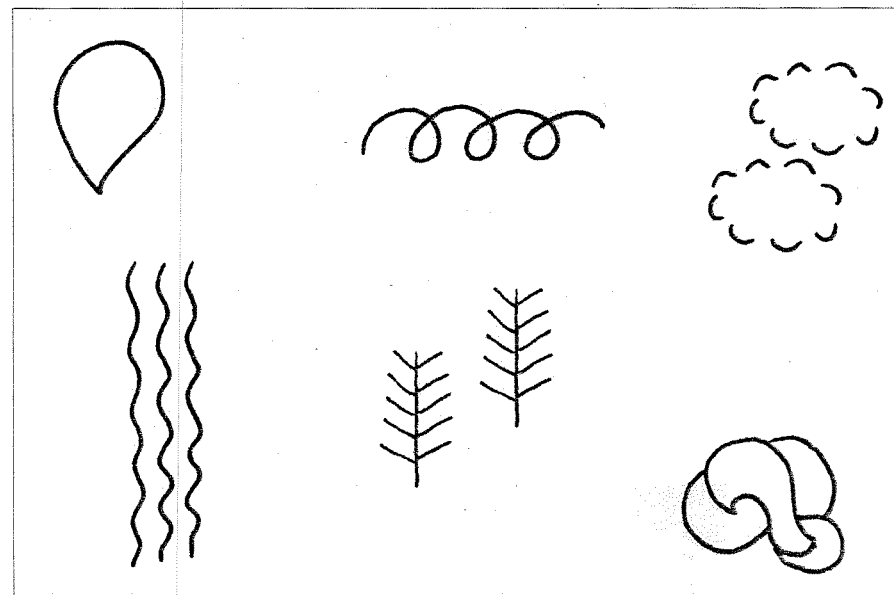


Fig. 2 Partitura realizzata in una scuola elementare

INDICAZIONE 6

Calligrammi su contrasti

L'insegnante divide i bambini in gruppi di 4-5 componenti. Ciascun insieme dovrà comporre una partitura sonora scrivendo *calligrammi* di oggetti *duri e molli*. In pratica non si potrà svelare il nome dell'oggetto scelto ma solo indicare una serie di aggettivi che ne presentino le peculiari caratteristiche.

Con il termine *calligramma* s'intende una poesia nella quale i versi sono disposti in modo da suggerire la forma di disegni emblematici, al fine di accrescere la forza evocativa del soggetto preso in esame, così come afferma Ersilia Zamponi "...fai parlare un oggetto, dando alle sue parole una forma grafica che lo rappresenti... esso sarà individuato dalla forma della scrittura..." (Op. cit. E. Zamponi, *I Draghi Logopei*, pag. 8; *Calicanto*, pag. 136)

Come già detto, trovandosi in una classe di scuola materna dove i bambini ancora non sanno scrivere, si potrà ovviare al problema chiedendo di rappresentare con simboli tali caratteristiche. L'insegnante darà trenta minuti di tempo per comporre una partitura che verrà scritta su cartoncino 50 x 70 usando pennarelli, pastelli a cera, matite etc. Terminata la mezz'ora a disposizione, un gruppo per volta eseguirà il proprio elaborato, mentre gli altri bambini condurranno l'analisi della *performance* alla quale avranno assistito.

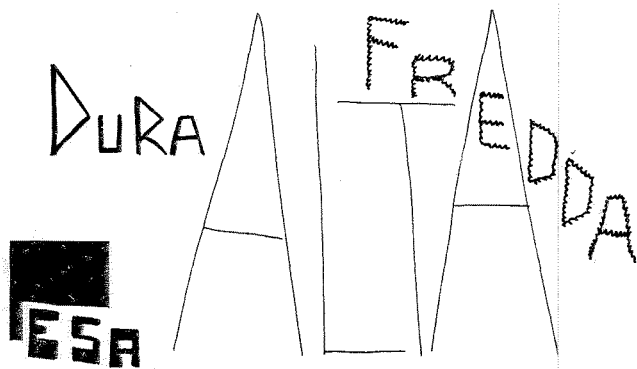


Fig. 3 "La statua", partitura realizzata da una 2ª elementare di Arezzo

In questo caso ad ogni segno corrisponde un aggettivo. Il gruppo reciterà ciascun segno declamando l'aggettivo caratterizzando il colore della voce secondo il segno.

Socializzazione

Subito dopo aver ascoltato l'esecuzione del primo gruppo, l'insegnante rivolge alla classe le seguenti domande invitando i compositori del brano preso in esame a non rispondere se non per confermare o meno l'esattezza delle ipotesi che gli altri andranno a formulare:

"Siete riusciti ad individuare l'oggetto preso in esame?"

"Se siete riusciti da che cosa l'avete dedotto?"

"Quali sono gli elementi della partitura scritta e ascoltata che più vi hanno colpito o che si evidenziano?"

"Com'era l'esecuzione corale o solistica?"

"C'era un direttore?"

"Avete notato corrispondenza tra partitura scritta ed esecuzione sonora?"

"La scelta dei colori vi sembra giustificata?"

"Siete riusciti a seguire guardando la partitura, il percorso dell'esecuzione del gruppo?"

"Da quale punto della partitura iniziavano e finivano?"

Una volta formulate le varie ipotesi chiederemo spiegazioni e chiarimenti al gruppo autore. Lo stesso procedimento sarà seguito per le altre composizioni che si ascolteranno.

PAUSA DI RIFLESSIONE

A questo punto il lavoro compie una svolta, per la prima volta si parla di produzioni d'insieme, di organizzazioni sonore comuni e di traccia grafica. Analizziamo con ordine i diversi punti. La ricerca condotta precedentemente, basata sulla libera comunicazione individuale e collettiva, è la piattaforma costante di tutto il lavoro. Questa dinamica di scambi si trasferisce nei lavori di gruppo dove ogni singolo intervento risulta essere prezioso contributo alla produzione collettiva. Nella stessa direzione e simultaneamente con gesto e suono si avvierà la ricerca di un codice grafico comune.

“...Questa evoluzione verso il figurato non deve farci dimenticare che il tratto è dapprima inizialmente la traccia concreta di un gesto...” (Op. cit. A. Lapierre, B. Aucouturier, *La simbologia del movimento*, pag. 116, “Verso l’espressione plastica”, Ed. Edipsicologiche, Cremona), ed è così che la scrittura sarà naturale approdo nell’organizzazione di espressioni comunicanti. A questo punto la figura dell’educatore assume un ruolo quanto mai importante; un giudizio personale del maestro sull’opera realizzata dai ragazzi può ottenere effetti molto negativi. “...Posta nell’alternativa di piacere o di non piacere al maestro, alternativa che egli vive simbolicamente come accettazione o rifiuto della sua persona, il bambino si ricolloca come oggetto nel desiderio dell’adulto...” (Op. cit. A. Lapierre, B. Aucouturier, *La simbologia del movimento*, Ed. Edipsicologiche, Cremona). In questa fase del lavoro sarà bene procedere all’analisi e alla discussione degli elaborati senza intervenire con apprezzamenti soggettivi del tipo è bello o è brutto, o peggio mi piace o non mi piace. L’importante è che gli alunni sperimentino una comunicazione grafica, cioè che provino ad oggettivare, in modo anche semplice, il segno, fissandolo come memoria.

Dati

La scrittura sottolinea l’espressione vocale prendendo a riferimento la grafia fumettistica.

Si è notato l’inasprimento delle linee degli oggetti rigidi dove il suono risulta tagliente e spigoloso ed invece linee morbide, colori caldi, suoni soffici quando erano riferiti ad oggetti morbidi. L’espressione gestuale involontaria ha assecondato le diverse caratteristiche.

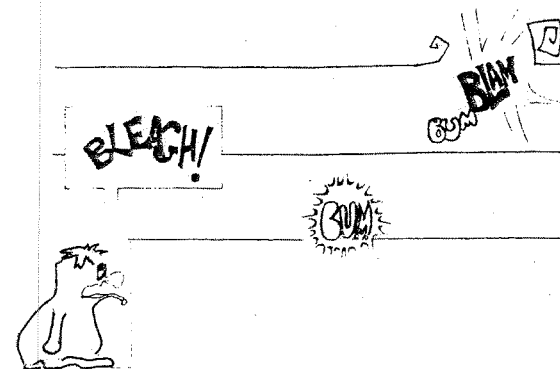
L’interpretazione musicale implica sempre la partecipazione fisica degli esecutori che inconsciamente sottolineano anche solo con la mobilità del viso le diverse sensazioni fisiche-sonore.

In questa esperienza tutti i sensi concorrono in una sequenza di associazioni derivate non solo dall’esperienza fisica ma anche come codice di significazioni collettive.

Chiuderò queste osservazioni con una citazione del musicologo tedesco Curt Sachs (1881-1959) “...L’imitazione e l’espressione istintiva di emozioni precedono ogni consapevole produzione sonora...” (Op. cit. C. Sachs, *La storia della danza*, Ed. Il Saggiatore 1985).

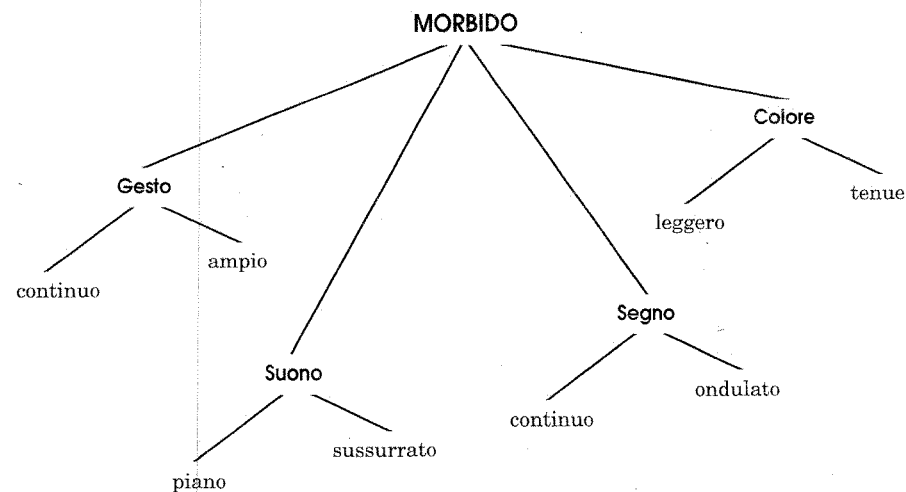
Proposta di ascolto

Cathy Barberian: “Stripsody” per voce sola



Riprodotta per gentile concessione della C. F. Peters Corporation, New York

GRAFO n. 1 PER LA RACCOLTA DEI DATI



GRAFO n.2 PER LA RACCOLTA DEI DATI

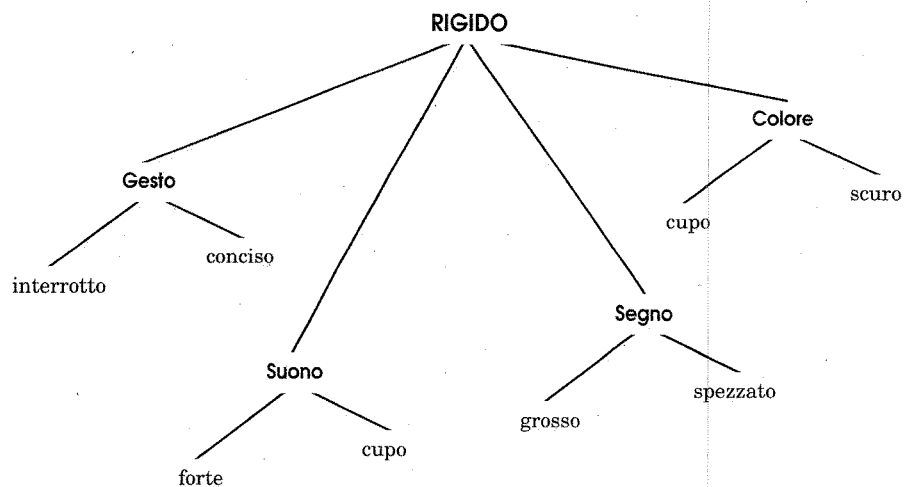


Fig. 4 Grafici per la visualizzazione delle variabili

SVILUPPO DELLE CAPACITÀ PERCETTIVE LEGATE A SENSAZIONI TATTILI

-
- Ob. Generale 2.0.0** Analisi dell'evento sonoro in relazione al gesto e al segno
- Ob. Intermedio 2.1.0** Sviluppo delle capacità di discriminare contrasti sonori e dinamici attraverso le percezioni sinestetiche
- Ob. Minimo 2.1.3** Essere capaci di tradurre sensazioni tattili vocalmente, con gesti e graficamente
- Ob. Minimo 2.1.4** Essere capaci di organizzare una sequenza sonora utilizzando contrasti materici traducendoli vocalmente
- Spazio** Palestra o aula libera da arredo
- Strumenti didattici** Das o plastilina o pongo
-

INDICAZIONE 1

La sensazione, il gesto e il suono

L'operatore propone al gruppo di elencare una serie di materiali diversi per qualità *tattili, olfattive, gustative*, escludendo le proprietà *visive e sonore*:

es. Pietra, Vetro, Torrone, Panna, Piuma, Lana

Dopo aver ascoltato in successione ciascun bambino, l'operatore invita a declamare un aggettivo riferito ad un materiale, concordato dal gruppo, associandovi un gesto coerente rispetto alla declamazione realizzata (vedi unità didattica precedente).

esempi di aggettivi →	Panna: morbida	Pietra: dura
	leggera	pesante
	soffice	tagliente

Si curerà in particolare modo la recitazione dell'aggettivo e la conseguente espressione vocale gestuale

INDICAZIONE 2

A, propone la declamazione di un aggettivo; B, risponderà con un suono ed un gesto il più possibile coerente con le sensazioni suggerite dall'aggettivo:

A – Morbida

B – *mmmmm*

A – Tagliente

B – *tz...tz...tz...tz...*

Come potenziamento dell'esperienza e verifica delle acquisizioni, oltre che per il superamento di certi stereotipi, in successione ciascuno farà ascoltare un proprio suono riferito ad un aggettivo specifico prescelto, associandovi un gesto.

A – *f...f...f...f...* leggero

B – *m...m...* morbido

C – *tz...tz...* tagliente

D – *brrrr* fredda

INDICAZIONE 3

Dai dati all'elaborazione

A gruppi, l'operatore propone di elaborare un'esecuzione d'insieme utilizzando i suoni e i gesti di ciascun componente del gruppo (4 o 5 bambini).

Potranno essere considerate le qualità di un oggetto in particolare, oppure i suoni e i gesti precedentemente esaminati, come azioni coreutiche da combinare secondo diversi criteri.

Socializzazione

L'insegnante chiederà agli ascoltatori:

“ Le azioni che abbiamo osservato quali criteri seguivano?”

“ Venivano rappresentate le caratteristiche di un oggetto oppure di più oggetti?”

“ L'azione è stata organizzata seguendo uno schema coreografico?”

Una volta formulate le relative ipotesi, si procederà alla verifica diretta con gli autori della *performance*.

INDICAZIONE 4

Traduzione vocale di sollecitazioni tattili

Disposti a coppie, un bambino A solleciterà tattilmente un altro bambino B sulla schiena e quest'ultimo risponderà vocalmente sonorizzando ciascun intervento tattile di A.

Al termine si scambieranno i ruoli e la medesima esperienza verrà provata da tutti i bambini.

INDICAZIONE 5

Disposti i bambini liberamente nell'aula, l'operatore inviterà un alunno A ad eseguire una varietà di suoni vocali, e l'intero gruppo, disposto di spalle all'esecutore, a *disegnare* con il movimento del corpo l'esplorazione vocale di A.

INDICAZIONE 6

L'operatore propone di elaborare un percorso sonoro utilizzando materiale plasmabile, das o pongo, creando superfici tattili diverse, da sonorizzare seguendo le caratteristiche tattili presenti in ogni superficie.

Il criterio utilizzato sarà quello del contrasto:

superficie liscia

superficie ruvida

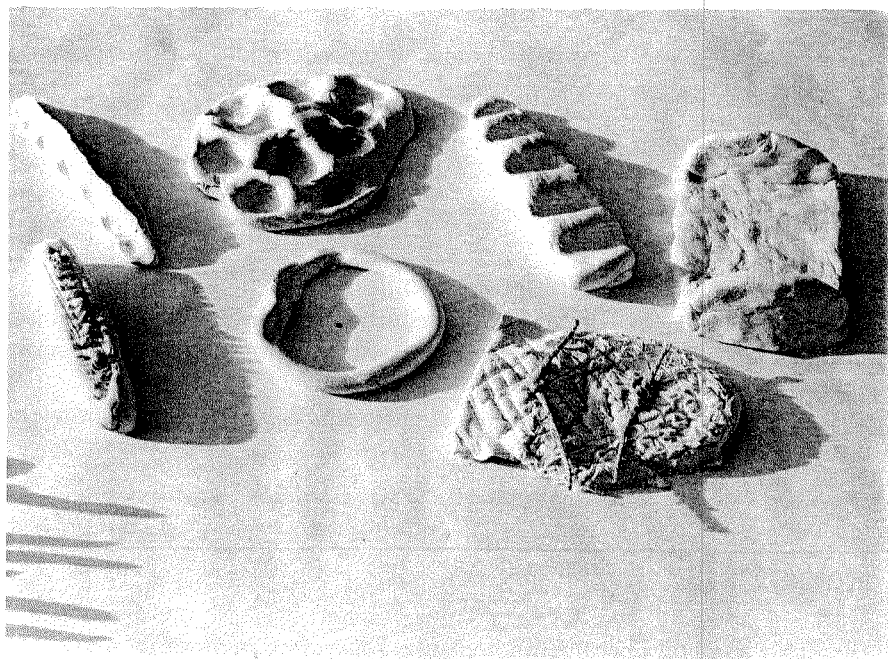
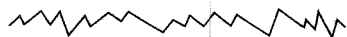


Fig. 1 Partiture tattili realizzate durante un corso di formazione tenutosi presso il Centro Studi "Roberto Goitre" di Oggiono (Como)

PAUSA DI RIFLESSIONE

L'attività appena descritta potrà sembrare insolita per un approccio musicale, ma in realtà diverse e varie sono le ragioni che la motivano: cerchiamo di chiarire le principali.

La risposta vocale stimolata da una sollecitazione tattile esprime, nella maniera più immediata ed efficace, la vibrazione sonora corrispondente.

Questa corrispondenza tra movimento ed espressione vocale chiarifica inequivocabilmente lo stretto legame esistente fra le due onde vibranti.

Tale espressione fisica-sonora rappresenta il prerequisito ottimale per una graficizzazione ideografica dell'evento sonoro che risulterà comune nell'esperienza collettiva.

La risposta tonico-muscolare ad una sollecitazione tattile è tanto immediata quanto spontanea. Se contemporaneamente l'espressione vocale seguirà tale movimento si verificherà una precisa concordanza tra le due espressioni e se nello stesso momento procederemo alla registrazione grafica individueremo ideogrammi simili fra loro in relazione alle diverse azioni fisiche.

Un esempio pratico potrà forse meglio chiarire il senso di quanto sopra esposto. Se A riceverà da B una sollecitazione tattile di tipo vibrante, anche la risposta vocale sarà discontinua e altrettanto sarà per la traccia grafica.

"...Quando riconosciamo un oggetto attraverso il tatto, ciò che noi percepiamo non è l'oggetto in sé stesso, ma le sensazioni corporee che esso provoca a livello della pelle, della posizione e del movimento delle dita..."

(Op. cit. A. Lapierre B. Aucouturier, Il Corpo e l'inconscio in educazione e terapia, Ed. Armando 1987).

Un altro punto da chiarire riguarda la scelta di utilizzare materiali riferiti a 3 sensi escludendo vista ed udito.

Tale limitazione si giustifica in una reale difficoltà d'individuare sensazioni realmente comuni e scientificamente valutabili. Si può facilmente capire come certi codici culturali d'appartenenza comune variano da individuo ad individuo nell'ambito delle sensazioni.

Per esempio, quale reazione sonora può scaturire dal colore arancio? e soprattutto secondo quale criterio potremo valutare le diverse interpretazioni?

Per l'udito, poi, si ripropone un po' la stessa situazione. Suono chiaro o scuro... ma come si può trovare un unico parametro di riferimento uguale per tutti?

Quale valenza certi aggettivi acquistano per ciascuno di noi?

Il suono si trasmette attraverso una vibrazione ed è chiaro che se si muove una ricerca sonoro-timbrica partendo da questa non potremo che rilevarne l'estrema carenza esistente fra suono e movimento.

Infine vorremmo porre particolare attenzione all'esecuzione sonora descritta al punto 2, evitando l'utilizzo delle onomatopee che rinforzerebbero certi stereotipi, ma al contrario stimolando una ricerca sonora il più possibile ricca e variegata per evidenziare le reali possibilità sonore.

Vorremmo chiudere con un'affermazione di Drosy:

"...Possiamo considerare l'uomo totale come un tutto composto di una vita corporea e una vita psichica inseparabile..." (Op. cit. J. Drosy, *Vivere nel proprio corpo*, Ed. Ottaviano).

PERCEZIONE ED ANALISI DEL CONTRASTO "QUIETE-IRREQUIETUDINE"

Ob. Generale	2.0.0	Analisi dell'evento sonoro in relazione al gesto ed al suono
Ob. Intermedio	2.1.0	Essere capaci di discriminare contrasti sonori attraverso percezioni sinestetiche
Ob. Minimo	2.1.3	Data una situazione fisica di contrasto <i>quiete-irrequietudine</i> , essere capaci di percepirla, analizzarla e tradurla dinamicamente con gesti suono
Ob. Minimo	2.1.4	Data una situazione sonora di contrasto (<i>quiete-irrequietudine</i>) essere capaci di tradurla vocalmente e con l'aiuto di strumenti ritmico melodici
Ob. Minimo	2.1.5	Data una situazione fisica di contrasto <i>quiete-irrequietudine</i> , essere capaci di tradurla graficamente
Ob. Minimo	2.1.6	Dalla sperimentazione timbrica dei singoli strumenti essere capaci di elaborare una partitura originale sul contrasto <i>quiete-irrequietudine</i>
Spazio		Palestra o aula libera da arredi
Strumenti didattici		Nastri colorati, strumenti vari ritmici e melodici, fogli di carta da pacco bianca, pennarelli a punta grossa
Contenuti		Concetto di <i>lento e veloce</i>

INDICAZIONE 1

Traduzione mimico gestuale del contrasto quiete-irrequietudine

Come di consueto, l'insegnante conduce i bambini in palestra o nell'aula dove normalmente si svolge la lezione di musica o ancora nell'aula abituale creando uno spazio libero dai banchi, e consegna a ciascun bambino un nastro colorato lungo m.1,20 e alto cm. 20 fissato ad una bacchetta di legno non più lunga di cm. 30.

Si propone all'ascolto la "Danza slava" di Dvůrák Op. 46 n° 8 in sol magg. oppure una musica caratterizzata da andamento veloce e forte alternato ad andamento calmo e piano, invitando tutti a muoversi liberamente nello spazio seguendo con il nastro l'andamento e le varianti dinamiche del brano.

Concluso l'ascolto tutti si sistemano in cerchio seduti per terra e a questo punto l'insegnante spiega che il bambino A mimerà gesti con le mani e con tutto il corpo per suggerire un'immagine quotidiana di calma (es. cullare un bambino, accarezzare un animale, etc.). Un bambino B, invece, mimerà, muovendosi nello spazio, delle espressioni corporee assunte in situazioni di irrequietudine, di ansia, di agitazione.

Entrambi potranno muoversi liberamente nello spazio a disposizione. Osserviamo attentamente le due comunicazioni gestuali.

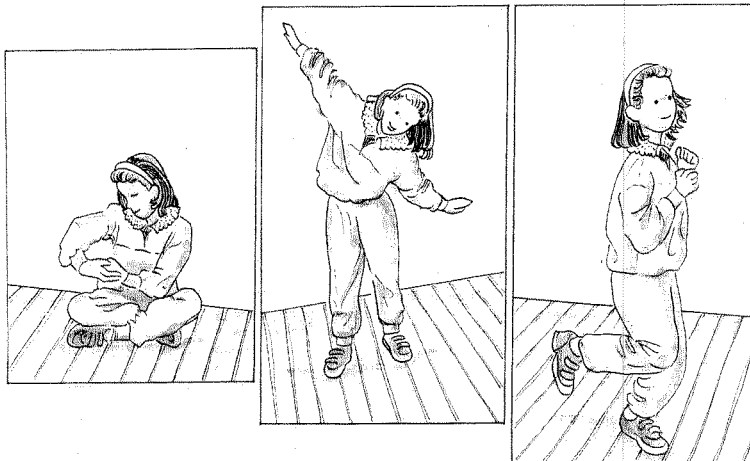


Fig. 1 Traduzione mimico gestuale di atteggiamenti quotidiani

Socializzazione

L'insegnante rivolge le seguenti domande alla classe:

"Cosa avete notato di particolare nei gesti del compagno A?"

"E in quelli del compagno B?"

"L'espressione del volto ha subito variazioni nelle due comunicazioni?"

"Se c'è stato movimento nello spazio quale è stata la differenza tra il movimento di A e quello di B?"

"Facciamo un passo indietro, quando vi muovevate con i nastri, avete notato se il gesto era sempre uguale?"

"Se era diverso in quale modo cambiava?"

"Possiamo trovare delle relazioni tra queste due esperienze vissute?"

"Se sì quali?"

Dati

Si potranno osservare alcune similitudini tra i movimenti compiuti nelle animazioni e quelli realizzati durante l'ascolto con i nastri. Si potrà notare un movimento ampio e slanciato ogni qualvolta la musica cresce e/o accelera; al contrario una riduzione del gesto nei momenti di pianissimo e/o andamento più lento. La stessa osservazione e differenza si potrà notare per i movimenti del corpo nello spazio.

PAUSA DI RIFLESSIONE

La scelta di utilizzare un nastro per seguire le dinamiche di un brano musicale muove da specifiche ragioni; l'oggetto in questo caso funge da prolungamento del gesto e al tempo stesso permette una proiezione al di fuori di sé. Tale movimento centrifugo rispetto a chi lo produce, rappresenta un primitivo desiderio d'espressione e di comunicazione. Solo in un secondo momento l'essenzialità del tono muscolare verrà espressa senza oggetti intermediari. In questa associazione di contrasti gestuali è interessante notare un medesimo codice comune che di fatto rappresenta l'elemento di comunicazione simbolica di una stessa cultura. L'indicazione relativa al brano di Dvůrák è funzionale al contrasto agogico; potrà essere usato qualsiasi altro brano con caratteristiche simili.

INDICAZIONE 2

Traduzione dinamica del contrasto: quiete-irrequietudine

L'insegnante spiega che un bambino A mimerà una situazione quotidiana di calma trasformandola a poco a poco in una situazione irrequieta e viceversa. Il gruppo, contemporaneamente alle azioni di A, seguirà l'andamento motorio dei gesti sottolineandoli con il battito delle mani; il bambino A fornirà al gruppo un gesto per indicare l'inizio della *performance*.

INDICAZIONE 3

Traduzione grafica del contrasto: quiete-irrequietudine

Come la precedente indicazione per il bambino A, mentre il gruppo adesso trascriverà su un foglio di carta i diversi movimenti di A dal quale nessuno dovrà mai distogliere lo sguardo. La traccia lasciata sul foglio sarà ignota anche allo stesso disegnatore. Una volta conclusa la *performance* di A, confronteremo i diversi tracciati grafici realizzati da ognuno, individuando analogie e differenze.

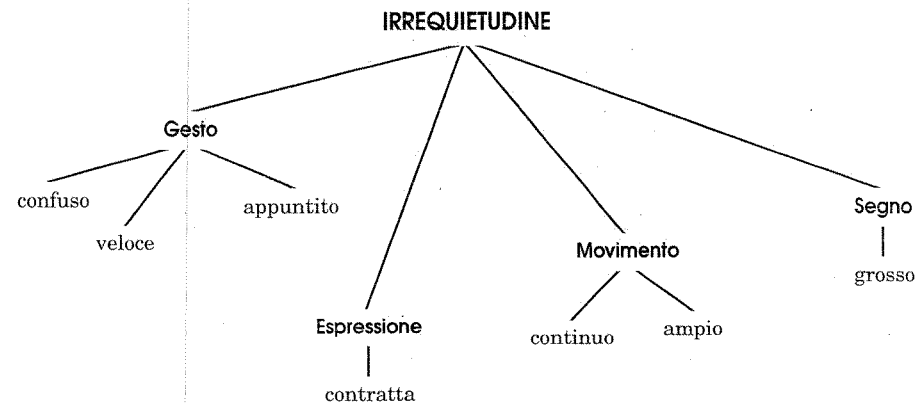
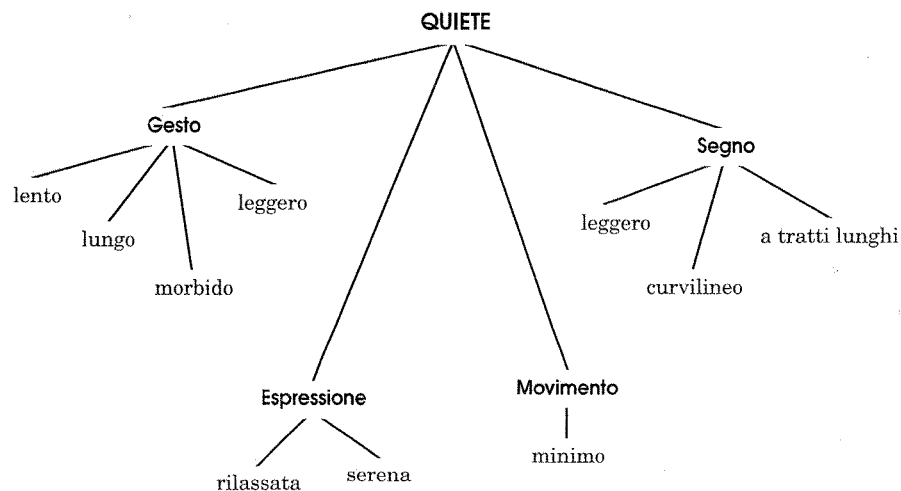


Fig. 2 Tabella di visualizzazione delle variabili

INDICAZIONE 4

Traduzione vocale del contrasto: quiete-irrequietudine

Sempre seduti a terra, l'insegnante invita i bambini a recitare uno alla volta una parola così da creare una successione che, partendo da uno stato di quiete, giunga fino al vertice di tensione espressiva. (es. sospirare, gemere, lamentarsi, piangere, gridare).

Sarà molto importante adeguare all'azione suggerita dalle parole, una corrispettiva intenzionalità emotiva e gestuale nella stessa recitazione vocale. L'insegnante registrerà la *performance*.

PAUSA DI RIFLESSIONE

Sarà possibile notare un certo imbarazzo nel coordinare un'adeguata espressione gestuale alla corrispondente parola declamata. La consequenzialità dei gesti fra i componenti del gruppo sarà notevolmente bilanciata rispetto all'espressione fonica. Resta difficile, infatti, individuare tutte le fasi intermedie che da uno stato di quiete portano ad uno stato di tensione. Spesso il bambino,

ma anche l'adulto, pecca di eccessiva sinteticità per cui il crescendo, implicito nello sviluppo dell'azione da quieta a tesa, si riduce ad un brusco salto dall'uno all'altro. Occorre capacità di analisi e riflessione per cogliere le fasi intermedie e soprattutto una buona dose di calma espositiva per cui sarà bene provare diverse volte prima di accettare l'esecuzione.

INDICAZIONE 5

L'insegnante chiede di ripetere la precedente esperienza utilizzando però esclusivamente suoni vocali e gesti senza ricorrere ad onomatopée ma liberando l'essenza *sonoro-emotiva-gestuale* dell'azione che ciascuno intende comunicare.

Socializzazione

Con opportune domande l'insegnante favorisce la messa in comune delle esperienze:

“Che differenza avete notato fra la recitazione di parole e l'esecuzione di suoni?”

“I gesti erano simili o diversi nei due casi?”

“Se avessimo eliminato i gesti, quale delle due comunicazioni sarebbe stata più esauriente?”

Ascoltiamo la registrazione e verifichiamo le nostre ipotesi.

PAUSA DI RIFLESSIONE

In questo secondo passaggio “...il suono come il gesto sono proiezione simbolica dell'io nello spazio...” (Op. cit. A. Lapierre B. Aucouturier, opera già citata, pag. 69). È per queste ragioni, conquistando cioè uno spazio sonoro individuale quanto collettivo, che vedremo diminuire sensibilmente le difficoltà apparse nella precedente attività linguistica. Il suono, associato all'espressione gestuale, permette una maggior efficacia dell'intenzionalità espressiva del soggetto. Le indicazioni

4 e 5 verranno proposte più volte al fine di permettere, a tutti i bambini, un'espressione sonora libera il più possibile da imbarazzi nei confronti del gruppo.

INDICAZIONE 6

Conoscenza delle caratteristiche sonore di ciascun strumento

IL MERCANTE DI STRUMENTI: L'insegnante, dopo aver invitato i ragazzi a prendere possesso di uno strumento (legnetti, triangoli, tamburello etc.) e a disporsi in cerchio seduti per terra, spiega che ciascuno sarà *il mercante* del proprio strumento e, al fine di esaltare le qualità sonore, ogni bambino dovrà ricercare il maggior numero di modalità esecutive per far suonare il suo strumento. Tale ricerca esplorativa avverrà per tutti insieme contemporaneamente, terminando quando tutti avranno concluso l'esplorazione. A questo punto ogni alunno sarà invitato ad esporre agli altri, che resteranno in silenzio, la propria esplorazione strumentale. Tale operazione si ripeterà per tutti i *mercanti* a turno uno alla volta. Terminato il giro, si provvederà a fissare su un foglio una tabella con tutte le modalità (simbolizzazione dell'esperienza).

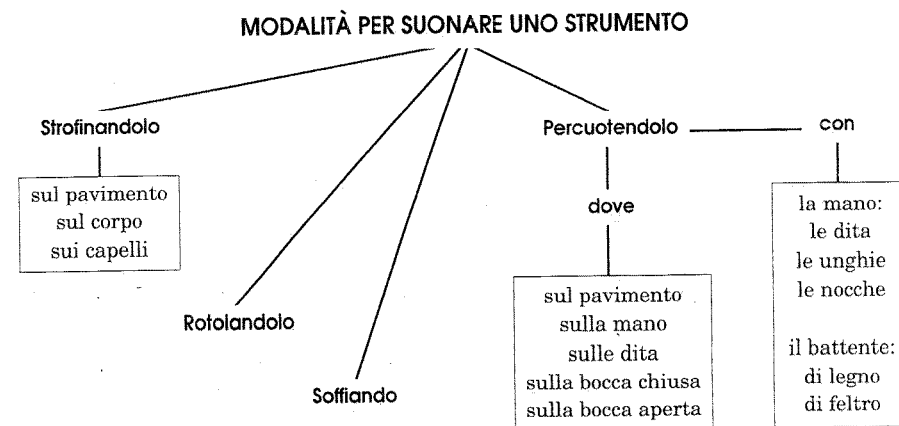


Fig. 3 Tabella di analisi sulle modalità per suonare

PAUSA DI RIFLESSIONE

Il lettore potrà formulare alcuni quesiti; vediamo in questa sede di anticipare alcune risposte: nell'indicazione precedentemente descritta, l'insegnante non dovrà elencare ai bambini nessuna modalità esecutiva da applicare ai singoli strumenti.

Questo al fine di favorire la valenza di una esplorazione libera da preconcetti e stereotipata. Troppe volte siamo noi stessi a suggerire immagini stereotipate che difficilmente riescono a stimolare una ricerca originale. Le indicazioni che spesso si trovano sui libri di didattica musicale dove sono espressamente indicate le diverse modalità d'esecuzione, magari con l'ausilio di illustrazioni spesso inequivocabili, sono a parer nostro inibitorie e sterili. Il risultato sonoro sarà unico e congelato: questo perché legittimando solo alcune possibilità né il maestro né tanto meno il bambino, si sentiranno coinvolti nel ricercarne e crearne di nuovi.

Con questo non vogliamo dire che sia più utile incoraggiare la classe ad un'azione vandalica nei confronti dello strumentario!!! Ma soltanto evitare, in una prima fase di ricerca come questa, l'imitazione di un modello e viceversa stimolare l'interesse, la curiosità e la fantasia del bambino.

Potremo così notare una varietà d'interventi che, nella successione delle singole performance, si arricchirà progressivamente. Ciò è spiegabile sia perché uguali sollecitazioni su strumenti diversi producono effetti sonori contrastanti, sia perché da parte del bambino s'innesta un meccanismo di benefica competitività.

Tale energia emulativa e competitiva stimola una esplorazione sempre più originale nel tentativo di non ripetere azioni del gruppo realizzate precedentemente. In questa attività è importante l'intesa che nasce all'interno del gruppo.

La comunicazione che si stabilisce implicitamente segnerà l'inizio e la fine delle diverse esecuzioni. Come per i musicisti jazz tra cui l'accordo si stabilisce tanto nell'ascolto dell'altro quanto nello sguardo, ed è proprio quest'ultimo che può fornire un prezioso riferimento ai componenti stessi; perciò niente "Pronti... Via!!".

Non siamo di fronte ad una gara di formula 1 e d'altra parte cosa può avere di musicale un'indicazione tanto sportiva? e poi perché in una esecuzione così fluida ed imprevedibile ci dovrebbe essere bisogno di un direttore di gara? C'è forse qualche motivo che può indurci a pensare all'incapacità del gruppo ad

autocondursi? Vedremo più avanti configurarsi l'immagine di un direttore; per adesso non c'è fretta...

Se questo non vi convince, provate entrambe le modalità: noterete da soli la diversità del risultato sonoro...!

Un'ultima precisazione: nelle singole esposizioni l'insegnante dovrà rimuovere adeguatamente ogni tentativo d'esecuzione ritmica.

Spesso la difficoltà o l'imbarazzo, verso la classe, di esplorare lo strumento spinge il soggetto a realizzare un'esecuzione ritmica cadendo spesso in forme stereotipate. Molte possono essere le ragioni di tale manifestazione, ma in questa fase del lavoro una sequenza ritmica fine a se stessa può solo servire a confondere l'idea di partenza...

È chiaro che anche l'esplorazione più aritmica ha la sua pulsione interiore; l'importante è non spostare l'attenzione su questo fronte tanto da perdere di vista la motivazione originaria. Infine un ultimo suggerimento, verranno usati i battenti solo per gli strumenti che li hanno di corredo (wood-block, triangolo, guiro etc.).

INDICAZIONE 7

Traduzione sonora-strumentale del contrasto quiete-irrequietudine

Mantenendo ciascuno lo strumento precedentemente esaminato, l'insegnante spiega che un bambino A inizierà a suonare comunicando uno stato di quiete o irrequietudine a suo piacere. Poco alla volta tutti i componenti del gruppo si sommeranno in consonanza sonora con la proposta di A. Tale accordo potrà essere interrotto per contrasto da uno dei componenti del gruppo. Es. A suonando, suggerisce uno stato di quiete e tutti si adeguano; ad un certo punto B interrompe per contrasto quindi con una proposta di irrequietudine e tutti si riadegueranno alla nuova proposta e così via.

In questo lavoro i passaggi diversi (quiete, irrequietudine, e viceversa) si alterneranno senza soluzione di continuità. L'insegnante registrerà la performance.

PAUSA DI RIFLESSIONE

In questa pratica di improvvisazione sarà importante evitare l'incontro di sguardi tra i componenti dell'insieme. Questo al fine di concentrare maggiormente l'attenzione sui diversi messaggi sonori proposti. Può essere sufficiente concentrare la vista su un punto del pavimento o far sedere i ragazzi in cerchio con le spalle rivolte al centro. In un primo momento l'improvvisazione risulterà caotica e congestionata. I momenti di silenzio verranno soppressi dal gruppo che in un vortice di suoni perderà facilmente di vista la reale consegna. Tale passaggio è una tappa inevitabile ed obbligatoria nella produzione collettiva. Si tratterà quindi, di ripetere l'esperienza più volte evidenziando il valore di un ascolto continuo e vigili ad ogni minima variazione.

IL REGISTRATORE: vediamo ora perché e quale uso fare di questo apparecchio utilissimo ed importantissimo in ogni pratica didattica. L'utilizzo del registratore verrà finalizzato allo scopo di verificare l'esattezza delle ipotesi formulate sfruttando prima la memoria collettiva degli eventi sonori. Questo perché è assolutamente indispensabile sviluppare le capacità di memorizzazione. Il pensiero musicale si sviluppa nel tempo e nel tempo scorre, l'unica possibilità per inscrivere in noi un pensiero musicale è la memoria.

Questo motiva la scelta di utilizzare il registratore solo nella fase finale del lavoro, dopo aver richiesto, alla nostra memoria, tutto lo sforzo possibile per ricordare ciò che è stato ascoltato. Precisiamo che l'esplorazione degli strumenti fatta precedentemente non è direttamente collegata al lavoro che stiamo qui proponendo. L'intento era quello di conoscere le caratteristiche proprie di ciascun strumento per poi poterle scegliere nell'improvvisazione successiva.

È impensabile un atto creativo senza possedere strumenti e dati mentali a cui riferirsi.

Socializzazione

L'insegnante chiede:

“Sono state chiare tutte le varie consegne?”

“Se ve ne sono state alcune confuse, secondo voi per quale motivo?”

“Sforziamoci di ricordare e poi verificheremo ascoltando la registrazione.”

Dati

Musicalmente la realizzazione di questi contrasti ha posto in evidenza le seguenti caratteristiche:

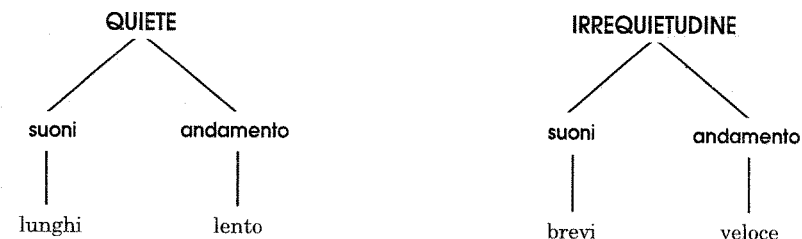


Fig. 4 Caratteristiche sonore degli stati di quiete-irrequietudine

INDICAZIONE 8

Elaborazione vocale e strumentale del contrasto quiete-irrequietudine

L'insegnante divide in due gruppi i bambini: ciascun insieme scriverà una sequenza sonora utilizzando i contrasti quiete-irrequietudine.

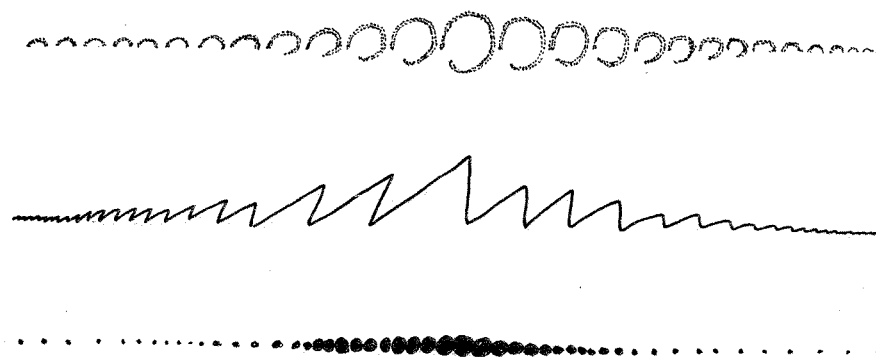


Fig. 5 Esempio di partitura realizzata in una classe 2ª elementare

PAUSA DI RIFLESSIONE

Nell'esempio qui riportato è stato chiesto ai bambini di una seconda classe elementare di rappresentare gestualmente prima e graficamente dopo una sequenza di eventi sonori da calmi ad agitati. In questo passaggio, come potrete notare, si è lasciata la rappresentazione figurativa della sequenza anche se, successivamente con la linea orizzontale in basso, si è rappresentato l'andamento agogico dell'intera situazione. Tale momento di raccordo tra figurativo ed astratto rappresenta un passaggio intermedio indispensabile per passare dalla fase percettiva alla fase concettuale.

Tornando all'indicazione n° 8, per il gruppo si tratta di elaborare una composizione utilizzando sia la voce che gli strumenti a disposizione. La trascrizione grafica avverrà solo successivamente una volta fissata l'esecuzione completa del brano. L'insegnante darà circa 30 minuti di tempo per comporre la partitura che verrà quindi scritta su un foglio di 50 cm. per 70 cm. usando pennarelli, matite, pastelli a cera etc. Terminata la mezz'ora a disposizione, un gruppo per volta eseguirà il proprio elaborato mentre gli altri bambini condurranno l'analisi del risultato sonoro. Subito dopo aver ascoltato l'esecuzione del primo gruppo, l'insegnante rivolge alla classe le seguenti domande invitando i componenti del gruppo esecutore a non rispondere se non per confermare o negare l'esattezza delle ipotesi che gli altri andranno a formulare:

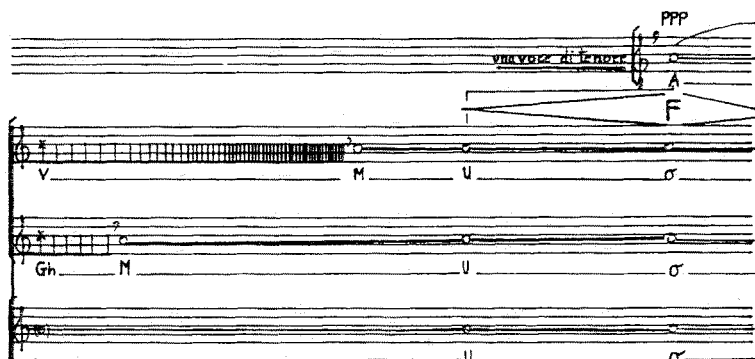


Fig. 6 Riprodotto per gentile concessione delle Edizioni Suvini Zerboni

Socializzazione

- “Il contrasto tra i momenti di quiete ed irrequietudine è stato evidente?”
- “Se nel segno è visibile, all’ascolto è altrettanto esaltato questo contrasto?”
- “Quali sono gli elementi che caratterizzano i singoli contrasti?”
- “Si evidenzia una reale corrispondenza tra segno e risultato sonoro?”
- “Ad ogni traccia ha corrisposto realmente un suono?”
- “Il numero di segni corrisponde al numero di eventi sonori?”

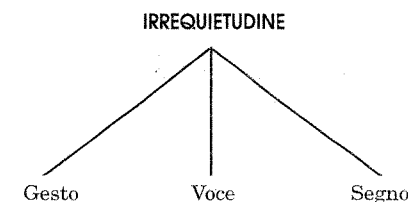
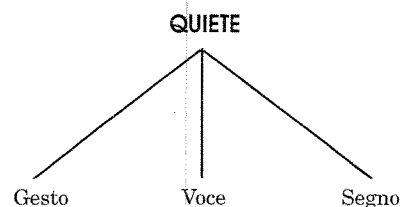
Se il numero di ripetizioni di un segno non è stato misurato dai compositori, sarà utile far notare la necessità di massima precisione nella trascrizione delle partiture così da sottolineare l'importanza della corrispondenza suono-segno.

E ancora:

- “La scelta dei colori corrisponde ad associazioni sonore particolari o è puramente casuale?”
- “Siete riusciti a seguire, guardando la partitura, il percorso dell'esecuzione del gruppo?”

Una volta formulate le varie osservazioni e quindi le relative ipotesi ne verificheremo l'esattezza chiedendo direttamente spiegazioni al gruppo autore della comunicazione sonora esaminata.

A questo punto si potrà sintetizzare l'esperienza attraverso un grafo ad albero:



Proposta di ascolto

Artur Honneger: "Pacific 231"

PAUSA DI RIFLESSIONE

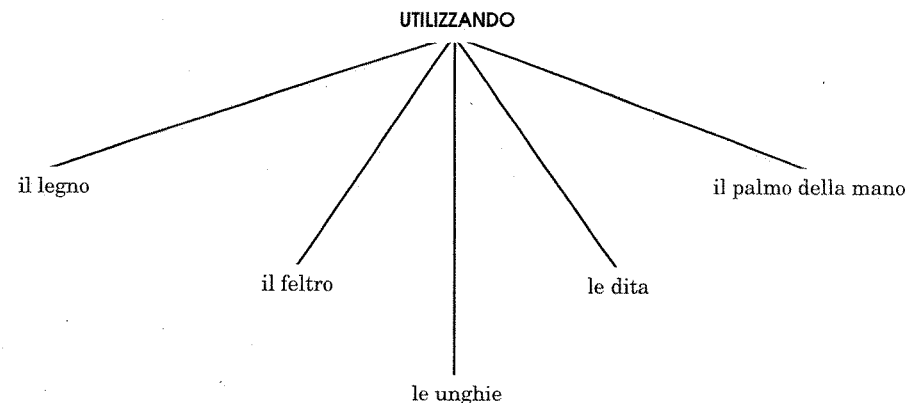
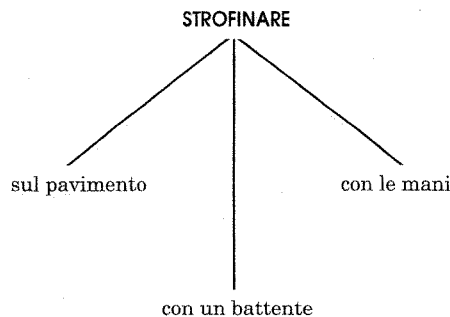
È molto importante spiegare ai bambini le motivazioni relative alla codifica delle composizioni di gruppo. La scrittura è un elemento in più per la nostra memoria e perciò non deve diventare l'obiettivo finale del lavoro.

Ecco perché tale trascrizione è opportuno che si realizzi soltanto alla fine del lavoro di composizione; come se fosse una sorta di registratore "scrivente" di un pensiero prima organizzato nella memoria del gruppo.

A questo punto ci sembra opportuno aprire una parentesi sul Timbro.

"...Il Timbro in generale, è la capacità del suono che, nella percezione fonda l'individualità della fonte e la rende distinta da ogni altra..." (Op. cit. da La Nuova Enciclopedia della Musica, voce: "Timbro", Ed. Garzanti).

Tale percezione analizzata superficialmente appare fin troppo evidente: es. non dovrebbe essere troppo complesso distinguere il suono del tamburo da quello del violino! Di fatto il Timbro si differenzia a seconda del materiale nonché dalla stessa costituzione del mezzo sonoro (es.: diversa conformazione di un clarinetto rispetto ad un oboe, pur essendo entrambi costruiti con lo stesso materiale). Un'altra variabile non meno importante è costituita dall'infinita moltitudine di suoni derivanti dalle diverse modalità di sollecitazione sonora, per esempio:



"Il Timbro ci consente di giudicare diversi due suoni aventi la stessa altezza ed intensità". Mentre però queste ultime due grandezze sono monodimensionali (ossia è possibile definire per esse unità di misura), il Timbro è multidimensionale; non esiste una scala lungo la quale si possono ordinare e mettere a confronto i timbri di suoni diversi". (Op. cit. da La Nuova Enciclopedia della Musica, voce: "Timbro", Ed. Garzanti).

Si può ipotizzare un lavoro continuo di ricerca timbrica vocale-strumentale senza per questo isolare l'argomento cristallizzandone i risultati.

In passato (ma forse ancora oggi!) si sono stereotipate le peculiarità dei diversi strumenti utilizzando associazioni forzate e soprattutto univoche.

Ci riferiamo alle immagini suggerite dall'ascolto dell'opera di S. Prokof'ev "Pierino e il Lupo" fin troppo abusata come momento d'ascolto esaustivo dalla scuola materna a quella media.

Alla luce delle precedenti considerazioni appare chiaro che un clarinetto non ha in sé nessun elemento provante per affermare che possa imitare "il gatto", né che un flauto rappresenti esclusivamente i trilli di un uccellino inquieto!

Le motivazioni, evidentemente, andavano e vanno ricercate nella struttura delle singole linee melodiche oltre che nello svolgimento stesso del racconto e quindi le associazioni strumento - animale sono esclusivamente simboliche e narrative.

Così com'è, a nostro parere, troppo vago e personalistico parlare di timbro

dolce, aspro, morbido etc. Riferire una particolare qualità sonora a sensazioni fisiche risulta essere estremamente soggettivo e quindi di difficile analisi scientifica (per ulteriori chiarimenti vedi u. d. 4 Indicazione 6).

Compito dell'insegnante sarà, a nostro avviso, sviluppare nei bambini le capacità di discriminazione timbrica utilizzando l'orecchio come strumento infallibile di analisi sonora e quindi timbrica.

I PARAMETRI DEL SUONO: IL TIMBRO

Ob. Generale 3.0.0	Essere capaci di analizzare le varie componenti di eventi sonori
Ob. Intermedio 3.1.0	Essere capaci di analizzare le variabili strutturali e dinamiche che determinano la diversità timbrica di eventi sonori
Ob. Minimo 3.1.1	Essere capaci di percepire e riconoscere le variazioni di eventi sonori in relazione al variare dell'azione stimolatrice
Ob. Minimo 3.1.2	Essere capaci di associare il gesto e la voce alla variazione timbrica dell'evento sonoro
Ob. Minimo 3.1.3	Essere capaci di diversificare nella traccia le varianti timbriche prodotte da diverse azioni stimolanti
Ob. Minimo 3.1.4	Essere capaci di percepire e discriminare il timbro di un evento sonoro rispetto al materiale risonante e all'azione stimolante
Ob. Minimo 3.1.5	Essere capaci di classificare timbri e strumenti rispetto al materiale e alla azione stimolatrice
Spazio	Palestra o aula libera da arredi
Strumenti didattici	Vari tipi di carta, pennarelli e matite colorate, pastelli a cera, strumenti ritmici e melodici
Contenuti	Il timbro e il suo riconoscimento

INDICAZIONE 1

Il suono del giornale

L'insegnante invita i bambini a sedersi in cerchio ed a ciascuno consegna un foglio di giornale (quotidiano) invitandoli ad esplorarne le possibilità sonore tutti contemporaneamente.

Dopo un breve periodo di sperimentazione, l'insegnante invita ogni bambino (a turno) a far ascoltare al gruppo le proprie scoperte.

Dati

Si potrà verificare, già in questa fase del lavoro, una grande varietà timbrica dello *strumento* a disposizione.

Le variabili sonore si verificheranno in relazione alle diverse modalità di azione:

- Strofinare
- Percuotere
- Soffiare
- Strappare
- Stropicciare

Altre varianti si potranno sperimentare utilizzando tipi di carta diversi quali:

- Carta velina
- Carta assorbente
- Carta d'alluminio
- Carta da lucido
- Carta oleata, etc.

INDICAZIONE 2

Associazione gesto, suono, voce

L'insegnante invita ora i bambini a far ascoltare, uno alla volta, un suono prodotto dalla carta ed immediatamente ad imitarlo con la voce.

In questa fase di imitazione vocale sarà utile sottolineare l'importanza di far aderire il più possibile la voce al suono della carta.

Questo al fine di evitare l'utilizzo di linguaggi onomatopeici stereotipati e fuorvianti al fine di una ricerca timbrica.

INDICAZIONE 3

Dal suono originario, al suono riprodotto e al gesto

Distribuiti i bambini a coppie nell'aula, l'insegnante spiega che di lì a poco un bambino A produrrà dei suoni con la carta mentre un bambino B, di spalle ad A, contemporaneamente ne imiterà i suoni con la voce associandoli ad un movimento del corpo.

Agiranno 2 o 3 coppie per volta mentre il gruppo ne seguirà le azioni.

Socializzazione

L'insegnante chiederà:

"Limitazione vocale realizzata da B, influenzava il proprio movimento?"

"Quale ipotesi possiamo formulare in merito?"

Dati

Si sarà potuto verificare una certa similitudine nelle risposte motorie rispetto alle sollecitazioni sonore es.

Picchiettare sul foglio _____ azione
 Schiocco di lingua _____ voce
 intermittente _____ gesto

Strofinare _____ azione
 sssssss _____ voce
 continuo _____ gesto

INDICAZIONE 4

Dal gesto alla partitura

A questo punto l'insegnante invita i bambini a scegliere 4 suoni prodotti da azioni diverse (strofinare, picchiettare, strappare, accartocciare), quindi consegnerà un foglio bianco ed un pennarello a ciascun bambino e chiederà loro di eseguire questi suoni con il foglio, associandovi l'imitazione vocale e subito dopo la trascrizione grafica dell'evento.

AZIONE	VOCE	SEGNO	GESTO
Strofinare	sscccc		continuo
Picchiettare	schiocco di lingua		intermittente
Strappare	ccrrrrrrr		continuo
Accartocciare	crs crs crs		intermittente

Fig. 1 Esempi di tracce realizzate da bambini di una scuola materna

I diversi segni verranno trascritti sulla lavagna così da confrontarli e verificare gli elementi grafici comuni tra suoni, azioni e segni.

Dati

Si verificherà che ad azioni continue corrispondono suoni e segni prolungati. Viceversa per azioni intermittenti corrispondono suoni e segni irregolari.

INDICAZIONE 6

L'insegnante inviterà i bambini a ripetere l'esperienza di ricerca di azioni sonore, senza associare il suono vocale.

Ad un segno chironomico dato da un direttore tutti i bambini eseguiranno le varie azioni in sequenza. L'insegnante chiederà alla classe di ascoltare attentamente l'esecuzione ed eventualmente si potrà anche registrare la *performance*.

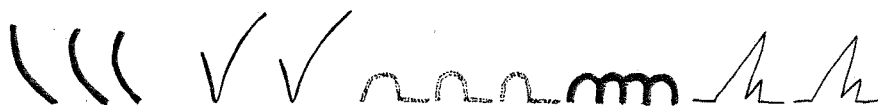


Fig. 2 Partitura eseguita da insegnanti durante un corso di aggiornamento

Socializzazione

L'insegnante chiederà alla classe:

"I suoni ascoltati ci suggeriscono eventi naturali?"

"Se sì, quali?"

Dati

I suoni presi in esame richiamano alla mente situazioni quali i temporali, il mare, il fuoco etc.

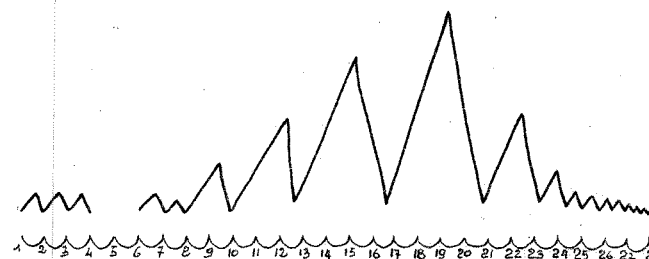
INDICAZIONE 7

L'insegnante, a questo punto, invita i bambini, divisi in gruppi, ad elaborare una storia sonora utilizzando esclusivamente i suoni dei fogli di carta e a codificarla con simboli ideografici. Ovviamente la spiegazione verbale verrà sostituita da quella sonora. Riportiamo una brevissima storia prodotta da un gruppo di bambini della seconda elementare di una scuola di Arezzo:



Fig. 3 Si sfrega un fiammifero...../dà fuoco alla carta...../ il fuoco diventa forte.../ poi progressivamente diminuisce/ e si spegne

la stessa partitura realizzata da un altro gruppo di ragazzi però con una linea del tempo:



Socializzazione

Subito dopo aver ascoltato l'esecuzione del primo gruppo, l'insegnante rivolge alla classe le seguenti domande, invitando i *compositori* del brano preso in esame a non rispondere se non per confermare o meno l'esattezza delle ipotesi e delle osservazioni che gli altri andranno a formulare:

“Siete riusciti ad individuare il soggetto della storia?”

“Quali sono gli elementi della partitura scritta e ascoltata che più vi hanno colpito e che si evidenziano?”

“Com'era l'esecuzione: d'insieme o solistica?”

“Vi erano particolari convenzioni per passare da un suono all'altro?”

“Avete notato corrispondenza tra suono e segno?”

Una volta formulate le varie ipotesi chiederemo spiegazioni e chiarimenti al gruppo esecutore.

Dati

Si sarà potuto rilevare anche in questa occasione, come per le esperienze precedenti, la corrispondenza tra la trasformazione del segno (in termini di ampiezza) e la traduzione sonora. L'azione e quindi il gesto risulteranno più ampi e ridotti in relazione alla potenza stessa del suono prodotto.

Proposta di ascolto

Josef Anton Riedl: “Musica di carta”

INDICAZIONE 8**Ricerca timbrica sugli strumenti**

L'insegnante invita ora i bambini a prendere ciascuno uno strumento: piattini, legnetti, *maracas*, triangoli, sistri etc. e, seduti in cerchio, ad esplorarne le possibilità sonore tutti contemporaneamente (per evitare imitazioni).

Terminata la ricerca ogni bambino farà ascoltare la propria *performance* al termine della quale, immediatamente, seguirà quella di un altro bambino e così via fino a conclusione del gruppo.

INDICAZIONE 9**Prima classificazione degli strumenti**

L'insegnante chiederà di dividere in diversi gruppi i vari strumenti in base al materiale di cui sono costituiti e quindi a riportare le varie osservazioni sulla lavagna, in una tabella che ne rappresenti la classificazione:

METALLO	PLASTICA	LEGNO	PELLE
triangoli sistri campanelli chin	maracas	legnetti wood blocks	tamburo

A questo punto, l'insegnante invita i bambini a riprendersi il proprio strumento ed a disporsi in cerchio con le spalle rivolte all'interno del cerchio stesso.

Un bambino A suonerà il proprio strumento, ed il gruppo, ad occhi chiusi ascolterà, e solo chi riconoscerà il suono prodotto come suono appartenente al proprio insieme (metallo) potrà aggregarsi fino a quando un bambino B, con uno strumento di un insieme diverso (legno), inizierà a suonare interrompendo l'associazione precedente.

INDICAZIONE 10**Il materiale e l'azione**

Verrà riproposta la stessa indicazione precedente variando però il criterio di associazione che questa volta sarà determinata dalla azione necessaria per far suonare lo strumento (esempio: A suona i legnetti percuotendoli fra loro, il gruppo si aggogherà ciascuno percuotendo il proprio strumento).

Dati

A questo punto del lavoro si potrà verificare che *il timbro* di uno strumento varia in relazione al materiale di cui è composto ed all'azione utilizzata per farlo suonare.

I dati così individuati verranno raccolti in un grafo ad albero:

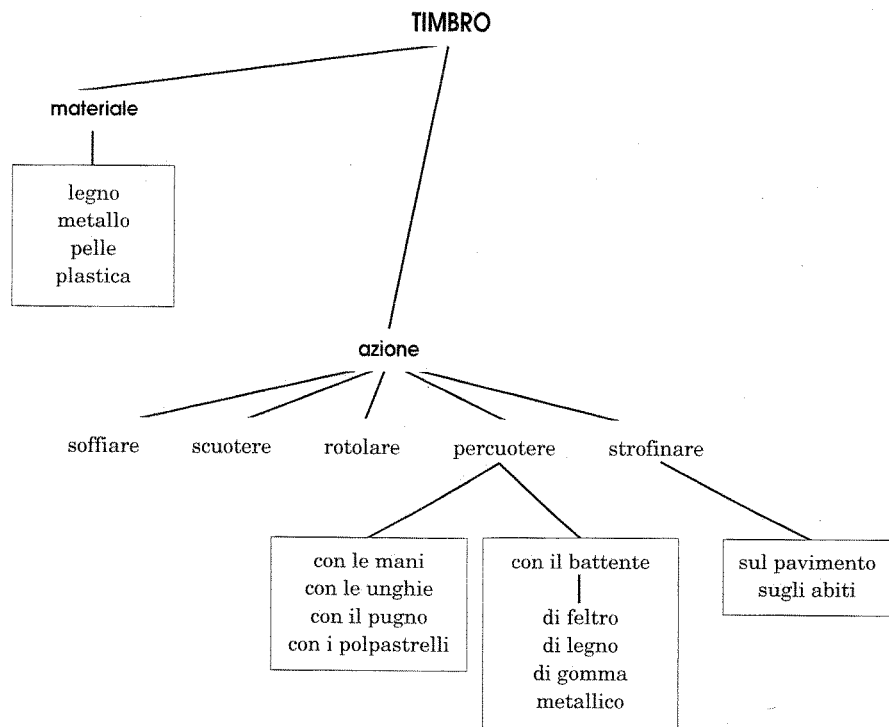


Fig. 4 Grafo ad albero di analisi delle componenti del Timbro

PAUSA DI RIFLESSIONE

La ricerca timbrica può essere condotta su qualsiasi tipo di strumento, arrivando al relativo abbinamento vocale e quindi al segno grafico ad essa corrispondente. Siamo del parere che un'analoga esplorazione esclusivamente sulla voce, avulsa da qualsiasi contesto, creerebbe non pochi problemi per una sorta d'imbarazzo che coinvolgerebbe il gruppo e soprattutto per una mancanza di riferimenti sinestetici, elementi fondamentali per attivare, in queste fasi, percorsi di ricerca coscienti ed operativi che coinvolgano il bambino come interprete del proprio apprendimento.

Questa ricerca timbrica, come tutte le acquisizioni precedenti e successive, non si esaurisce con una unità didattica, ma troverà nel divenire dell'intervento curricolare, ulteriori possibilità di sviluppo e approfondimento al momento in cui verranno messe in relazione con altre acquisizioni.

Si realizzerà così quell'apprendimento ciclico, di cui si è parlato nella prima parte del libro, che non si esaurisce con l'argomento ma che trova il suo sviluppo e completamento nell'interazione con altre acquisizioni e conoscenze.



Fig. 5 Suonare con la carta

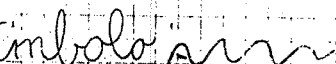

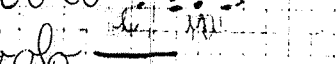

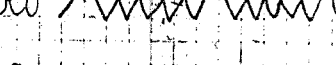
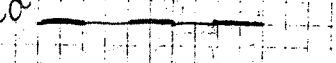
Arezzo, 10 gennaio venerdì 1992
 Esploriamo la carta
 Prendo un foglio di carta
 Trovo modi diversi di suonarlo
 lo sventolo → simbolo 
 lo picchiello → simbolo 
 lo struscio → simbolo 
 lo accartoccio → simbolo 
 lo tendo → simbolo 
 lo strappo → simbolo 

Fig 6. Tracce riferite al suono della carta realizzate da bambini della scuola elementare A. Moro di Arezzo

I PARAMETRI DEL SUONO: L'INTENSITÀ

- Ob. Generale 3.0.0** Essere capaci di analizzare le varie componenti di eventi sonori
- Ob. Intermedio 3.2.0** Essere capaci di analizzare le variabili fisico-oggettive e spaziali che determinano l'intensità di eventi sonori
- Ob. Minimo 3.2.1** Data una serie di situazioni diversificate, essere capaci di percepire, riconoscere contrasti d'intensità (ind. 1 - 2 - 3)
- Ob. Minimo 3.2.2** Essere capaci di associare azioni diverse al variare dei contrasti (ind. 4 - 7)
- Ob. Minimo 3.2.3** Essere capaci di utilizzare il parametro dell'intensità in un contesto di dialogo per contrasti (ind. 5 - 6)
- Ob. Minimo 3.2.4** Essere capaci di utilizzare il parametro dell'intensità in relazione alla quantità (ind. 8 - 11 - 12)
- Ob. Minimo 3.2.5** Essere capaci di riconoscere ed analizzare le variabili dell'intensità in relazione allo spazio (ind. 9)
- Ob. Minimo 3.2.6** Essere capaci di analizzare contrasti d'intensità in situazioni diversificate, e tradurli graficamente ((ind. 10)
- Ob. Minimo 3.2.7** Essere capaci di riutilizzare i contrasti d'intensità per produrre comunicazioni sonore originali (ind. 13)

Spazio

Strumenti didattici

Palestra o aula libera d'arredo

Lavagna, fogli bianchi grandi e piccoli, pennarelli a punta grossa, strumentini a suono indeterminato con esclusione di tutti gli strumenti ad altezza determinata come piastre sonore etc.

INDICAZIONE 1

L'intensità attraverso l'esperienza sensoriale

L'insegnante spiega che di lì a poco ciascun bambino farà ascoltare al gruppo due diverse declamazioni di una parola scelta liberamente. Le recitazioni dovranno risultare diverse: immaginando di sussurrare all'orecchio del compagno la parola scelta e, viceversa, immaginando di farla ascoltare al compagno dall'altra parte di una strada trafficata.



Fig. 1 Azione delle mani su parole forti e piano

Socializzazione

“Come sono risultate le recitazioni?”

“Cambiava qualcosa nel volto dell'esecutore?”

“Se c'erano gesti che accompagnavano la recitazione, erano simili fra loro?”

“Se sì, in relazione a quale delle due modalità richieste?”

Dati

Spesso i gesti erano le mani raccolte intorno alla bocca dell'esecutore: una volta come *raccoglitrice*, per evitare la dispersione del suono stesso, una volta come *amplificatore* o meglio a modo di megafono, ampliando cioè la risonanza dell'aria in uscita dalla bocca.

Le due recitazioni sono risultate una FORTE e l'altra PIANO.

INDICAZIONE 2

L'insegnante invita un bambino a declamare una qualsiasi parola forte o piano, il compagno seduto accanto (a destra o sinistra) risponderà alla proposta ascoltata con il relativo contrario.

A, C A S A (declamata forte)

B, ombrello (declamato piano)

Socializzazione

“Sono sempre state chiare le varie proposte? cioè era sempre chiara la differenza tra forte e piano?”

“Se no, perché?”

Dati

Il contrasto non sempre risulta chiaro. Per ottenere maggior precisione sarà utile esagerare il contrasto tra *Forte e Piano*.

PAUSA DI RIFLESSIONE

Può succedere che la recitazione piano risulti invece mezzo-forte; in questo caso è facile equivocare le reali intenzioni dell'esecutore. Le ragioni di tale effetto sono molteplici: da un lato la contrazione centripeta rispetto all'esecutore nella declamazione ad intensità minima, dall'altro una sorta di messaggio implicito di debolezza, compressione di uno stato emotivo. La funzione della ninna nanna di fatto, quale è se non quella di chetare l'esuberanza del piccolo? Certo che per ottenere l'effetto desiderato non la si potrà cantare a tutto volume...

*Al contrario il grido assolve una funzione estremamente liberatoria per il soggetto. “...Il movimento dell'energia dal centro di un organismo verso la periferia è funzionalmente identico all'espansione biologica e alla percezione del piacere. Per contro, il movimento dell'energia dalla periferia verso il centro è funzionalmente identico alla contrazione biologica e alla percezione del dispiacere o dell'angoscia...” (Op. cit. A. Lowen, *Il Linguaggio del corpo*, Ed. Feltrinelli).*

Potremmo aggiungere che oggi ogni volta che ascoltiamo messaggi sonori, questi giungono a noi con intensità davvero elevatissime. Basta pensare alla musica nelle discoteche, alle autoradio spinte al limite dell'udibile dentro le auto. Si

parla, non a caso, di inquinamento acustico e di abbassamento della soglia di percezione sonora dell'uomo d'oggi. Lavorando attentamente sul parametro dell'intensità del suono, sarà possibile riscoprire la valenza di un'espressione musicale (forte, pianissimo, mezzo piano etc) non necessariamente gridata o sussurrata ma viceversa gustata nelle più lievi sfumature.

"La sensibilità dell'orecchio è meravigliosa e nel campo delle sensazioni non ha equivalenze." (Op. cit. Pietro Righini, *Lessico di acustica e tecnica musicale*, pag. 75, voce: "Intensità e potenza del suono", Ed. Zanibon, Padova 1980).

INDICAZIONE 3

L'intensità in funzione del gesto

L'insegnante spiega che il bambino A proporrà all'ascolto dei compagni tre gesti-suono (battito di mani, battito di piedi etc.) forti o piano a libera scelta. Tutto il gruppo, dopo aver ascoltato, ripeterà l'intera sequenza. Si continuerà con tutti i bambini uno alla volta.

Socializzazione

"Tutti i gesti-suono forti ascoltati avevano secondo voi la stessa intensità?"

"Battere le mani fra loro o battere due dita fra loro con l'intenzione di far suonare forte, in entrambi i casi produce lo stesso risultato?"

"Se no, perché?"

Dati

Un primo dato emerso è la relatività dell'assunto *Forte e Piano*.

La percezione chiara dei due contrasti d'intensità si realizza soltanto in relazione a parametri di riferimento quali l'ampiezza del gesto e la potenza dell'azione (es. battito delle mani piano, battito di due dita forte).

In questo caso, oltre l'esperazione realizzata esagerando molto i contrasti tra forte e piano, verrà in aiuto a chi ascolta l'energia visibile nei gesti dell'esecutore. Gesto piccolo, raccolto e con minima aderenza per suono piano, gesto ampio, energico e pesante per suoni forti.

INDICAZIONE 4

Associazione azione-intensità

L'insegnante spiega che all'ascolto di suoni forti realizzati con due legnetti da un compagno, la classe si fermerà sul posto. All'ascolto di suoni eseguiti piano si muoveranno liberi nello spazio e viceversa.

PAUSA DI RIFLESSIONE

In questo caso l'obiettivo preposto è quello di associare al suono forte o piano due diverse azioni. Non importa di quale natura siano queste azioni, l'importante è non chiedere altro: per esempio camminare seguendo le pulsazioni dei battiti etc. Come è importante non assecondare esclusivamente azioni gestuali ampie per suoni forti e ridotte per quelli piano. È sempre importante vedere la realtà da diversi punti di vista e non univoca e quindi stereotipare le risposte.

INDICAZIONE 5

Dialogo per contrasti d'intensità

L'insegnante invita un bambino A ad eseguire un suono forte o piano con il proprio strumento, il compagno B risponderà con un suono d'intensità contrastante rispetto a quello di A.

N.B. (con F e P si indica rispettivamente il forte ed il piano).

INDICAZIONE 6

Il messaggio segreto

Sempre con gli strumentini, l'insegnante spiega che un bambino del gruppo, non precedentemente concordato, inizierà a suonare sul proprio strumento

una sequenza di suoni forti o piano. Chi pensa di aver compreso il messaggio di A si aggrega a lui suonando forte o piano come A. Così continuando per l'intero gruppo. Quando un bambino vorrà cambiare l'esecuzione in corso dovrà proporre l'elemento in contrasto rispetto all'esecuzione. Es. tutti stanno suonando forte, B decide di cambiare e inizierà a suonare il proprio strumento molto piano fino a che tutti i compagni, poco per volta si adegueranno alla nuova consegna.

PAUSA DI RIFLESSIONE

In quest'ultima indicazione è descritto un esempio di improvvisazione sul contrasto forte/piano. In tale pratica sarà indispensabile ascoltare continuamente e con la massima vigilanza il risultato sonoro. Infatti se, nell'esempio sopra descritto il gruppo non concentra la propria attenzione, facilmente la proposta di B non sarà del tutto individuabile. Naturalmente anche la vista è un ottimo ausilio in questi casi anche se, a nostro parere, non deve diventare il mezzo principale.

INDICAZIONE 7

Indicazioni chironomiche di contrasti d'intensità

L'insegnante spiega che di lì a poco il gruppo sceglierà un direttore il quale, con due gesti diversi, farà eseguire alla classe suoni forti e piano con gli strumenti. I gesti saranno ignoti a tutti i bambini che dovranno interpretare le movenze del direttore adattandovi una conseguente esecuzione strumentale.

Socializzazione

"Il risultato sonoro è stato soddisfacente?"

"Erano cioè chiari i contrasti tra F e P?"

"Perché secondo voi c'è stata corrispondenza fra gesto e suoni?"

"In cosa si differenziavano i gesti del direttore?"

Dati

Il gesto del direttore è risultato ampio e ridotto; nel primo caso il gruppo ha interpretato la consegna rispondendo con suoni forti, viceversa con suoni piano.

Si può dunque rilevare che, pur non avendo precedentemente stabilito nessun gesto direzionale, l'intenzionalità del gruppo è stata comune. Ciò significa che certi tipi di gestualità fanno comunque parte di un codice di comunicazioni collettive.

Anche l'esperienza fisica acquisita in gesti quotidiani e banali, conferma continuamente il binomio *Ampio/forte - ridotto/piano*, come per esempio quando si sposta o si sollevano due oggetti di diverso peso. Si può così far notare ai bambini che le azioni appena realizzate sono le stesse del direttore d'orchestra: un gesto ampio orizzontale per suoni forti, un gesto ridotto per suoni piano.

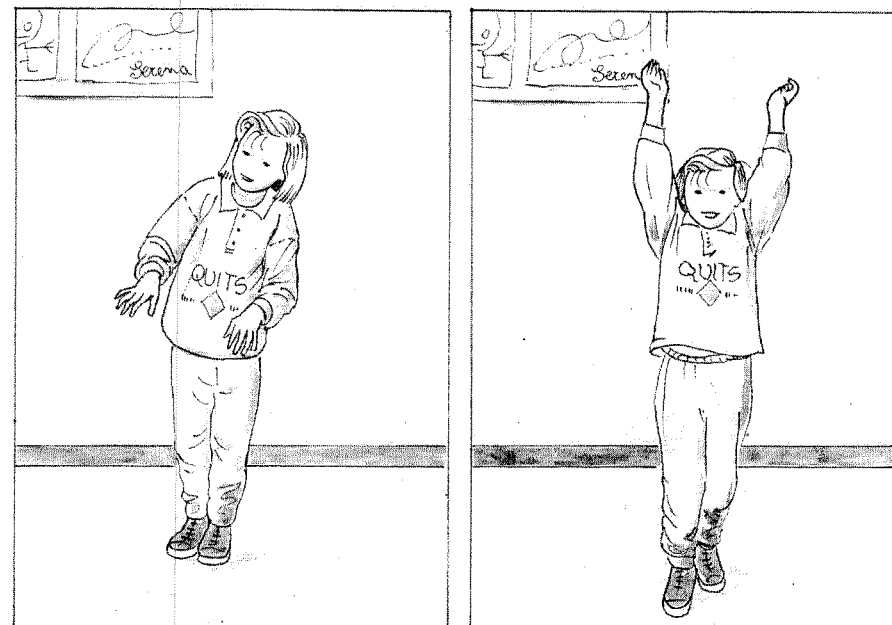


Fig. 2 Il direttore d'orchestra

INDICAZIONE 8

L'intensità per aggregazione, il cluster

Si propone un cluster vocale per aggregazione, cioè attaccando ciascuno un suono a piacere, uno dopo l'altro d'intensità media. Le voci via via si sovrappongono creando una nuvola di suoni indistinti. Una volta concluso il giro di tutti i bambini si torna indietro, fermando il suono uno dopo l'altro.

Socializzazione

"C'è stato un cambiamento di intensità nell'esecuzione appena realizzata?"

"Se sì quando?"

Dati

Si può dedurre che il risultato sonoro aumenta di intensità in relazione al numero degli esecutori. Si è posto in evidenza il contrasto *Tutti, Pochi, Molti*. Tale azione di aggregazione e disaggregazione ci permette di fare osservare che la variazione d'intensità non è sempre brusca e repentina, ma spesso un suono *piano* può diventare progressivamente *forte* e viceversa. Si ottiene così il *cre-scendo (cresc.)* ed il *diminuendo (dim.)* quali sfumature del parametro *intensità*.

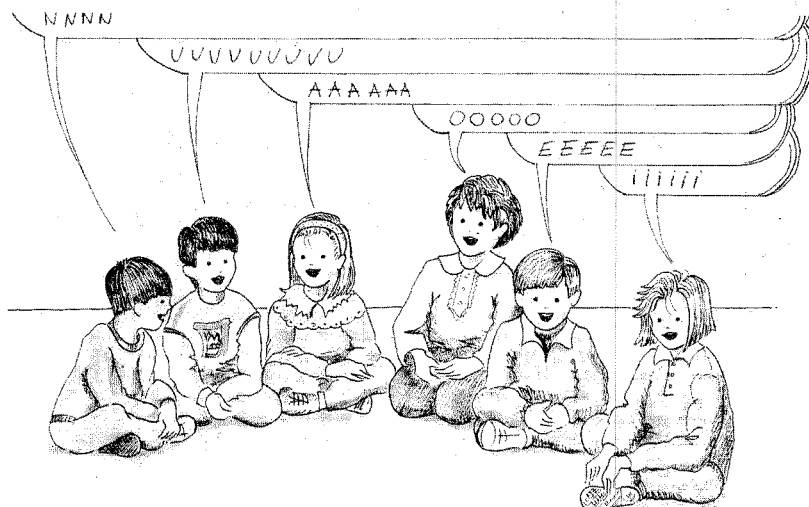


Fig. 3 Il cluster vocale

INDICAZIONE 9

L'intensità in relazione allo spazio fisico

L'insegnante invita un bambino A ad ascoltare, fermo al centro dell'aula. I compagni, disposti nei quattro angoli della stanza, si muoveranno, suonando ciascuno un proprio strumento, verso A.

Una volta raggiunto l'ascoltatore, il gruppo tornerà indietro. L'insegnante chiederà ad A quale differenza abbia notato nel momento in cui i compagni si avvicinavano rispetto a quando si allontanavano.

Dati

Si potrà rilevare un'altra variabile relativa all'intensità:

La distanza.

VicinoFORTE

Lontanopiano

Si potranno trovare altri esempi nella vita quotidiana: l'automobile che transita vicino a noi e poi velocemente si allontana; il passaggio del treno, dell'ambulanza etc.

INDICAZIONE 10

Riconoscimento e traduzione grafica di sequenze

L'insegnante propone un dettato di suoni forti e piano utilizzando strumenti, il battito delle mani, la voce o altro. Ciascuno scriverà su un foglio ideogrammi a piacere che indichino le diverse intensità dei suoni ascoltati. L'utilizzo delle iniziali f e p con funzione di ideogrammi non dovrebbe presentare alcun problema. Potremmo perciò lasciare libera l'espressione grafica dei ragazzi confrontando, una volta finito, i diversi risultati.

Socializzazione

"Sono tutti uguali i segni fatti da ciascuno di voi?"

"Se no, hanno qualcosa in comune?"

Dati

Si potrà notare la presenza di segni ampi in relazione a suoni forti, e viceversa

per suoni piano. Questo in pratica è la conseguente trascrizione dei gesti chironomici precedentemente osservati.

INDICAZIONE 11

L'intensità in relazione alla quantità

L'insegnante propone l'ascolto della "danza slava" op. 46 n° 8 di Dvůrák (vedi u.d. 5), chiedendo alla classe di muoversi liberamente nello spazio seguendo l'alternarsi di periodi di forte e piano.

INDICAZIONE 12

L'insegnante propone per una seconda volta lo stesso ascolto chiedendo ai bambini di indicare verbalmente i diversi momenti di forte e piano durante l'ascolto stesso.

Socializzazione

L'insegnante domanda:

"Si percepiscono chiaramente i momenti forti e piano?"

"Secondo voi perché?"

Dati

Il brano ascoltato è stato eseguito da un'orchestra. Nei periodi di forte intensità suonava l'intero organico strumentale. Nei momenti di piano invece erano solo pochi strumenti a suonare.

INDICAZIONE 13

Elaborazione sonora sul parametro dell'intensità

L'insegnante invita i bambini, divisi in gruppi, a realizzare una partitura con suoni forti e piano, in crescendo e diminuendo, utilizzando la voce e/o strumenti.

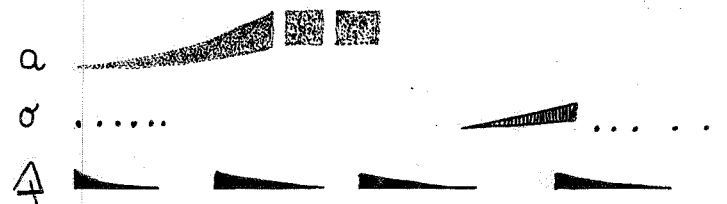


Fig. 4 Esempio di partitura sul parametro dell'intensità

Socializzazione

Dopo aver ascoltato e analizzato (vedi u.d. precedenti) le singole realizzazioni, si confrontano le partiture verificando se le ipotesi precedentemente formulate vengono confermate o no (es. segno grande = suono forte, segno piccolo = suono piano oppure tutti/pochi = vicino/lontano...)

L'insegnante, alla lavagna, propone di sintetizzare i dati finora apparsi.

In relazione a quanto esaminato, possiamo affermare che le variabili fondamentali sin qui osservate sono:

VARIABILI

FORTE

Quantità = Tutti
Distanza = Vicino
Segno = Grande
Dimensione = Grande
Gesto = Ampio

PIANO

Quantità = Pochi o solo
Distanza = Lontano
Segno = Piccolo
Dimensione = Piccolo
Gesto = Piccolo

CRESCENDO

Quantità = progressivo aumento dell'organico strumentale
Distanza = progressivo avvicinamento alla fonte sonora
Segno = progressivo ispessimento
Gesto = progressivo ampliamento dell'azione

DIMINUENDO

Quantità = progressiva riduzione dell'organico strumentale
Distanza = progressivo allontanamento della fonte sonora
Segno = progressivo assottigliamento
Gesto = progressiva riduzione dell'azione

Fig. 5 Tabella di comparazione delle variabili per l'intensità

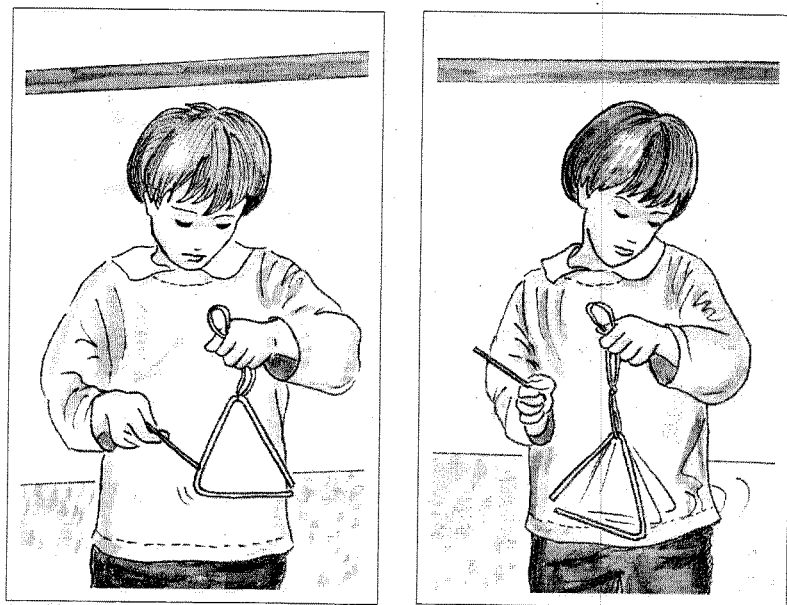


Fig. 6 L'intensità in relazione all'azione

PAUSA DI RIFLESSIONE

Cerchiamo di chiarire alcuni punti. Nel lavoro fin qui presentato, non abbiamo, volutamente, suggerito nessun tipo di traccia ideografica prestabilita. Questo al fine di agevolare nel bambino una ricerca sempre attiva sviluppando l'operatività del suo agire. Le tracce spesso suggerite in molti libri di didattica musicale, a nostro parere, inibiscono un atteggiamento di ricerca, cristallizzando in assunti, comunque discutibili, quella che potrebbe essere una reale conquista del bambino.

Un altro punto da chiarire è la scelta di strumenti ad altezza indeterminata. Tale indicazione è motivata dalla necessità di individuare una strada il più possibile diretta alle finalità preposte. Strumenti che producono suoni ad altezze determinate possono creare confusione tra forte-piano e acuto-grave. Il parametro dell'altezza è così complesso che, a nostro avviso, è meglio affrontarlo in separata sede.

D'altra parte la terminologia relativa alle qualità del suono è piuttosto abusata nel corrente linguaggio parlato senza peraltro differenziare oggettivamente le diverse sfumature proprie della terminologia musicale. Per fare un esempio: spesso in italiano si tende ad associare forte a veloce e piano a lento.

Ad esempio quando un nostro amico è al volante di un'automobile e sta viaggiando a velocità sostenuta spesso diciamo: "come vai forte!" mentre in realtà dovremmo dire: "Come vai veloce!" D'altra parte è vero che, come quando ci fermiamo dopo una lunga corsa, sentiamo il battito cardiaco forte oltre che veloce. Questa serie di risposte più o meno coscienti fanno parte non solo della nostra cultura ma della nostra stessa esperienza fisica.

"...Studi recenti dimostrano anche che, dalla 24a settimana di gestazione in avanti, il feto è continuamente in ascolto, ed ha molte cose da ascoltare, dal momento che l'addome e l'utero della madre sono ricchi di rumori. I brontolii del ventre materno sono i più forti, mentre le voci della mamma e del padre ed altri occasionali rumori sono più leggeri, ma tuttavia udibili: ma il suono che domina il mondo del feto è tuttavia il battito cardiaco della mamma; finché il battito è regolare, il bambino percepisce una situazione di benessere e quindi si sente sicuro..." (Op. cit. Verny e Kelly, Vita segreta prima della nascita, pag. 34, Ed. Mondadori 1981, Milano).

Legenda

- = battito piedi piano
- = silenzio
- = voce so piano
- = battito piedi forte
- = voce so forte



Fig. 6 Partitura sul parametro dell'intensità realizzata in una 2ª classe elementare della scuola A. Moro di Arezzo

Si sarà inoltre potuto notare che inizialmente l'insegnante non ha parlato esplicitamente di suono forte e piano. Questo al fine di favorire nei bambini una spontanea, quanto corretta, espressione verbale riferita ai contrasti forte e piano.

Per quanto riguarda la terminologia, alcuni docenti parlano di suono forte e debole, in pratica però nel codice tradizionale le indicazioni dinamiche vengono segnate con le parole forte o piano. Per questa ragione riteniamo più corretto parlare di forte e piano eliminando la definizione debole, così da non suggerire un sotto codice linguistico musicalmente inconsueto.

In chiusura ci preme aggiungere che la scansione proposta nell'analisi dei diversi parametri del suono: timbro, intensità, durata, altezza, segue una logica che muove partendo dal parametro più facilmente discriminabile a quello più complesso.

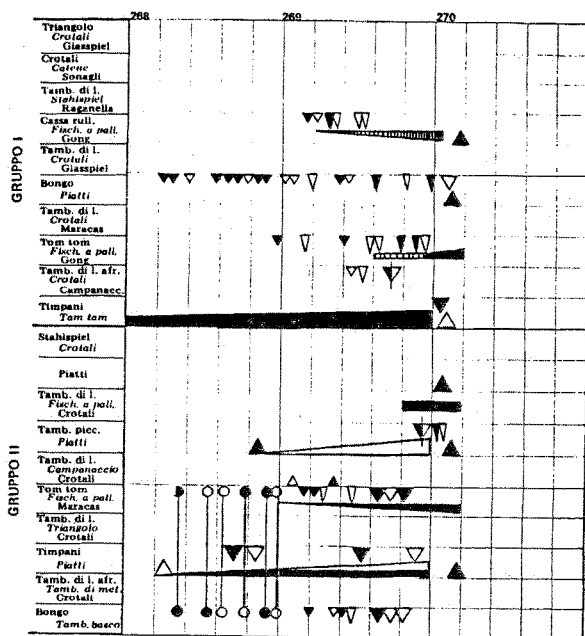


Fig. 7 R. Kayn, *Phasen*, per gentile concessione delle Edizioni Suvini Zerboni

I PARAMETRI DEL SUONO: LA DURATA

Ob. Generale 3.0.0	Essere capaci di analizzare le varie componenti di eventi sonori
Ob. Intermedio 3.3.0	Essere capaci di stabilire relazioni tra eventi sonori e successioni temporali
Ob. Minimo 3.3.1	Data una serie di situazioni diversificate essere capaci di percepire e tradurre graficamente contrasti di durata (ind. 1 - 2 - 3)
Ob. Minimo 3.3.2	Essere capaci di associare a contrasti di durata gesti e segni (ind.3 - 4 - 5)
Ob. Minimo 3.3.3	Essere capaci di stabilire relazioni tra la durata e la velocità di esecuzione (ind. 6)
Ob. Minimo 3.3.4	Essere capaci di ipotizzare criteri di misurazione dello scorrere del tempo nella produzione originale su contrasti di durata (ind. 7)
Ob. Minimo 3.3.5	Essere capaci di discriminare due parametri nelle diverse combinazioni traducendole graficamente (ind. 8 - 9 - 10 - 11)
Spazio	Palestra o aula libera di arredi
Strumenti didattici	Fogli di carta bianca, pennarelli, strumenti ritmici
Contenuti	La durata dei suoni

INDICAZIONE 1

Trascrizioni di durate in relazione a sollecitazioni tattili

L'insegnante distribuisce ad ogni bambino del gruppo, in cerchio ad occhi semichiusi, un foglio di carta bianco ed un pennarello.

A ciascun componente del gruppo l'operatore farà sulla schiena delle carezze continue ed intermittenti. Il soggetto risponderà vocalmente per l'intera durata del gesto e segnerà sul foglio la traccia corrispondente. Nei momenti di silenzio il pennarello verrà fatto sempre scorrere sul foglio senza però lasciare traccia.

Il silenzio fluisce nel tempo come il suono.

A conclusione del giro si potranno verificare le diverse durate indicate nelle varie tracce (ulteriori chiarimenti verranno forniti più avanti).



Fig. 1 La traccia di sollecitazioni tattili

INDICAZIONE 2

Associazione di contrasti di parole e suoni vocalici

L'insegnante spiega che un bambino A reciterà una parola lunga o corta e B risponderà con un'altra parola di durata contraria: es. A = pane B = automobile. Entrambi disegnano nell'aria un gesto per l'intera durata del suono.

Variante 1

La stessa indicazione potrà essere svolta utilizzando parole in rima (esempio 1) oppure solo suoni vocalici (esempio 2) ed ancora utilizzando per tutti i ragazzi la stessa parola lasciando a loro la libertà di accorciarla o allungarla come nell'esempio 3:

esempio 1: lavastoviglie
biglie
baraonda
bomba

esempio 2: a _____
e _____
i _____
o _____
u _____

esempio 3: *giaaaaaaaarrrrrrdiiiiinooooo*
giardino
giaarddinoo
gia

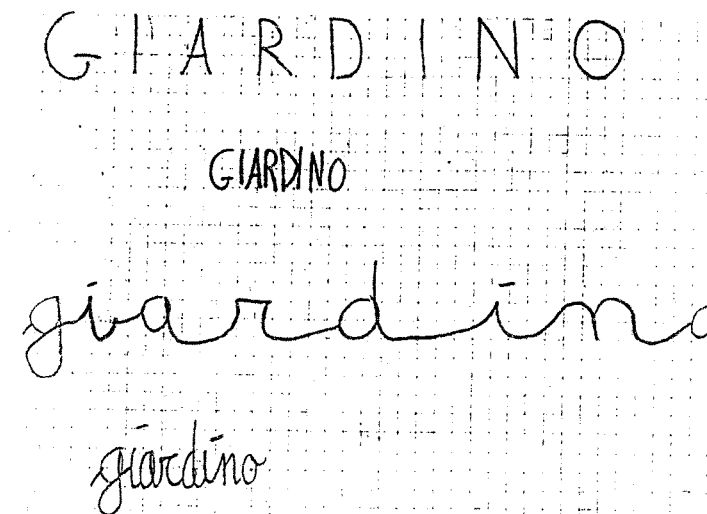


Fig. 2 Esempio realizzato dagli alunni della scuola elementare A. Moro di Arezzo

INDICAZIONE 3

Associazione di contrasti sonori

L'insegnante invita i bambini a prendere ciascuno uno strumento. A turno, un bambino produrrà un suono lungo o breve con il proprio strumento, ed immediatamente un compagno dovrà rispondere con un suono avente caratteristiche contrarie. Altri due compagni seguiranno contemporaneamente con un gesto le diverse durate di suoni. Si procederà a turno con altri componenti il gruppo.

esempio:	A	suono lungo
	B	suono breve
	C	gesto lungo
	D	gesto breve

PAUSA DI RIFLESSIONE

In quest'ultima indicazione si dovrà porre particolare attenzione a non creare una sequenza ritmica regolare. Tale situazione potrebbe risultare fuorviante rispetto all'obiettivo preso in esame. L'intensità dei singoli suoni è bene che resti, in questa fase, piuttosto costante e regolare nel gruppo, anche questo per gli stessi motivi precedentemente esposti. Sarà importante anche qui esagerare il più possibile il contrasto lungo-breve.

Socializzazione

“Come sono risultati i gesti che sono stati realizzati?”

“Si è verificato qualcosa di simile al momento in cui sono stati usati gli strumenti?”

Dati

Nella esperienza con le parole in rima si è verificata una durata maggiore dell'aria emessa per recitare suoni o parole lunghe. Nel momento in cui è stata recitata una sola parola le declamazioni sono risultate: lente per l'esecuzione della parola lunga e veloci per la stessa parola breve.

Per i suoni strumentali il gesto è risultato più o meno lungo nello spazio in relazione alla durata del corrispettivo suono.

INDICAZIONE 4

Trascrizione di suoni di diversa durata

L'insegnante propone un dettato di suoni lunghi e brevi (per scritture vedi indicazione n°1). Si potrà proporre di volta in volta sequenze brevi indicando con una linea verticale la fine di ciascun frammento.

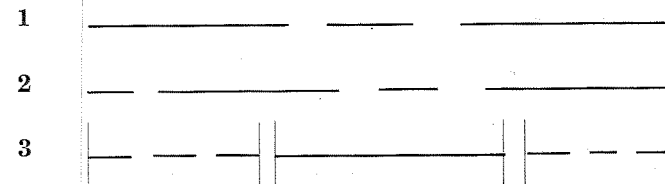


Fig. 3 Codifica di suoni di diversa durata

Una volta concluso si potrà riscrivere alla lavagna e facendo scorrere un dito lungo l'asse tracciata dai frammenti far rileggere l'intera sequenza.

PAUSA DI RIFLESSIONE

Sarà importante far notare ai bambini come il fluire del tempo è sempre costante sia che percepiamo un suono, o al contrario, silenzio. Per questo motivo il pennarello verrà fatto scorrere sul foglio anche nei momenti di silenzio.

Un altro elemento da rilevare è la comparsa di tratti verticali.

Nel codice tradizionale le stanghette (così vengono chiamate) delimitano porzioni di pentagramma dando origine alla battuta o misura. In questo caso le stanghette assolvono una funzione atta ad agevolare una rilettura dell'intera sequenza.

Nell'indicazione n°4 è specificata la rilettura vocale al fine di consentire ai diversi bambini una esecuzione simile nelle varie durate. Se viceversa indichiamo una lettura strumentale potremmo incorrere nel rischio di non poter

realizzare durate simili a causa della diversità degli strumenti. In tal caso potremo operare una scelta fra gli strumenti a disposizione privilegiando quelli che meglio potrebbero rendere il prolungamento del suono e la sua interruzione; ad esempio i triangoli, le piastre sonore, i piatti etc.

INDICAZIONE 5

Ascolto e riconoscimento di contrasti di durata

L'insegnante propone ai bambini di muoversi liberamente nello spazio seguendo l'ascolto del brano musicale "Il carnevale degli animali" di Saint Saëns, in particolare l'episodio dell'acquario.

Socializzazione.

Al termine dell'ascolto dinamico l'insegnante chiederà:

"I suoni di questo brano avevano tutti la medesima durata?"

"I vostri movimenti sono stati sempre uguali?"

Dati

Si sono ascoltati suoni di diversa intensità e durata ai quali i bambini hanno fatto corrispondere movimenti diversi.

PAUSA DI RIFLESSIONE

Qualunque sistema proposto, purché funzionale, potrà essere ugualmente utilizzato. Tale passaggio fondamentale è il prerequisito essenziale per comprendere l'esigenza di uniformarsi ad una pulsazione comune. Nel codice tradizionale tale uniformità è indicata con il termine Tempo, cioè: "...il movimento più o meno rapido a cui attenersi nell'esecuzione di un brano musicale..." (Op.cit. La nuova enciclopedia della musica, voce: "Tempo", Ed Garzanti).

INDICAZIONE 6

La durata in relazione alla velocità di esecuzione

L'insegnante propone di far dirigere l'esecuzione ad una *lepre* e ad una *tartaruga*: vengono scelti due bambini di cui, uno proporrà una esecuzione veloce della sequenza facendo scorrere velocemente il dito sulla partitura, l'altro, al contrario, farà scorrere lentamente il dito sotto i segni. Un terzo bambino, con l'orologio, misurerà la durata delle diverse esecuzioni.

Dati

Le durate complessive risultano diverse. Possiamo perciò affermare che la differente velocità di lettura ha determinato la differente durata della sequenza.

Socializzazione

"Come potremmo fare per uniformare le due diverse esecuzioni?"

"Quali regole stabilire?"

Ipotesi

Le proposte potranno essere diverse e varie; fissare un numero di secondi per i suoni lunghi e per quelli corti; sillabare mentalmente una parola, tutti allo stesso modo per i suoni lunghi, ed un'altra per quello corto; etc.

PAUSA DI RIFLESSIONE

Anche per questo parametro abbiamo inserito una proposta musicale di ascolto. Naturalmente in questi brani non ci sono soltanto suoni di intensità e durate diverse, ma ovviamente si ascolta un'articolazione complessa ed organica di tutti gli elementi musicali che concorrono alla realizzazione di un'opera musicale.

Il nostro obiettivo è esclusivamente quello di concentrare l'attenzione dei bambini sui singoli aspetti che via via vengono analizzati, altrimenti si rischierebbe di rendere confuso ed inefficace l'ascolto proprio per mancanza di strumenti di decodifica da parte dei bambini.

A nostro parere, proposte del genere, cioè brevi ed estremamente mirate, favoriscono una maggiore concentrazione dell'atto attenzionale, pilotando l'interesse verso un solo elemento che si stacca dallo sfondo. Molto spesso l'ascolto, nella

pratica scolastica e non solo in essa, viene inteso come momento poetico o terapeutico-spirituale. È così che durante l'ascolto di brani classici e non, i ragazzi vengono invitati a disegnare o ad associare colori secondo i diversi stati d'animo suggeriti dalla musica, distogliendo di fatto, molto presto, la loro attenzione, magari parlandoci sopra con assoluta indifferenza e questo perché la consegna che si concretizza in un prodotto è il disegno, meglio se riprodotto le aspettative dell'insegnante!

La musica funge da misero sottofondo musicale ad una situazione troppo rumorosa e distratta per renderle giustizia.

Per contro è pur vero che tutta la musica ha un potere immediato quanto incontrollato di suscitare emozioni, ricordi, favorire associazioni di vario genere e natura! Questa peculiarità della musica è certamente innegabile anche se non è l'unica di questa arte! Vogliamo dire che l'ascolto può essere anche l'analisi delle diverse componenti del brano. Nei casi precedenti si parlava solo di componenti dinamiche evidenti, ma potrebbero essere anche componenti formali, strutturali, ritmiche, melodiche, etc. ed è proprio questa capacità di analisi che sviluppandosi, permetterà al futuro adulto di porsi in termini costruttivi e critici rispetto all'ascolto e alla fruizione del linguaggio musicale.

D'altra parte, risulta difficile capire perché in prima elementare non si leggono brani tratti dalla Divina Commedia o dai Promessi sposi, mentre si ascoltano con tutta tranquillità brani di Beethoven, Smetana o altri, cercando di convincere la scolaresca della bellezza di questa musica, soddisfacendo, così, quel punto dei programmi ministeriali che sottolinea l'importanza di un'educazione al gusto.

A nostro avviso è assai importante seguire le tappe di crescita del bambino e soprattutto fornirgli i necessari strumenti per una progressiva analisi e quindi relativa valutazione realmente oggettiva e personale!!

INDICAZIONE 7

Elaborazioni originali sul contrasto di durata

L'insegnante propone ai bambini, divisi a gruppi, di comporre una loro partitura con suoni lunghi e corti da realizzarsi un gruppo (A) con la voce, un gruppo (B) con strumenti.

Se l'insegnante ritiene sicura la classe, potrà aggiungere alla richiesta l'indicazione di un sistema, tra quelli ipotizzati, per segnare lo scorrere del tempo in maniera misurata. Si procederà poi all'ascolto e all'analisi delle partiture.

Socializzazione

“È stato individuato uno stesso criterio per segnare il trascorrere del tempo?”

“Vi è sembrato funzionale?”

“Sono risultate chiare le esecuzioni?”

Variante 1

Proporre la creazione di una partitura dalla durata prefissata (es. 60 secondi).

Proposta di ascolto

C. Saint Saëns: “Il carnevale degli animali”, episodio “Acquario”

INDICAZIONE 8

Associazione dei parametri: durata e intensità

L'insegnante propone all'ascolto un suono, vocale o strumentale, lungo e pianissimo; subito dopo alcuni suoni brevi e fortissimi. Chiedendo alla classe cosa si può notare in questa esecuzione. Propone, quindi, la stessa sequenza con dinamiche invertite (suono lungo fortissimo e suoni corti pianissimi) invitando ancora i ragazzi ad esporre quali elementi si sono osservati.

INDICAZIONE 9

L'insegnante spiega che ogni volta che ascolteranno suoni lunghi e piano, tutti dovranno camminare, mentre quando verranno proposti suoni lunghi e forti, tutti dovranno stare fermi.

Variante 1

Stessa proposta per suoni brevi.

Variante 2

Associare alle quattro combinazioni possibili altrettanti movimenti diversi fra loro .



INDICAZIONE 10

Vedi indicazione precedente ma con un direttore che coordina l'esecuzione di suoni di differente durata ed intensità con i gesti.

INDICAZIONE 11

Proposta di un dettato vocale di suoni aventi durate ed intensità diverse, formulando, ciascuno liberamente, un codice ideografico personale sulla base comune di linee orizzontali diverse per ogni singola durata.



Fig. 4 Esempio di dettato

Socializzazione

“I segni realizzati sono simili tra loro?”

“Ci sono dati comuni fra i vari segni? se si quali?”

PAUSA DI RIFLESSIONE

Può accadere che in tale proposta, abbastanza complessa, il segno più usuale sia riscontrabile in un ispessimento della linea per il forte, e viceversa un assottigliamento per quello piano.

Può essere questo il dato rilevato, come anche un altro tipo di immagine segnica rilevata sarà sempre la reale differenza sonora e quindi anche grafica.

D'altra parte, se desideriamo che la ricerca sonora e segnica procedano di pari passo, non dovremo incoraggiare atteggiamenti conservatori che vedrebbero segnata una legenda di simboli definitiva. Il segno cambia con noi, con le capacità nuove che andremo a sviluppare: in questa ottica tutti i mezzi di codifica, purché aderenti e successivi all'evento sonoro, sono esatti e funzionali al loro scopo. Vorremmo inoltre far osservare che tanto la durata quanto l'intensità del suono, procedono in senso orizzontale. Nel codice musicale tradizionale, le indicazioni dinamiche (f, p, mp, cresc., dim.,..) si segnano sotto o sopra il pentagramma.

Fig. 5 Romano Pezzati, esempio di partitura musicale dal Dixitque fiat...

Del resto anche i gesti del direttore d'orchestra procedono in orizzontale per indicare le variazioni dinamiche.

Ecco perché la scelta dell'ideogramma comune sarà bene che mantenga un andamento orizzontale più che verticale.

Quest'ultimo sarà in seguito indicatore specifico delle diverse altezze.

La musica, così come il linguaggio, si legge da sinistra a destra e in questa prima fase, ci sembra opportuno fornire punti di riferimento che in seguito non troveranno smentite.



I PARAMETRI DEL SUONO: L'ALTEZZA

Ob. Generale 3.0.0	Essere capaci di analizzare le varie componenti di eventi sonori
Ob. Intermedio 3.4.0	Essere capaci di discriminare la differenza tra due o più suoni rispetto alla reciproca altezza
Ob. Minimo 3.4.1	Essere capaci di percepire la diversa intonazione nella parola e nella recitazione (ind. 2)
Ob. Minimo 3.4.2	Essere capaci di percepire le evoluzioni ascendenti e discendenti di suoni della voce e tradurle in gesti e segni (ind. 3 - 4 - 5)
Ob. Minimo 3.4.3	Essere capaci di discriminare gli strumenti a suono determinato da quelli a suono indeterminato ipotizzandone le caratteristiche (ind. 6)
Ob. Minimo 3.4.4	Essere capaci di stabilire relazioni tra la variazione di altezza e la forma, dimensione e struttura della fonte sonora (ind. 7)
Ob. Minimo 3.4.5	Essere capaci di percepire e riprodurre graficamente due suoni isolati di diversa altezza (ind. 8 - 9 - 10 - 11)
Ob. Intermedio 3.5.0	Essere capaci di stabilire relazioni tra i diversi parametri
Ob. Minimo 3.5.1	Essere capaci di discriminare all'ascolto un parametro fisso tra altri variabili (ind. 12)
Ob. Minimo 3.5.2	Essere capaci di tradurre graficamente associazioni di parametri rispetto ad un parametro fisso (ind. 13)
Ob. Minimo 3.5.3	Essere capaci di tradurre sinteticamente in segno grafico tutti i parametri del suono (ind. 14)
Spazio	Palestra o aula libera da arredi
Strumenti didattici	la voce, strumenti a suono determinato e indeterminato, carta da pacco
Contenuti	L'altezza dei suoni e loro codifica in un sistema tradizionale

INDICAZIONE 1

Esperienze sulle variazioni della voce

L'insegnante propone alla classe di recitare, uno dopo l'altro, una breve filastrocca o conta, immaginando di essere prima un bambino molto piccolo, e poi successivamente un signore (il babbo) adulto.

Esempio di filastrocca: *Birimhini e corpo sodo,
eran sette a bere un ovo,
e la vecchia di sull'uscio
gli toccò leccare il guscio.*

Socializzazione

“Come sono state le due recitazioni?”

“Se avete ascoltato alcune differenze, sapreste indicare quali sono?”

Dati

Varie saranno le risposte e soprattutto imprecise, proprio per ragioni legate ad una non conoscenza specifica della terminologia musicale, e perciò sentiremo dire: “sono diversi i toni della voce”, “una voce è più grossa e una più sottile...etc”.

L'insegnante specifica che si tratta di intonazioni diverse; nel primo caso la vocina recita su suoni *acuti*, nel secondo caso su suoni *gravi*.

INDICAZIONE 2

Viene proposto il racconto di una storia, invitando i bambini a mimare le azioni “...immaginiamo di fare una passeggiata. Siamo in un folto bosco e dobbiamo camminare carponi perché ci sono tanti rami alla nostra altezza che ostruiscono il sentiero e soltanto in basso si può camminare. Ad un certo punto la strada inizia lentamente ma costantemente a salire. Via via gli alberi si diradano e finalmente possiamo arrampicarci a testa alta fino in cima alla montagna!!! “Che aria fresca quassù!! Gira un po' la testa! Sarà meglio scendere a valle prima che tramonti il sole. Così lentamente iniziamo la discesa che ci riporterà a casa”.

L'operatore con la voce recita la storia dal suono grave all'acuto. I bambini mimano con il corpo le azioni via via narrate.

A questo punto l'insegnante invita i bambini a sintetizzare l'azione associando al movimento dal basso verso l'alto, l'intonazione di una vocale che procederà anch'essa dal grave all'acuto.

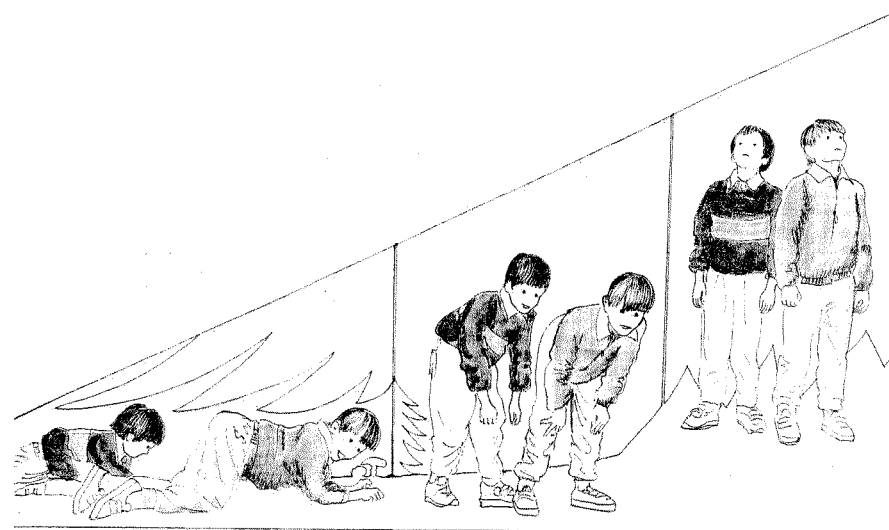


Fig. 1 Sintesi della rappresentazione mimica

INDICAZIONE 3

Un bambino A disegna nell'aria la salita e la discesa. Il gruppo risponde con la voce attraverso un risultato sonoro che si ottiene facendo *scivolare* la voce come in un effetto di portamento, senza cioè isolare i singoli suoni ad esclusione del primo e dell'ultimo quasi come una sirena. Questo effetto viene chiamato *glissato*.

INDICAZIONE 4

Associazione di movimenti a variazioni di altezza dei suoni

L'insegnante propone all'ascolto suoni glissati emessi attraverso il *flauto a coulisse*.

I bambini si muovono con movimenti verticali, ovvero cercando la posizione eretta sui suoni acuti ed una posizione prona sui suoni gravi.

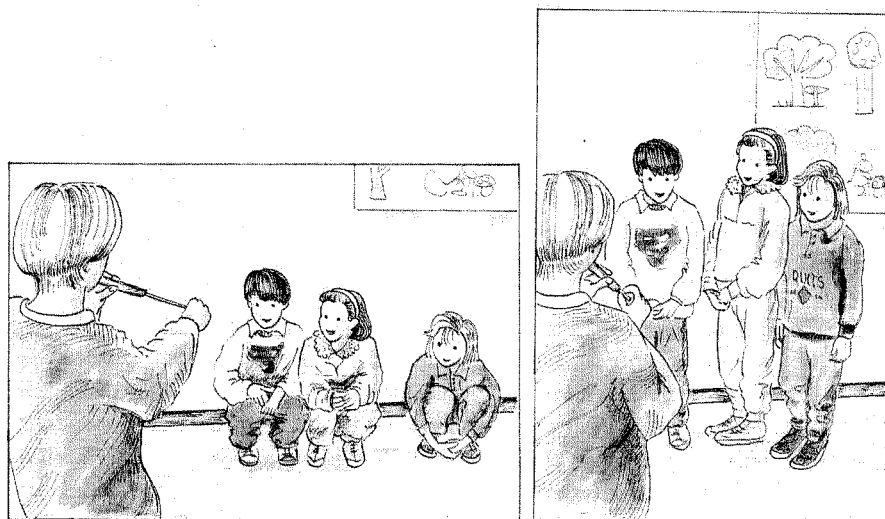


Fig. 2 Azioni motorie sui suoni del flauto a coulisse

PAUSA DI RIFLESSIONE

“ALTEZZA è uno dei quattro parametri del suono, la cui causa fisica è la frequenza delle vibrazioni: maggiore è la frequenza, tanto più alto è il suono e viceversa”. (Op.cit. P. Righini, *Lessico di acustica e tecnica musicale*, Ed. Sanino, Padova).

In questa definizione scientifica del parametro altezza, possiamo visualizzare la diversità, in termine di frequenza delle vibrazioni, tra suono acuto e grave.

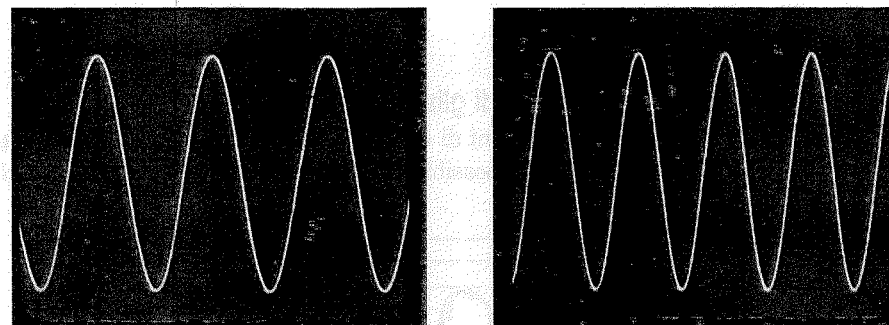


Fig. 3 Uno strumento elettronico, chiamato oscilloscopio, permette di rendere visibili le onde. A sinistra è raffigurata la registrazione della nota DO composta da 262 vibrazioni al secondo; a destra la nota FA di 349 vibrazioni al secondo

Risulta così altrettanto chiarita la motivazione relativa ai diversi movimenti corporei precedentemente descritti. Le variazioni di altezza procedono in verticale come, del resto, ciò avviene anche nel codice tradizionale attraverso l'utilizzo di una griglia di riferimento che altro non è che il pentagramma.

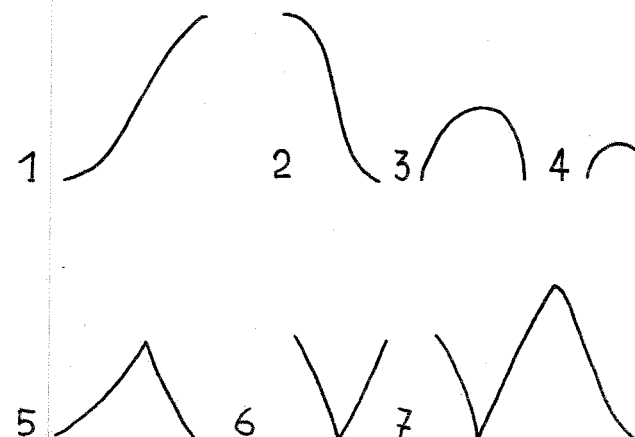


Fig. 4 Il pentagramma come sistema di rappresentazione di altezze diverse

INDICAZIONE 5

Rappresentazione grafica di glissati

L'insegnante propone ai bambini di disegnare nell'aria con la mano, e poi graficizzare i diversi tipi di glissati possibili realizzati con la voce o il flauto a coulisse.

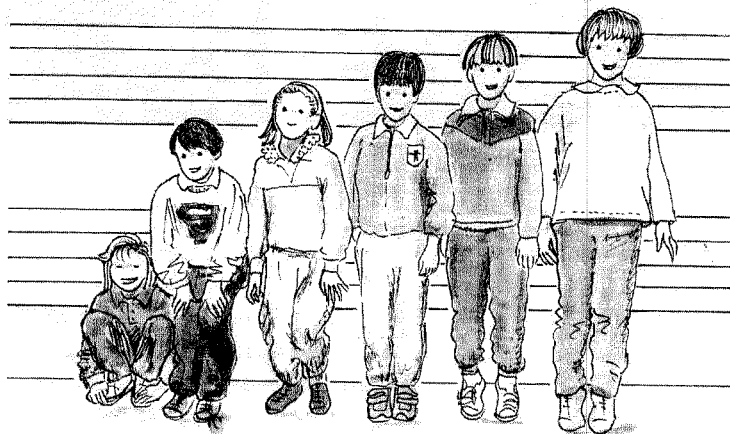


Fig. 5 Esempi di tracce di glissati

Indovinello

Un bambino A esegue con la voce uno di questi segni; il compagno B ripeterà lo stesso glissato abbinandovi il gesto della mano ed indicando il numero esatto corrispondente al glissato eseguito da A.

PAUSA DI RIFLESSIONE

Il parametro dell'altezza è certamente il più complesso dal punto di vista percettivo. Tale difficoltà si verifica per diversi ordini di ragioni; proviamo ad analizzare quelle principali. In primo luogo si verifica un equivoco nella terminologia corrente: abitualmente si parla di suono alto o basso in relazione al volume e non tanto alla frequenza del suono.

ALTO / BASSO diventa cioè FORTE / PIANO.

L'altro disagio è legato all'oggettiva difficoltà di visualizzare concretamente il contrasto ACUTO-GRAVE. Ancor più degli altri parametri, questo risulta estremamente astratto. Per questo motivo può essere un utile apporto sperimentare praticamente le variazioni di altezza di uno strumento improvvisato: es. un bicchiere d'acqua pieno o a metà; due canne di bambù di diverso diametro e lunghezza, le piastre di un metallofono etc.

Tutti gli espedienti possono essere certamente utili anche se il passaggio più complesso dell'interiorizzazione di tale concetto resta di difficile soluzione.

Certamente si tratterà di insistere molto e con pazienza rilevare le reali capacità di interiorizzazione di ciascun bambino.

L'indagine relativa all'altezza del suono prevede, da come è stato descritto, un approfondimento lento e costante nell'area delle altezze indefinite. L'approdo più naturale potrebbe sembrare la codifica di frequenze stabilite (suoni DO, RE, MI, etc) sia a livello percettivo che grafico vero e proprio (pentagramma).

A nostro parere tale opportunità rappresenta una delle possibilità ma non certo l'unica. L'insegnante potrà infatti stimolare un intenso e minuzioso lavoro di ricerca su tutte quelle che sono le peculiarità sonore dell'organo vocale, arricchendo notevolmente il vocabolario sonoro dei propri alunni.

Potrà altresì condurre la classe verso la lettura cantata solo se le proprie competenze in merito saranno sufficienti per conferire all'operatore stesso la sicurezza indispensabile per trasmettere tale linguaggio. In questo senso molta letteratura e metodi sono stati scritti ma il problema è sempre quello relativo ad una effettiva pratica sonora che consenta d'imprimere nella memoria determinati intervalli, tanto da sviluppare le capacità di parlare con i suoni come con le parole.

Evidentemente non si tratta più di balbettare noiosi solfeggi parlati, reminiscenze magistrali confuse quanto sgradevoli, ma di recuperare personalmente e praticamente uno sviluppo delle nostre capacità espressive sonore, molto spesso troncate proprio sul nascere. Il discorso ovviamente ci porterebbe lontano e non è questa la sede adatta a tale scopo. Ciò che ci preme sottolineare è una figura di insegnante capace di esporsi personalmente con i bambini nell'esperienza sonora, pensando di crescere con loro e insieme superare le barriere dell'imbarazzo che troppo spesso inibiscono il più semplice slancio. La risonanza interiore del proprio suono, suscita spesso reazioni psicologiche istintive. "...Forse proprio perché la parola è il linguaggio più usato (spesso come giustificazione, maschera dei sentimenti), l'emissione vocale nel movimento, così spontanea per il bambino piccolo, è così difficile da riconquistare nell'adulto per arrivare ad

una espressione totale e liberatoria. È quindi importantissima la riconsiderazione del corpo come strumento che produce suoni dello stato emotivo, che spesso trapelano incontrollatamente, anche nella intonazione di parole controllate...” (Op. cit. Stefania Guerra Lisi, *La globalità dei linguaggi*, “Il corpo come strumento musicale”, Ed. Il Ventaglio). Ciò di fatto avvalorava l'importanza di un'indagine sonora individuale nella quale riscoprire la propria essenza musicale, la forza comunicativa di un'espressione totale (vocale e corporea) tanto universale quanto ancestrale nella storia dell'uomo. Da questa ricerca sonora si verrà configurando una corrispondenza tonica globale del soggetto esprimibile nella successione suono – segno – gesto. Tale assunto rappresenta il motivo conduttore di tutte le esperienze presentate in questo testo. Il suono sarà così motore di ogni attività, il gesto e il segno, oltre che contribuire alla compromissione totale e cinestetica del soggetto, favoriranno lo sviluppo di altre memorie in grado di fissare ancor meglio, le peculiarità dell'espressione sonora.

INDICAZIONE 6

Osservazione e analisi degli strumentini

L'insegnante propone alla classe tutti gli strumentini disponibili invitandoli a suonarli ed a cantare con la voce il suono prodotto.

Dati

Si potrà facilmente verificare che i suoni prodotti da strumenti metallici sono facilmente intonabili; diversamente per gli strumenti costruiti con altro materiale l'intonazione diventerà difficoltosa ed approssimativa.

INDICAZIONE 7

Classificazione degli strumenti

A questo punto l'insegnante invita i ragazzi a classificare gli strumenti disponendo quelli intonabili per famiglie (triangoli, campanelli, piastre) ed operan-

do una seriazione degli stessi dal grave all'acuto e/o viceversa all'interno di ciascuna famiglia.

Dati

Si potrà facilmente verificare osservando i triangoli, i campanelli e le piastre sonore, che l'altezza dipende anche dalle dimensioni dello strumento e quindi che il variare delle dimensioni influisce sull'altezza del suono prodotto. A questo punto i dati vengono raccolti e visualizzati.

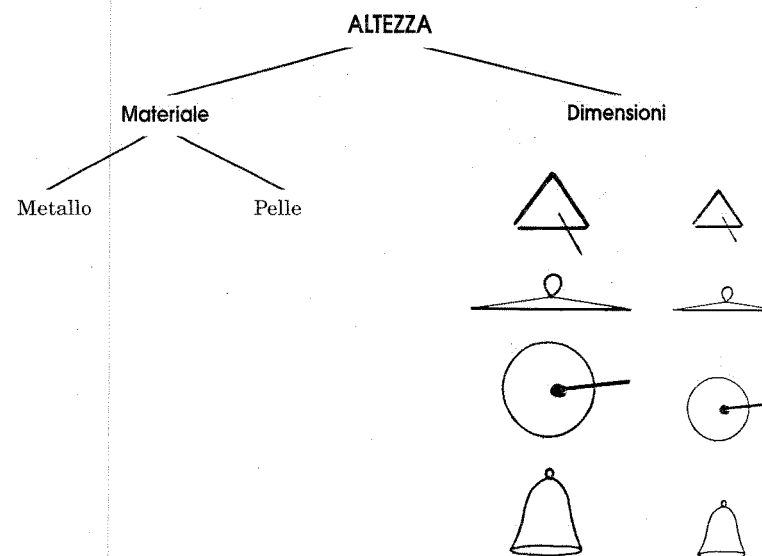


Fig. 6 Grafo ad albero di visualizzazione degli elementi osservati

Avvertenza

Si sconsiglia in generale l'utilizzo di strumenti a fiato quali il flauto dolce, melodiche, diatoniche etc. per due motivi fondamentali:

- 1 Motivi igienici
- 2 Perché il suono è prodotto da un flusso d'aria e quindi difficilmente controllabile ed in particolare su strumenti di bassa qualità che tenderebbero a fischiare.

Si può tuttavia far notare, ove possibile, la diversa dimensione tra un flauto soprano ed un flauto contralto o tenore, o ancora tra un flauto traverso ed un ottavino.

INDICAZIONE 8

Dal glissato alla rappresentazione spaziale delle altezze

Terminata l'esperienza con gli strumenti e acquisita una buona padronanza nel riconoscimento e nell'esecuzione di glissati, l'insegnante propone di isolare i due punti estremi di un glissato facendo cantare solo l'inizio e la fine della curva sonora.

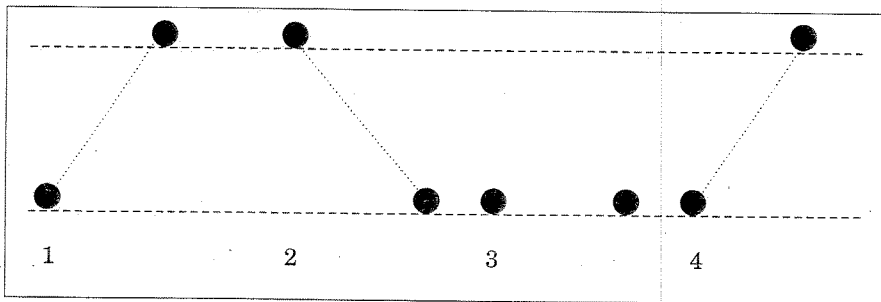


Fig. 7 Rappresentazione nello spazio bidimensionale degli estremi dei glissati

PAUSA DI RIFLESSIONE

Naturalmente a questo punto una scrittura solo orizzontale non è più sufficiente. Sarà necessario fissare due punti di riferimento: uno per il suono acuto e l'altro per il suono grave. Ci troviamo così molto vicini all'idea di pentagramma inteso come tabella a doppia entrata dove in verticale, si rappresentano le altezze dei suoni, ed in orizzontale le durate e l'intensità.

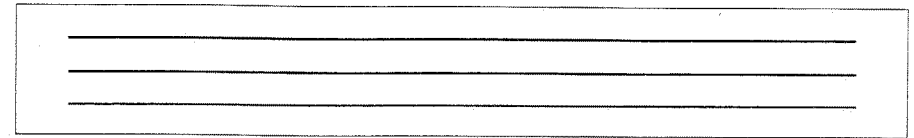


Fig. 8 Prime 3 linee per l'avvio alla codifica sul pentagramma

INDICAZIONE 9

Come nell'indicazione n° 3 si invitano i bambini a cantare e riconoscere i segni posti su due linee.

INDICAZIONE 10

Per consolidare l'acquisizione dei due suoni estremi si possono tracciare sul pavimento 2 linee colorate invitando i bambini a turno a saltare a piedi uniti sulle 2 linee cantando con una vocale le due diverse altezze.

INDICAZIONE 11

Verifica

L'insegnante propone un dettato con suoni acuti e gravi.

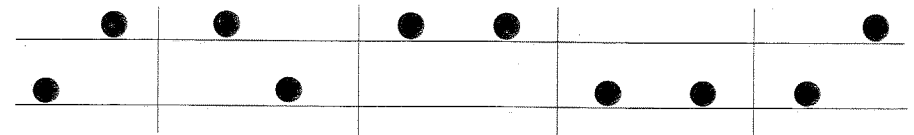


Fig. 9 Esempio di dettato e sua rappresentazione spaziale

INDICAZIONE 12

Associazione di parametri: altezza, durata, intensità

NEL PAESE SOTTOSOPRA: In questo fantastico paese la gente parlava per contrari! es. A propone cantando un suono *lungo e acuto*, B risponderà con un altro suono vocale però *breve e acuto*; così se A propone cantando un suono *piano e grave*, B risponderà cantando un suono *forte e grave*. In questi esempi il parametro costante è stata L'ALTEZZA, associata alle variabili DURATA ed INTENSITÀ. Potremmo così sintetizzare:

ACUTO	lungo - piano lungo - forte breve - piano breve - forte	GRAVE	lungo - piano lungo - forte breve - piano breve - forte
FORTE	lungo - acuto lungo - grave breve - acuto breve - grave	PIANO	lungo - acuto lungo - grave breve - acuto breve - grave
LUNGO	forte - acuto forte - grave piano - acuto piano - grave	BREVE	forte - acuto forte - grave piano - acuto piano - grave

Tale gioco presuppone una notevole padronanza non solo dei termini specifici ma soprattutto del loro corrispettivo sonoro! Considerando proprio queste difficoltà si consiglia di lavorare con una *costante e più variabili* in modo da evidenziare all'ascolto un solo dato di riferimento stabile.

INDICAZIONE 13

Vengono proposti ai bambini alcuni dettati (prima ad opera dell'insegnante e poi degli stessi bambini) associando ad una costante le possibili variabili, così come si procede con i Blocchi Logici per la matematica.

SUONO FORTE	lungo breve acuto grave
--------------------	----------------------------------

con due variabili,	SUONO FORTE	lungo e acuto lungo e grave breve e acuto breve e grave
--------------------	--------------------	--

Si potranno così mettere a confronto i diversi ideogrammi realizzati dai bambini, stabilendo una *legenda* di segni comuni, evidenziando nelle singole tracce la sintesi di più parametri del suono:

forte e lungo
piano e breve
acuto, breve e piano
grave, breve e piano

INDICAZIONE 14

Elaborazione personale di partiture con diversi parametri

L'insegnante potrà proporre lavori di gruppo al fine di costruire partiture vocali e/o strumentali evidenziando nelle diverse tracce le caratteristiche degli eventi sonori.

Es. un gruppo propone all'altro e viceversa, alcune indicazioni: 4 suoni acuti, 2 glissati verso il grave, 10 suoni forti e brevi e 5 lunghi e piano da realizzarsi con la voce.

L'insegnante darà trenta minuti di tempo per realizzare e scrivere la partitura su fogli 50 x 70 usando pennarelli, matite, pastelli a cera, etc. Terminata la mezz'ora a disposizione, un gruppo alla volta eseguirà il proprio elaborato mentre gli altri bambini condurranno l'analisi di ciò che hanno ascoltato.

Socializzazione

Subito dopo aver ascoltato l'esecuzione del primo gruppo, l'insegnante rivolge alla classe le seguenti domande, invitando i compositori ed esecutori del brano

preso in esame a non rispondere se non per confermare o meno l'esattezza delle ipotesi che gli altri bambini andranno a formulare. Proviamo a descrivere l'intera esecuzione di questa fase di socializzazione cercando di far notare come nulla deve essere ignorato; anche le cose che potrebbero sembrare banali possono diventare parametri di analisi fondamentali per l'acquisizione di capacità di vivere attivamente il messaggio musicale:

"C'era un direttore?"

"L'esecuzione è stata di gruppo o solistica?"

"Come veniva individuato un passaggio da un suono all'altro?"

"C'era un riferimento numerico, segnico, cromatico, gestuale?"

"I singoli parametri come sono stati indicati?"

"C'è una disposizione spaziale che procede in orizzontale o in verticale?"

"Cosa vorrà significare?"

"I segni sono tutti uguali?"

"Se no, c'è qualche segno che si assomiglia o si ripete?"

"Se sì, corrisponde anche al suono ascoltato?"

"C'è sovrapposizione segnica?"

"Se sì, c'è stata anche nell'esecuzione?"

Una volta analizzate le due elaborazioni si procederà al confronto dei segni per verificare se a tracce simili corrispondono eventi sonori simili.

Dati

Si verificano spesso delle costanti grafiche o sonore. In genere ad una traccia grande (spessa, ampia, etc.) corrisponde un suono *forte* e *lungo nel tempo*. Mentre un segno leggero, sottile, indica un suono *piano*. Il colore poi, insieme alla forma grafica della traccia, denota spesso i diversi strumenti e magari le stesse modalità di esecuzione.

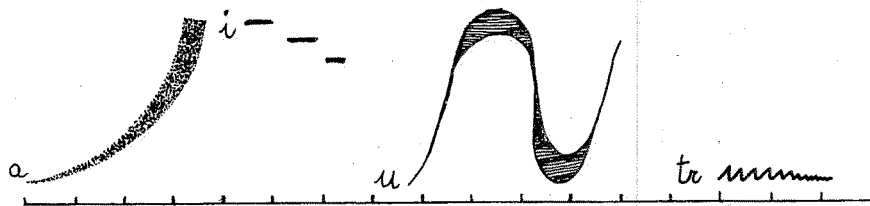


Fig. 10 Esempio di partitura realizzata da ragazzi di dieci anni

PAUSA DI RIFLESSIONE

Nelle precedenti indicazioni abbiamo proposto un lavoro di analisi ed associazione dei dati relativi ai parametri del suono. Tale premessa rappresenta l'indispensabile passaggio al fine di conoscere gli elementi del singolo suono, come se osservassimo l'oggetto sonoro con una lente d'ingrandimento vivisezionando tutte le singole componenti. A questo punto saremmo in grado di calibrare le diverse unità (timbro - intensità - durata - altezza) rispetto ad una finalità programmata.

D'altra parte è utile ricordare che un suono è sempre il punto di sintesi di un particolare timbro, durata, altezza ed intensità. Ogni suono infatti, riassume in sé tutti i parametri per cui, pur non potendo sempre scinderli l'uno dall'altro, se ne potranno evidenziare e studiare le singole caratteristiche.

In questa fase si consiglia di utilizzare l'emissione vocale più che gli strumenti; questo al fine di non aumentare troppo le difficoltà, soprattutto in termini di altezza. Una volta interiorizzata fisicamente e mentalmente la differenza fra suoni acuti e gravi, in riferimento alla propria estensione vocale, sarà più semplice analizzare le medesime caratteristiche sui diversi strumentini.

A questo proposito apriremo una parentesi; ad esempio, come fare per definire acuto o grave il suono di strumenti quali i legnetti? Gli elementi a disposizione in questo caso sono pochi e imprecisi.

Per prima cosa è necessario porre i dati in nostro possesso in relazione tra loro. A tal fine si potrà organizzare una sorta di classificazione degli strumenti a disposizione, seguendo un ordine che procede gradualmente dal più grave al più acuto.

In questo modo avremo creato un ambito di riferimento sul quale contenere la nostra esplorazione.

Stabilire così le differenze di altezze fra legnetti e maracas sarà un po' più semplice anche se di fronte a suoni puntiformi, come appunto quelli delle maracas, e indeterminati, come quelli dei legnetti, la distinzione in base all'altezza non è così facile.

Contrariamente risulta tutto più semplice nel caso degli strumenti a suono determinato (triangolo, piatti oscillanti, wood blocks, etc.). In questo caso è possibile intonare vocalmente le specifiche altezze e realizzare, così, fisicamente le differenti tensioni muscolari.

Un altro dato da prendere in considerazione riguarda le differenti dimensioni

degli strumenti che producono suoni acuti o gravi. Se confrontiamo il suono di un triangolo X con un altro Y di diverse dimensioni ma uguale materiale, sarà facile accorgersi delle due diverse altezze dei suoni prodotti. Il suono del primo triangolo (più grande) sarà più grave del secondo.

La stessa condizione si verifica analizzando le diverse altezze di campanelli o piastre sonore aventi dimensioni differenti.

Con le piastre sonore, poi, si può condurre un'ulteriore analisi misurando le diverse grandezze delle piastre e scoprendo la variabilità costante per ipotizzare la differenza in misura dell'intonazione.

Altro esempio con le canne dell'organo o le campane tubolari, i metallofoni e gli xilofoni.

Tali esperienze, pur facilitando l'attività, si avvalgono della vista, senso che non dovrà comunque sostituire la percezione acustica.

Volutamente non sono stati formulati altri spunti riguardo alle attività da realizzarsi in questa fase del percorso. La motivazione è da trovarsi nella complessa varietà di proposte che si potrebbero ideare differenziando per fasce d'età i diversi livelli. Il nostro obiettivo è comunque fornire strumenti all'insegnante così che possa, egli stesso, adeguare le diverse indicazioni in relazione alle esigenze dei bambini a cui intende rivolgersi.

L'assunto fermo, nella realizzazione di queste partiture, si configura nell'astrazione con cui si concretizzano tali situazioni sonore. Perde così di valore l'idea, alquanto discutibile, che vede la musica subordinata esclusivamente al ruolo di commento sonoro di storie, situazioni fantastiche e/o reali. Il linguaggio dei suoni si esprime nella sua valenza senza per questo ricorrere a nessun tipo di spiegazione. Si parla di comunicazione sonora nel momento in cui, grazie ad una precisa organizzazione gerarchica dei vari elementi, tale messaggio si fissa, anche solo momentaneamente, nella nostra memoria. Come un architetto, anche il compositore (compositore in senso lato, cioè colui che scrive, chiunque esso sia!) dovrà mettere in relazione equilibrata i vari elementi così da costruire un edificio, dal punto di vista estetico funzionale e dal punto di vista tecnico, preciso e bilanciato.

A tal fine potremmo analizzare con i bambini i criteri di composizione delle partiture precedenti:

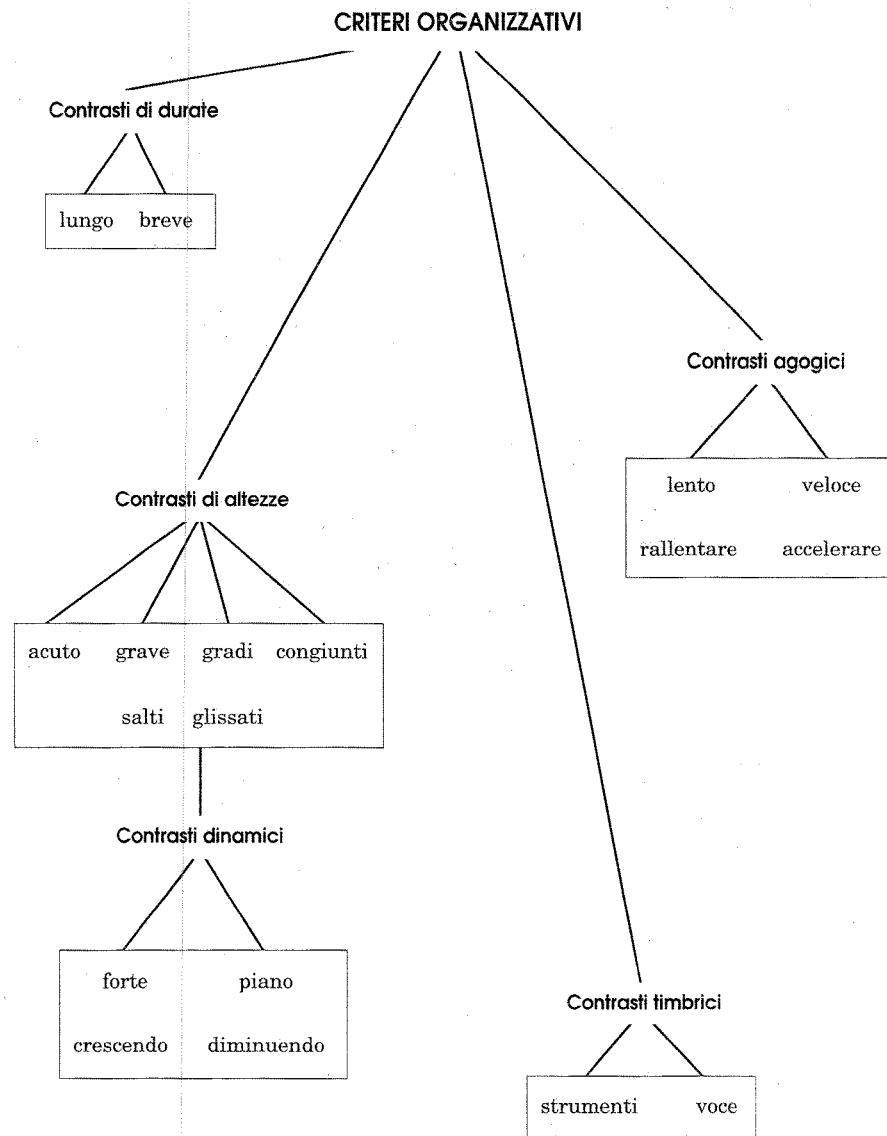


Fig. 11 Grafo ad albero riassuntivo dei diversi criteri organizzativi

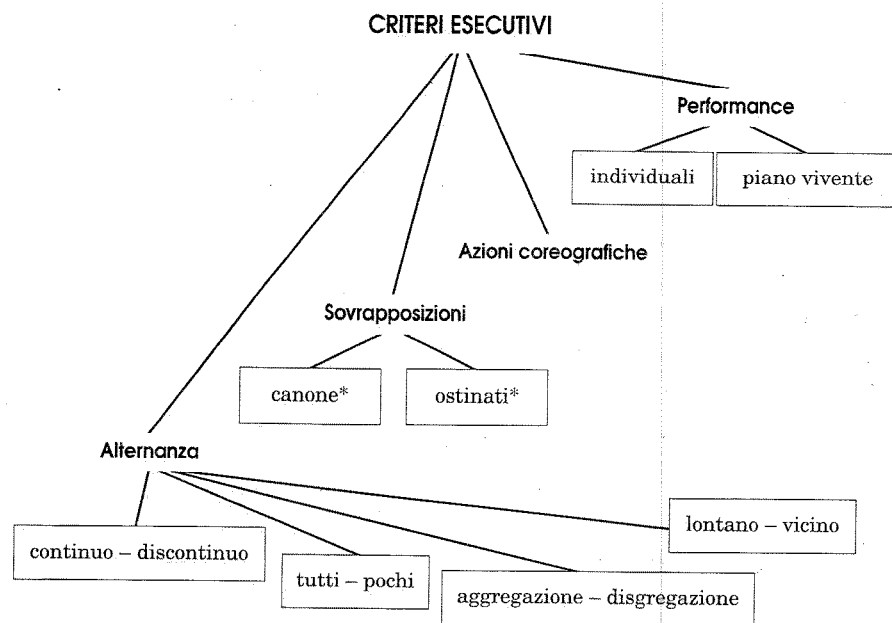


Fig. 12 Grafo ad albero di visualizzazione dei criteri esecutivi

* La spiegazione di queste forme musicali avverrà nelle prossime unità didattiche

IL RITMO: LA FIGURA TEMPO

- Ob. Generale 4.0.0** Essere capaci di analizzare gli elementi strutturali di una comunicazione sonora complessa
- Ob. Intermedio 4.1.0** Essere capaci di stabilire relazioni tra elementi verbali e successioni temporali
- Ob. Minimo 4.1.1** Essere capaci di percepire acusticamente e visivamente pulsazioni ritmiche diverse e sapersi uniformare secondo criteri di uguaglianza e similitudine (ind. 1 - 2 - 3)
- Ob. Minimo 4.1.2** Essere capaci di adeguare il proprio movimento nello spazio ad una pulsazione comune (ind. 4 - 5)
- Ob. Minimo 4.1.3** Essere capaci di associare e mantenere una pulsazione comune ad un testo letterario e al relativo silenzio (ind. 6 - 7 - 8 - 9)
- Ob. Minimo 4.1.4** Essere capaci di percepire, attraverso il risultato sonoro e l'atto motorio ad esso associato, la differenza tra pulsazione e ritmo del testo (ind. 10 - 11)
- Ob. Minimo 4.1.5** Essere capaci di eseguire contemporaneamente, attraverso gesti, sia la pulsazione che la ritmica del testo (ind. 12)
- Ob. Minimo 4.1.6** Essere capaci di elaborare ritmicamente e coreograficamente una sequenza ritmica legata ad un testo poetico (ind. 13)

Spazio

Palestra o aula libera da arredi

Strumenti didattici

Fogli di carta da pacco bianca, pennarelli colorati, strumenti a suono indeterminato

Contenuti disciplinari

La figura tempo

INDICAZIONE 1

Uniformarsi alla pulsazione comune

Si propone ai bambini di muoversi liberamente nella stanza differenziando la propria andatura rispetto a quella del compagno.

Es.: A si muove a piccoli passi veloci, B si muove saltellando, C si muove a gamba zoppa, D si muove sui talloni lentamente, E si muove sulla punta dei piedi, etc; ad un segnale acustico si chiederà ai bambini di avvicinarsi al compagno che ha un'andatura più simile alla propria; verranno così a formarsi gruppi con andature contrastanti fra loro.

INDICAZIONE 2

L'operatore invita i gruppi a battere le mani seguendo ciascuno la pulsazione relativa al gruppo di appartenenza:

gruppo - A - | | | | | | | | gruppo - B - | | | | | | gruppo - C - | | | | | |
continuando a battere le mani, ciascuno con la propria frequenza, cercheremo d'individuare una velocità media in grado di uniformare le diverse unità.

INDICAZIONE 3

Una volta individuata la pulsazione comune (*PULSAZIONE - successione continua di battiti regolari*), la si farà scorrere tra i componenti alternando il battito delle mani tra i singoli bambini. Gli stessi componenti del gruppo si passeranno la pulsazione come l'antico gioco del telefono senza fili.

INDICAZIONE 4

Associazione passo - musica

I bambini vengono invitati a muoversi liberamente nello spazio seguendo il battito regolare del tamburello. Altrettanto funzionale e certamente più gra-

devole sarà il camminare seguendo la pulsazione di una danza, o cantare una canzoncina del repertorio infantile. Questa associazione passo-musica è certamente più ampia e completa, l'orecchio coglierà l'insieme di eventi sonori rilevando nel passo l'elemento comune.

Varianze

È importante alternare al battito delle mani un silenzio di eguale durata, ovvero un battito pensato ma non prodotto.

Es.: A batte le mani seguendo una pulsazione regolare e costante; B adeguandosi alla pulsazione del compagno, cercherà di battere le mani alternando un battito ad un silenzio ottenuto mimando il gesto senza produrre il suono del battito delle mani.

INDICAZIONE 5

L'operatore invita i partecipanti a camminare liberamente nello spazio adeguandosi alla pulsazione regolare di un tamburello; quando la pulsazione viene proposta dai legnetti essi dovranno camminare all'indietro; quando invece la stessa pulsazione sarà proposta dal triangolo tutti i bambini dovranno, sempre mantenendo la relazione tra passo e pulsazione, spostarsi verso il centro dell'aula dove si trova un immaginario parco.

PAUSA DI RIFLESSIONE

A questo punto sarebbe interessante e piacevole utilizzare come ulteriore verifica, l'esecuzione di alcune danze; il repertorio popolare offre una vasta gamma di semplici danze:

"... nostro corpo è abitato da funzioni ritmiche, basti pensare, tra tutte, alla respirazione ed al battito del cuore; la prima marca il tempo ed anima tutti i movimenti che del respiro sono la concretizzazione e, con le sue variazioni di ritmo, di profondità e di durata, rivela i processi psichici del soggetto..." (Op. cit. Paola de Vera d'Aragona, *Riza Scienze* n°13, pag. 54, "Curarsi danzando", Ottobre 1986).

Al fine di mettere in risalto le diverse valenze di tale esperienza, si suggerisce la realizzazione di danze in cerchio.

La simultaneità dei movimenti con i compagni è un prezioso stimolo al raggiungimento di un accordo tonico del gruppo. Sarà così innescato un meccanismo di costante adeguamento reciproco seguendo una pulsazione comune.

"...La danza in circolo è un patrimonio culturale antichissimo e come tale si è trasmesso dagli stadi primitivi a quelli più recenti, conservandosi intatto malgrado l'evolversi delle culture..." (Op.cit. Curt Sachs, *La Storia della Danza*, pag. 181, Ed. Il Saggiatore).

Avremo cura di indicare nella bibliografia il materiale a riguardo.

INDICAZIONE 6

La pulsazione nella filastrocca

L'operatore insegna la seguente filastrocca battendo con le mani la pulsazione:

voce	Ric	Rac	via di	qua
mani				
	Ric	roc	non ci	sto
	corro	presto	vado	via
	corro	presto a	casa	mia

La stessa proposta, poi, battendo la pulsazione con i piedi ma restando fermi sul posto.

INDICAZIONE 7

Vengono ora riproposte le indicazioni 4 già prese in esame precedentemente, con l'aggiunta però del testo della filastrocca (come nel gioco del telefono senza fili).



Fig. 1 Recitazione interrotta della filastrocca

INDICAZIONE 8

Viene proposto, ora, di recitare il testo alternandolo tra 2 gruppi.

A
Ric rac
 | |
via di qua
 | |

B
ric roc
 | |
non ci sto
 | |

segnando la pulsazione con il battito delle mani.

La stessa proposta segnando la pulsazione con il battito dei piedi restando fermi sul posto.

Varianti

Riproporre la medesima alternanza d'esecuzione in forma di recitazione interrotta:

A	B	
Ric rac	/ /	(con questo segno indico il silenzio)
/ /	non ci sto	

oppure proponendo l'esecuzione in forma di canone sempre battendo la pulsazione con le mani:

A	Ric rac via di qua.....
B	Ric rac via di qua.....
C	Ric rac via di qua.....

INDICAZIONE 9

Camminare segnando la pulsazione con il passo e continuando a recitare la filastrocca con la voce.

Ad un segnale acustico il gruppo continuerà a camminare recitando mentalmente il testo, ad un nuovo segnale acustico riprenderà il passo e la declamazione del testo.

La percezione acustica e motoria della pulsazione rappresenta una tappa fondamentale nell'esperienza musicale.

In questo senso riteniamo indispensabile individuare il *passo comune* ogni qual volta se ne presenti l'occasione verificando costantemente le capacità di ciascun alunno.

Per controllare l'esattezza del passo riferito alla pulsazione di un testo, filastrocca o canto che sia, possiamo pensare di camminare con andatura regolare seguendo il proprio battito cardiaco, immaginando di camminare con calma e senza fretta. Qualunque altro tipo di passo più rapido rappresenta la suddivisione della pulsazione stessa. Perciò prima che con le mani è indispensabile misurare la scansione elementare con il proprio passo!!

INDICAZIONE 10

Alla scoperta del ritmo della filastrocca

L'insegnante invita i ragazzi a battere con le mani il ritmo del testo: ovvero la combinazione sillabica della filastrocca.

Ric rac	via di	qua
Ric roc	non ci	sto
corro	presto	vado via
corro	presto a	casa mia

Si può suggerire di imitare con le mani la stessa scansione verbale che la bocca compie nella recitazione.

Variante 1

Dopo averla imparata, ascoltare solo i battiti delle mani muovendo le labbra come se si declamasse la filastrocca senza però far uscire alcuna parola.

Variante 2

Segnare con i piedi il ritmo del testo. Ad un segnale sonoro interrompere il movimento dei piedi continuando a recitare il testo della filastrocca (declamazione parlata o mentale) ed ad un altro segnale acustico interrompere la declamazione ma riprendere a segnare il ritmo del testo con i piedi.

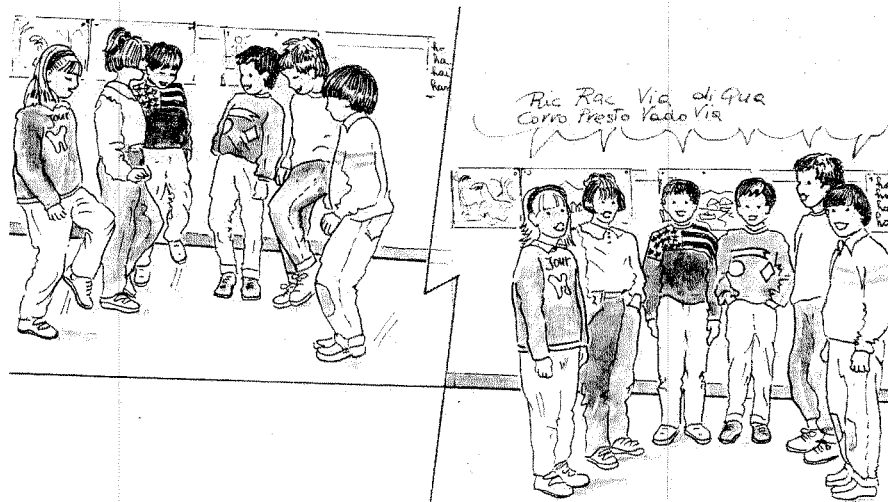


Fig. 2 Alternanza recitazione del testo e segnatura della pulsazione

INDICAZIONE 11

L'insegnante invita la classe a camminare nello spazio recitando la filastrocca e seguendo la pulsazione comune, ad un diverso segnale acustico, i bambini si

disporranno a coppie segnando il ritmo del testo reciprocamente sulle spalle del compagno di fronte.

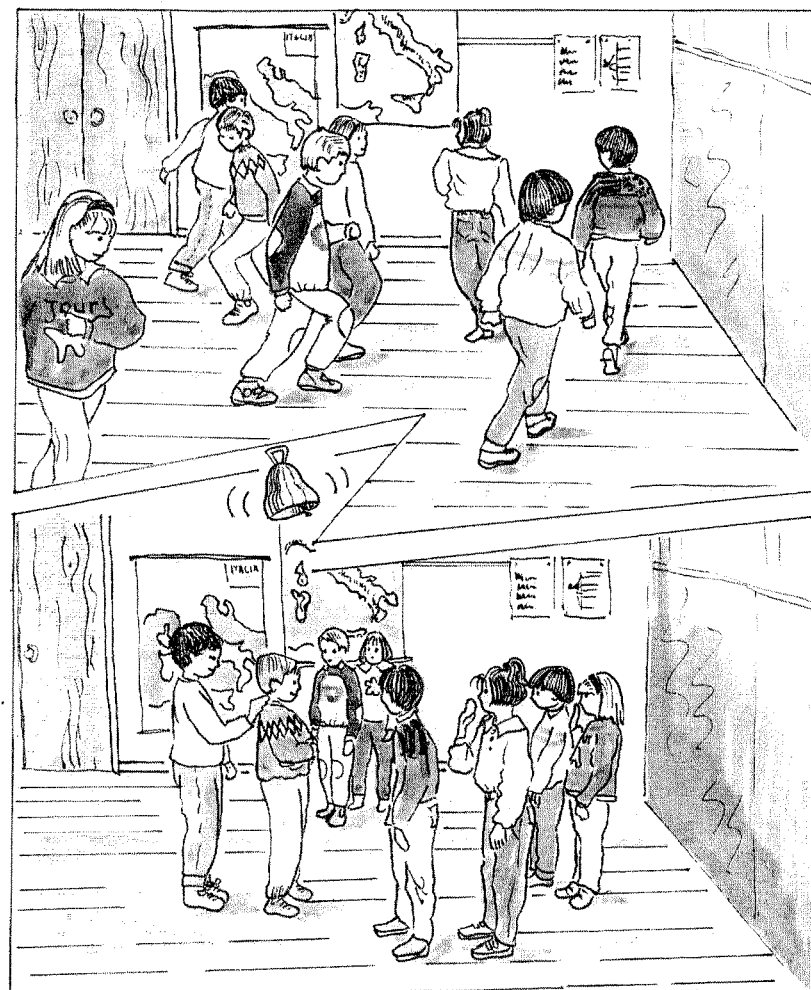


Fig. 3 Segnatura del ritmo del testo sulle spalle del compagno

INDICAZIONE 12

Camminare nello spazio adeguando il passo ad una pulsazione comune. Contemporaneamente, unendo anche la declamazione, battere le mani fra loro seguendo il ritmo del testo.

ric	roc	via di	qua	voce
				piedi
				mani

Variante

La stessa proposta invertendo mani e piedi; per rendere più semplice la realizzazione di questa proposta si può suggerire di muoversi nello spazio dondolando il busto come un pendolo.

Socializzazione

L'insegnante chiede:

“Quando segnavate con i piedi la pulsazione com'era l'andamento dei passi?”

“Quando segnavate il ritmo del testo l'andamento era lo stesso?”

Dati

Nel segnare la pulsazione l'andamento era regolare, mentre nel segnare il ritmo si aveva una successione di passi lunghi e brevi.

Da questi dati si può ricavare che il *ritmo è una combinazione di suoni lunghi e brevi*, a differenza della pulsazione che resta regolare nel tempo.

La filastrocca può essere così visualizzata:

Ric	rac	via di	qua	—	—	--	—

Ric	roc	non ci sto		—	—	--	—

corro presto	vado	via		--	--	--	—

testo con pulsazioni

ritmo del testo e pulsazioni

INDICAZIONE 13

Osservando la tabella precedente l'operatore può far notare che isolando cellule comprese in 2 pulsazioni si possono estrapolare 3 formule ritmiche diverse che sono:

Ric	Rac	via di	qua	corro presto
—	—	--	—	-- --

L'insegnante chiede ai bambini di cercare nella propria fantasia parole anche senza senso che corrispondano alle cellule ritmiche diverse. Es:

ca	sa	parti	rò	marmellata
pa	ne	lu ne	di	Annalisa
etc.				

Dando così origine a nuove filastrocche:

*Giovedì mangerò
latte miele non lo so*

Ci sembra opportuno soffermare l'attenzione sulle possibilità linguistiche che questo lavoro può offrire. Inoltre la trascrizione per suoni lunghi e corti può essere il giusto prerequisito per introdurre la notazione ritmica tradizionale che in questo caso diventa:

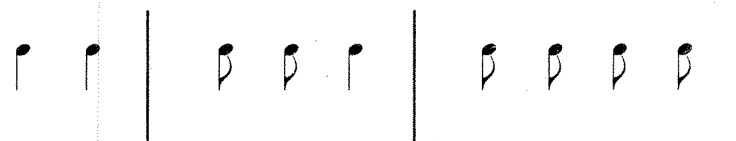


Fig. 4 Trascrizione del ritmo della filastrocca in notazione tradizionale

Queste proposte potranno successivamente essere realizzate su suoni determinati DO - SOL etc. eventualmente proposti con piastre sonore e voce.

INDICAZIONE 14

L'insegnante invita i ragazzi divisi in gruppi, ad elaborare un'azione coreografica sulla filastrocca precedente.

Provando a sintetizzare in quanti modi si potrebbe recitare la filastrocca.

Socializzazione

Al momento dell'esecuzione da parte dei diversi insiemi, si evidenzieranno i criteri utilizzati nella scelta dei vari movimenti chiedendo:

"L'azione è stata eseguita da tutti i componenti del gruppo o c'erano uno o più solisti?"

"Se nel testo c'è ripetizione, questa si evidenzia anche nella coreografia?"

"Se le azioni cambiano, si può notare un'aderenza tra gesto e parole?"

"Se sì, in che modo?"

"Quale scansione ritmica segue i gesti?"

Dati

Si potrà rilevare, in genere, una certa ripetizione di movimenti in relazione ad una reiterazione del testo.

Un altro elemento da evidenziare sarà la scansione ritmica delle azioni. Movimenti che seguono le pulsazioni, il ritmo del testo, accenti delle parole etc.

POSSIBILITÀ DI ELABORAZIONE

- | | |
|-------------------------------|---|
| 1) Segnando la pulsazione con | piedi
mani
gesti-suono
strumenti |
| 2) Recitazione | forte
piano
interrotta
a canone |

3) Segnando il ritmo con

piedi
mani
gesti-suono
strumenti

4) con ostinati

5) a canone

6) a rondò

Proposte di ascolto

Nuova Compagnia di Canto Popolare: "Tarantella del Gargano" (ostinati)

M. Ravel: "Bolero" (ostinato)

W. A. Mozart: "alla Turca" dalla sonata in La magg. per pianoforte (rondò)

J. S. Bach: "Rondò" dal concerto in Mi Magg. per violino e orchestra (rondò)



Fig. 4 Partiture tattili, realizzate durante un corso di formazione

PAUSA DI RIFLESSIONE

Nella precedente proposta l'intervento elaborativo da parte del gruppo è certamente limitato. Questo affinché si possa verificare la reale padronanza dei bambini nel distinguere la pulsazione dal ritmo del testo inserendo tutte le variabili analizzate fino a qui.

Un passaggio successivo prevederà l'elaborazione, da parte del gruppo, di un nuovo ritmo del testo associato ad azione coreografica d'insieme.

A questo punto, qualora nell'insegnante ci sia una sicurezza sulla notazione tradizionale si potranno riproporre una serie di attività precedentemente esposte (dettato, ostinati, canoni, rondò) trascritti in notazione tradizionale ed utilizzando voce e strumenti.

Il campo d'indagine si amplia notevolmente fino ad arrivare anche all'esecuzione ed elaborazione originali di partiture poliritmiche.

A nostro parere le capacità di analisi ritmica sin qui raggiunte possono considerarsi soddisfacenti per un approccio musicale nella scuola primaria soprattutto in considerazione delle reali competenze dell'insegnante.

È questo il motivo per cui non abbiamo ritenuto opportuno inserire proposte didattiche che contemplassero l'utilizzo del codice tradizionale.

LA PULSAZIONE E GLI ACCENTI

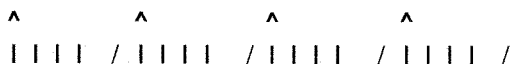
Ob. Generale 4.0.0	Essere capaci di analizzare gli elementi strutturali di una comunicazione musicale complessa
Ob. Intermedio 4.2.0	Essere capaci di riconoscere ed analizzare analogie e differenze quali proprietà varianti ed invariante di sequenze di pulsazioni
Ob. Minimo 4.2.1	Essere capaci di percepire e riprodurre una sequenza di battiti regolari (ind. 1 - 2)
Ob. Minimo 4.2.2	Essere capaci di distinguere, in una sequenza numerica di pulsazioni, gli accenti forti (ind. 3 - 4 - 5)
Ob. Minimo 4.2.3	Essere capaci di mantenere costante la successione di accenti forti e deboli (ind. 6)
Ob. Minimo 4.2.4	Essere capaci di analizzare, mantenere e riprodurre una successione numerica di pulsazioni in presenza ed assenza di suono (ind. 7 - 8)
Ob. Minimo 4.2.5	Essere capaci di analizzare le possibili variabili compositive ed esecutive nella organizzazione di sequenze numeriche di pulsazioni (ind. 10)
Ob. Minimo 4.2.6	Essere capaci di organizzare comunicazioni numeriche di pulsazioni attraverso diverse possibili varianti ed associandovi un testo verbale (ind. 11)
Spazio	palestra o aula libera da arredi
Strumenti didattici	Strumenti a percussione ad altezza indeterminata
Contenuti	Sequenze numeriche di pulsazioni, gli accenti e la pausa

INDICAZIONE 1

Dalla pulsazione all'ostinato

L'operatore propone, utilizzando i legnetti sonori, una serie di battiti regolari ponendo l'accento forte sempre sul primo battito della serie.

Il gruppo, fornito di diversi strumenti ritmici, viene invitato a ripetere la serie proposta.

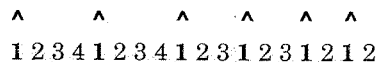


PAUSA DI RIFLESSIONE

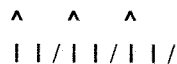
Sarà molto importante che l'insegnante consideri il tempo utile per ciascuna proposta. Infatti occorre ripetere una sequenza più volte prima che tutti possano averla completamente interiorizzata. Solo allora la proposta di una nuova cellula, senza aver interrotto il flusso dei battiti, susciterà interesse riuscendo a rompere la monotonia e inserendosi come elemento nuovo capace di risvegliare l'attenzione!

INDICAZIONE 2

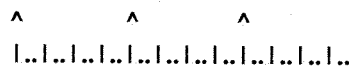
L'insegnante chiede alla classe di ripetere le cellule eseguite numerando, con la voce, i battiti es.



Quindi eseguirà alcune cellule chiedendo ai bambini di ripetere con la voce la sequenza numerica:



Risposta 1..2.../1...2.../1..2./



Risposta 1..2..3..4..1..2..3..4..1..2..3..4..

PAUSA DI RIFLESSIONE

La reiterazione in musica è un elemento di primaria importanza proprio perché fornisce l'opportunità indispensabile per memorizzare sequenze diverse, ed in questo caso ritmiche.

Un altro elemento proprio della percezione relativa alle durate dei suoni è quello del raggruppamento.

"...nel flusso sonoro che ci avvolge vi sono delle durate, una accanto all'altra, tra le quali il soggetto può a certe condizioni instaurare dei rapporti; cioè la percezione opera sul flusso sonoro dei raggruppamenti nel senso che, laddove vi sono eventi successivi nel tempo li sente strutturati in gruppi, in unità, in insiemi, anziché percepirli come slegati, indipendenti, uno dopo l'altro.

Il fenomeno del raggruppamento è talmente importante che anche là dove vi sono eventi sonori assolutamente identici (la goccia che cade, il metronomo), il soggetto opera una ritmicizzazione soggettiva degli eventi raggruppandoli ogni due o tre ... sentendo cioè la presenza di un accento o di un intervallo più lungo che in realtà non ci sono..." (Op. cit. J. Tafuri, *Didattica della Musica e Percezione Musicale*, cap. 4 pag. 133, Ed. Zanichelli, Bologna, 1988).

"...Nel ritorno periodico di questi raggruppamenti, identici o analoghi, è possibile «sentire» l'elemento «accentato» che ritorna ad intervalli regolari, una pulsazione che è come lo scheletro delle varie combinazioni ritmiche, particolarmente evidente, per esempio, nelle filastrocche, nelle marce e soprattutto nelle danze ..." (Op. cit. precedentemente pag. 134).

Ci troviamo di fronte ad una modalità in cui gli accenti e le pulsazioni si susseguono regolarmente. Pur nella sua primordialità tale formula può definirsi in musica "ostinato" ovvero:

"breve formula melodica o ritmica che si ripete con successioni regolari e si contrappone con la sua iterazione al vario movimento delle altre linee melodiche".

Ostinato: possiamo suggerire, come precedentemente fatto, di far ascoltare un brano di musica dove risulti evidente la presenza di ostinati: il "Bolero" di Ravel adesso avrà una ragione più precisa per essere presentato, come anche un brano di disco music o brani di carattere popolare.

INDICAZIONE 3

Seduti per terra a gambe incrociate, l'operatore propone l'esecuzione di una intera sequenza composta da più cellule.

Es:

^ ^ ^
1 2 3 1 2 3 4 5 1 2 etc

Percuotendo il primo battito con la mano destra sulla gamba destra e gli altri colpi con la mano sinistra sulla gamba sinistra e poi viceversa, sempre declamando i numeri.

INDICAZIONE 4

Ciascuno farà ascoltare l'intera sequenza, nei due sensi, senza soluzione di continuità, che verrà mantenuta anche quando l'esecuzione verrà passata ad un altro compagno.

Es:

1 2 3 1 2 3 4 5 1 2 1 2 1 2 3 4 5 1 2 3

INDICAZIONE 5

La stessa proposta verrà fatta eseguire con strumenti a percussione.

INDICAZIONE 6

Dall'ostinato al canone

La stessa sequenza verrà quindi eseguita a canone, prima con la voce declamando i numeri e battendo sulle gambe come l'indicazione 3, e poi con gli strumenti come nell'indicazione precedente.

Si potrà anche eseguire il canone utilizzando solo gesti-suono senza la voce.

esempio di canone:

A ^ ^ ^ ^ ^ ^
1 2 3 1 2 3 4 5 1 2 1 2 3 1 2 3 4 5 1 2
B ^ ^ ^ ^ ^ ^
1 2 3 1 2 3 4 5 1 2 1 2 3 1 2 3 4 5 1 2

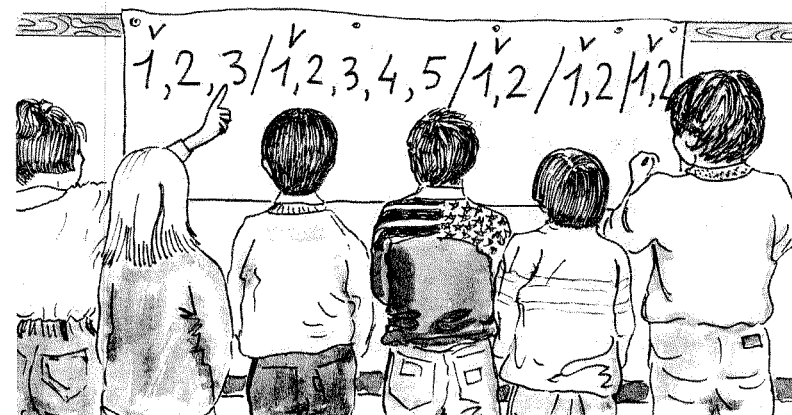


Fig. 1 Esecuzione di una serie numerica

INDICAZIONE 7

La pausa e la sua valenza ritmica

Si ripropone l'esecuzione dell'intera sequenza numerica:

1 2 3 1 2 3 4 5 1 2 nei due sensi di esecuzione

per moto retto e per moto retrogrado, inserendo ora alcune pause.

Tali silenzi si sostituiranno ad incisi compiuti:

Es.:

1 2 3 1 2 etc.

La pausa viene battuta o solo mentalmente oppure con un dito sulla gamba senza suono. Per agevolare l'attacco del compagno successivo, si può suggerire di non inserire i silenzi o pause nella prima e nell'ultima cellula.

INDICAZIONE 8

La struttura formale del rondò

L'esecuzione della sequenza può essere variata alternando risposte diverse ad una unica domanda. Es.:

A	B
1 2 3 1 2 3 4 5 1 2	1 2 3 1 2
A	C
1 2 3 1 2 3 4 5 1 2	1 2 3 1 2 3 4 5 ..
A	
1 2 3 1 2 3 4 5 1 2	... 1 2 3 4 5 1 2 etc.

tale schema formale viene chiamato RONDÒ

A B A C A D A

Ovvero: "...Struttura formale caratterizzata dall'alternanza di un episodio fisso con episodi di carattere contrastante. Lo schema più semplice di Rondò è quello ternario A - B - A, coincidente con la forma ternaria della Canzone..." (Op. cit. *La Nuova Enciclopedia della musica*, voce: "Rondò", Ed. Garzanti).

INDICAZIONE 9

A questo punto del lavoro i ragazzi dovrebbero possedere strumenti sufficienti per ricercare e formulare ipotesi circa le diverse possibilità di variare la realizzazione e l'esecuzione di ostinati ritmico-numeric.

Alla lavagna vengono riportate tutte le proposte e quindi vengono riordinate in uno schema ad albero per un più facile successivo riutilizzo.

Idea primaria:

1 2 1 2 3 4 5 1 2 3

1) ripetizione

1 2 1 2 3 4 5 1 2 3 1 2 1 2 3 4 5 1 2 3

2) ripetizione retrograda

1 2 1 2 3 4 5 1 2 3 1 2 3 1 2 3 4 5 1 2

3) Rondò

4) Canone

5) con pause

1 2 1 2 3 ... 1 2 3 4 5 ..

6) sovrapposizione di parti fisse

a: 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5

b: 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3

7) per sovrapposizione del retrogrado

1 2 1 2 3 4 5 1 2 3

1 2 3 1 2 3 4 5 1 2

Si può notare come nella sovrapposizione a parti fisse tutte le voci sono in relazione numerica ed a un certo punto l'accento forte coinciderà tra 2 voci.

Si tratta di una relazione matematica che soddisfa una delle proprietà delle moltiplicazioni; a voi insegnanti la scoperta di altre relazioni matematiche.

INDICAZIONE 10

L'insegnante chiede alla classe di costruire ostinati su base numerica, la classe verrà divisa in gruppi e gli elaborati verranno scritti su fogli di cm. 50 x 70 così che la stessa disposizione spaziale risulti agevole per l'esecuzione collettiva.

Ogni sequenza verrà contrassegnata con i numeri curando, nella pronuncia della sequenza stessa, di accentare sempre l'UNO così.

UNO due tre UNO due tre quattro cinque UNO due tre etc. mantenendo sempre la pulsazione regolare.

Naturalmente si potranno utilizzare i diversi criteri esecutivi precedentemente analizzati ed associarli a filastrocche, nonsensi etc.

SCIVOLA	SALTA	SU	GIÙ	SU	GIÙ	ROTOLO
1 2 3	1 2	1	1	1	1	1 2 3
X X X	X X	X	X	X	X	X X X
<u> </u>	<u> </u>					<u> </u>
>	>	>	>	>	>	>

SALTA	SCIVOLA	GIÙ	RO TO LAN DOTI	SU
X X	X X X	X	X X X X X	X
<u> </u>	<u> </u>		<u> </u>	
>	>	>	>	>

SCI VO LA	SALTA	GIÙ	GIÙ	GIÙ	GIÙ	SU
X X X	X X	X	X	X	X	X
<u> </u>	<u> </u>					
>	>	>	>	>	>	>

Fig. 2 Esempio di partitura realizzata in un corso di formazione presso S. Giustina (Bolzano), dal titolo Pongo.

LA SILLABAZIONE RITMICA DI FILASTROCCHHE

Ob. Generale 4.0.0 Essere capaci di analizzare gli elementi strutturali di una comunicazione sonora

Ob. Intermedio 4.3.0 Essere capaci di stabilire relazioni tra elementi ritmici melodici e strutture formali in una comunicazione sonora

Ob. Minimo 4.3.1 Essere capaci di percepire, memorizzare e riprodurre una sequenza ritmica (ind. 1 - 2 - 3)

Ob. Minimo 4.3.2 Essere capaci di riconoscere e definire l'elemento *intonazione* nella comunicazione sonora (ind. 4)

Ob. Minimo 4.3.3 Essere capaci di organizzare una produzione ritmico-melodica utilizzando ostinati e criteri esecutivi

Spazio Palestra o aula libera da arredi

Contenuti disciplinari La sillabazione ritmica

INDICAZIONE 1

La sillabazione ritmica

L'insegnante propone ai bambini d'inventare frasi in sillabazione ritmica usando un linguaggio inventato.

Es.:

daga	daga	cin	cin
---	---	---	---
fli	fla	fli fla	flu
---	---	---	---

ciascuno declamerà per tre volte la propria invenzione.

INDICAZIONE 2

La stessa proposta con l'aggiunta di gesti o semplici movimenti da abbinare al testo.

INDICAZIONE 3

Piano vivente con incisi ritmici

L'insegnante invita un bambino A ad investire il ruolo di direttore d'orchestra.

In questo caso A dividerà la classe in due o tre gruppi e consegnerà a ciascun gruppo un diverso inciso ritmico da eseguire.

Il direttore indicherà l'uno o l'altro gruppo o anche più gruppi contemporaneamente invitando i compagni ad eseguire il frammento ritmico assegnato. Con un diverso gesto il direttore darà il segnale di silenzio.

Tale pratica è riportata in altri testi con il nome di *piano vivente* ed è stato indicato da Roberto Goitre nella prefazione del metodo *Cantar Leggendo* edito dalle Edizioni Suvini Zerboni, Milano.



Fig. 1 Il piano vivente

INDICAZIONE 4

Sillabazione intonata

Gli stessi passaggi delle indicazioni 1 – 2 – 3 chiedendo, questa volta, di intonare anche su un suono solo, il frammento inventato o indicato.

INDICAZIONE 5

Elaborazione con ostinati verbali e gestuali

L'insegnante divide i bambini in gruppi, chiedendo ad ogni bambino di elaborare una propria composizione utilizzando ostinati verbali, gestuali e vocali organizzati secondo criteri esecutivi.

All'interno del gruppo dovrà essere definito il criterio d'esecuzione.

CRITERI ESECUTIVI

Aggregazione di cellule

Successione di cellule

Sovrapposizione di cellule

Alternanza soli – tutti

Fig. 2 Tabella di visualizzazione dei criteri esecutivi

Socializzazione

Al momento dell'esecuzione dei diversi gruppi, si evidenzieranno per ciascuno i criteri esecutivi utilizzati. Successivamente l'insegnante stimolerà un'ulteriore analisi attraverso opportune domande.

“Quale scansione ritmica segnano i diversi gesti?”

“Proviamo a ripeterla, la ricordiamo bene?”

“Se sì, che cosa vorrà dire?”

“Se no, perché secondo voi?”

“Le intonazioni dei diversi ostinati risultano molto differenziate tra loro?”

“Proviamo a cantare anche noi i diversi incisi, ci sembra chiara l'intonazione?”

Dati

Si potrà notare come i frammenti più chiari e facilmente memorizzabili hanno caratteristiche ritmiche e melodiche ben definite. Là dove l'intonazione risulta incerta sarà più difficile per gli ascoltatori ricordarla e quindi ripeterla. Può capitare di ascoltare frammenti ritmici articolati abbinati a gesti così ben funzionali da fornire un valido sostegno per la memorizzazione.

In sintesi, possiamo affermare che là dove manca la melodia si può sostituire un'espressione gestuale ritmica ugualmente esaustiva.

PAUSA DI RIFLESSIONE

La pratica dell'improvvisazione, sia ritmica sia melodica, ha bisogno di un esercizio costante e continuo.

Si tratta di recuperare un patrimonio che troppo spesso non viene valorizzato nella prima infanzia. Infatti, dal momento in cui il bambino abbandona le lallazioni per approdare al linguaggio corrente, ogni slancio vocale, melodico o ritmico, viene scoraggiato.

Se per l'espressione grafica si concretizza nel bambino una evoluzione costante negli anni legata alla conoscenza e alla definizione del proprio sé corporeo che comunque tutti incoraggiano, la stessa cosa non si può dire per l'espressione sonora e per la conquista del proprio corpo sonoro.

Tanti possono essere i momenti, le occasioni per cantare una storia, per intonare semplici frasi riferite ad azioni quotidiane, per ascoltare ed analizzare segnali sonori di vario genere; si tratta di arricchire l'esperienza percettiva del bambino anche su questo versante come in tutti gli altri versanti.

“...A mano a mano che il perfezionismo e la competitività dell'educazione tradizionale cedono il posto alla valorizzazione della persona, al potenziamento e al recupero di tutte le capacità creative – a prescindere dai risultati – il canto assume maggior valore...” (Op. cit. Vittoria Fresco, Musica Attiva, pag. 84, Ed. Il Ventaglio, Roma, 1979).

Alla luce di queste considerazioni ci sembra importante insistere sul valore dell'improvvisazione vocale quale momento creativo ed in continua evoluzione dell'esperienza musicale dell'infante.

Non dovrà scoraggiarci quindi ascoltare frammenti melodici simili a spot pubblicitari, questo stadio rappresenta un punto di partenza obbligato quanto

indispensabile perché si tratta comunque di un inizio che per rassicurarsi il cammino ha bisogno di appoggiarsi a strutture preesistenti.

"...I bambini non trovano melodie o forme assolutamente nuove; essi non fanno altro che collegare tra loro ciò che già hanno udito, imitarlo, accorciarlo, schematizzarlo, modificarlo..."

(Op. cit. G. Revesz, *Psicologia della Musica*, pag. 184, Ed. Giunti e Barbera, Firenze, 1983).

Con il tempo e l'esercizio, l'evoluzione melodica si allontanerà sempre di più dal motivo di partenza, conquistando un'autonomia logico-strutturale che gli permetterà di acquisire una valenza propria.

L'intervento pedagogico potrà così rinnovarsi, sviluppando la personalità musicale del bambino, considerando il soggetto nella sua globalità intellettuale ed emozionale, muovendo dal proprio bagaglio culturale, attivando il meccanismo della rielaborazione di ogni proposta recepita dal soggetto.

IMPROVVISAZIONI MELODICHE

Ob. Generale 4.0.0	Essere capaci di analizzare gli elementi strutturali di comunicazioni musicali
Ob. Intermedio 4.3.0	Essere capaci di stabilire relazioni tra elementi ritmico melodici e strutture formali in una comunicazione sonora
Ob. Minimo 4.3.4	Essere capaci di percepire e riconoscere le diverse intonazioni della voce nella comunicazione verbale affermativa ed interrogativa (ind. 1 - 2)
Ob. Minimo 4.3.5	Essere capaci di organizzare una sequenza melodica di suoni in successione temporale (ind. 3 - 4)
Ob. Minimo 4.3.6	Essere capaci di organizzare una sequenza melodica di suoni su un ostinato ritmico melodico (ind. 5 - 6)
Ob. Minimo 4.3.7	Essere capaci di organizzare sequenze melodiche secondo semplici schemi formali (ind. 7 - 8 - 9)
Ob. Minimo 4.3.8	Essere capaci di elaborare una comunicazione sonora utilizzando improvvisazioni melodiche organizzate secondo criteri formali (ind. 10)
Strumenti didattici	Registratore, fogli di carta, pennarelli, strumenti a suono determinato (metallofoni, piastre sonore, xilofoni)
Contenuti	L'intonazione della voce e l'improvvisazione melodica

INDICAZIONE 1

Domanda e risposta nella comunicazione verbale

L'insegnante invita i ragazzi a sedersi a terra con le gambe incrociate e spiega che un bambino A deve formulare una domanda ad un compagno B, il quale risponderà e a sua volta formulerà una domanda ad un altro compagno C e via di seguito.

esempio:

Dove vai? – vado a giocare!

L'insegnante registrerà tutta la sequenza.

Socializzazione

Si ascolta la registrazione e successivamente l'insegnante attraverso domande stimolerà il processo di analisi sulle proposte realizzate.

“Che differenza ascoltiamo tra le domande e le risposte?”

“La voce resta sempre uguale come se stesse parlando un *robot* oppure sale e scende?”

Dati

Si è verificato che l'intonazione vocale nel momento della domanda si muove verso l'alto mentre scende in basso nella risposta

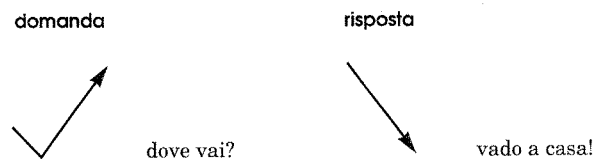


Fig. 1 Rappresentazione dell'intonazione della voce nella domanda e risposta

PAUSA DI RIFLESSIONE

L'analisi di questo dato rappresenta un momento fondamentale nell'esperienza musicale. La forma A – B altro non è che l'embrione minimo della comunicazione sonora. Come per il linguaggio parlato il dialogo fra due persone è l'u-

nità di comunicazione più piccola, così per la musica lo schema A – B è l'elemento motore nell'articolazione di qualunque frase musicale.

INDICAZIONE 2

Domanda e risposta vocale

L'insegnante propone un'improvvisazione vocale di durata libera, da realizzarsi in successione una dopo l'altra, come se si inventasse una canzone che si sviluppa fra i componenti del gruppo. La *performance* viene registrata.

INDICAZIONE 3

Principi di organizzazione in relazione alla figura tempo

Battendo dolcemente le mani sulle gambe, si cercherà di uniformare le pulsazioni e, a pulsazione comune raggiunta, l'insegnante ripropone un'improvvisazione questa volta misurata su quattro battiti, invitando i bambini a proporre nuovi frammenti in successione, uno dopo l'altro, sempre mantenendola all'interno dei 4 battiti. La *performance* viene registrata.

INDICAZIONE 4

A improvvisa su 4 battiti, B ripete la proposta di A e aggiunge la propria improvvisazione sempre su 4 tempi. La *performance* viene registrata.

Socializzazione

Si ascoltano le tre registrazioni e l'insegnante chiede:

“Quale delle tre registrazioni vi sembra più interessante e perché?”

“C'è stata differenza fra la prima improvvisazione e l'ultima?”

“In meglio o in peggio?”

Dati

Nell'ultima improvvisazione si è notata una maggiore organicità degli interventi e più continuità tra le varie proposte.

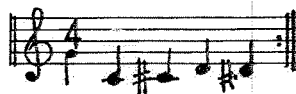
INDICAZIONE 5

Improvvisazioni su ostinati

L'insegnante propone al gruppo di cantare a bocca chiusa il seguente ostinato.

Do - Do# - Re - Re#

creando una sorta di tappeto sonoro.



Chi vuole e quando lo ritiene opportuno, potrà intervenire improvvisando una melodia per il tempo che crede. Il gruppo continuerà sempre a cantare ascoltando i vari interventi. La *performance* viene registrata

INDICAZIONE 6

La stessa proposta ma con un diverso ostinato.

Do - Sol - Mi - Sol



PAUSA DI RIFLESSIONE

La scelta di questi due diversi ostinati è motivata dal fatto che, avendo caratteri contrastanti fra loro, l'influenza che potranno svolgere sui comportamenti del gruppo e quindi sulle improvvisazioni, saranno diverse! Se il lettore non sapesse intonare i suoni suggeriti, niente paura, va bene qualunque frammento melodico purché semplice e breve e facilmente memorizzabile dal gruppo.

Socializzazione

L'insegnante chiede:

"L'atmosfera creata con i due ostinati era uguale?"

"Se no, perché?"

"Gli interventi solistici sono stati influenzati da questi sottofondi?"

Dati

I due ostinati hanno guidato gli interventi creando atmosfere diverse fra loro.

INDICAZIONE 7

Il piano vivente

L'insegnante chiede alla classe di cantare gli interventi più interessanti che sono stati realizzati. Ad un bambino verrà chiesto di guidare il gruppo distribuendo i vari frammenti melodici *a piano vivente*, mantenendo un gruppo che realizzi sempre ininterrottamente l'ostinato di sottofondo.

INDICAZIONE 8

L'improvvisazione secondo criteri compositivi

L'insegnante invita i bambini a prendere uno strumento ciascuno. Il bambino A con il suo strumento propone una breve frase ritmico-melodica di facile esecuzione. B risponde con il proprio strumento. A ripete la stessa frase precedentemente enunciata e questa volta risponde C. L'alunno A ripete ancora la stessa frase, alla quale risponderà un altro alunno e così di seguito. Si realizza una improvvisazione a forma di RONDÒ. La *performance* viene registrata.

INDICAZIONE 9

L'insegnante invita il bambino A ad improvvisare una breve frase melodica su 4 battiti e a ripeterla ininterrottamente.

A questa proposta si sovrappone quella di B che ripete sempre la propria frase, quindi a queste si sovrappone C, etc.

Una volta concluso il giro, l'insegnante dirà il nome di un bambino e da quel momento il giro ricomincerà da quel bambino.

La *performance* viene registrata.

INDICAZIONE 10

L'insegnante propone alla classe, divisa in gruppi, di costruire una partitura ideografica su ostinati ritmici/melodici, vocali o strumentali, fissando degli interventi liberi in forma di domanda e risposta.

I lavori dei gruppi verranno eseguiti, confrontati ed analizzati.

PAUSA DI RIFLESSIONE

Nel lavoro fin qui presentato l'analisi ritmica si è soffermata solo sulla figura tempo evidenziando, nelle sequenze, un'articolazione data dai diversi accenti.

A questo punto le strade che si aprono sono molte anche se tutte convergono in direzione di una sempre più precisa misurazione dei suoni in termini di altezze e durate.

L'approdo più naturale è senza dubbio il codice tradizionale inteso come estrema sintesi di tutte le variabili dell'evento sonoro.

Tale convinzione assumerà il valore di regola nel momento in cui quest'ultima verrà sentita, come bisogno, da parte del gruppo stesso.

OSSERVAZIONI CONCLUSIVE

Riteniamo opportuno chiarire che il percorso didattico proposto fin qui tiene conto di diversi fattori.

Innanzitutto del destinatario il/la maestro/a.

Questi è spesso animato da ottima buona volontà, ma frenato, nell'ambito delle attività musicali, da una preparazione imprecisa e insufficiente.

Del resto il ritardo storico nella formulazione dei nuovi programmi per la scuola elementare dove questa disciplina viene finalmente rivalutata, non permetterà certo una rapida evoluzione, né per competenze specifiche dell'insegnante, né tanto meno sul piano didattico-metodologico.

Al di là, quindi, degli obiettivi specifici dei nuovi programmi, l'educazione al suono e alla musica può essere parte integrante di altre discipline dove l'insegnante possiede conoscenze più sicure.

In tal caso il maestro non sarà scoraggiato da un linguaggio tecnico difficile che non tiene conto delle sue reali esigenze e capacità, ma troverà motivo d'aiuto anche se avrà bisogno di anni prima di realizzare concretamente gli obiettivi prefissati.

Si noterà infatti che molte delle proposte utilizzano come tramite il movimento e la gestualità. La scelta non è casuale né vuole invadere il campo dell'educazione psico-motoria.

La partecipazione del soggetto all'evento acustico è sempre più fruttuosa se filtrata da un'esperienza psico-fisica.

Il gesto diventa traccia visibile della vibrazione sonora, questo nel bambino come nell'adulto. Si tratta di recuperare un'esperienza molto spesso trascurata negli anni della prima infanzia.

L'espressione gestuale diventa così tramite di comunicazione comune all'esperienza di una stessa civiltà.

Speriamo di aver fornito sufficienti indicazioni percorrendo il tragitto che approda al codice convenzionale senza addentrarsi in particolari tecnici che escluderebbero parte degli operatori a cui questo testo è rivolto.

Da qui in poi si può iniziare a far apprendere le note e la loro collocazione sul

pentagramma certi che ogni loro apprendimento sarà consapevole e non più strumentale.

Non riteniamo opportuno indicare nessun metodo specifico per l'apprendimento delle note anche se ci sentiremmo di consigliare in modo particolare il "Cantar Leggendo" di Roberto Goitre per la varietà di giochi didattici che con esso si possono realizzare e soprattutto per il fatto che utilizza in modo fondamentale lo stimolo percettivo per l'acquisizione degli intervalli e loro collocazione sul pentagramma.

Siamo convinti che il lavoro sin qui proposto potrà trovare in voi, che pazientemente ci avete seguito, validi sostenitori di una didattica che riconduce la musica nell'ambito delle discipline formative, trasformando la componente ludica in operatività.

A tutti Voi il nostro augurio di buon lavoro.

BIBLIOGRAFIA

Parte prima

- F. Frabboni, R. Maragliano, B. Vertecchi, *Il bambino della ragione*, Editore La Nuova Italia, Firenze, 1986
- A.A.V.V., *Psicologia dell'apprendimento*, Edizioni Vita e Pensiero, Milano, 1974
- S.J. Bruner, *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando Editore, Roma, 1967
- S.J. Bruner, *Studi sullo sviluppo cognitivo*, Armando Editore, Roma, 1972
- F. De Bartolomeis, *La ricerca come antipedagogia*, Editore Feltrinelli, Milano, 1975
- F. De Bartolomeis, *Psicologia e didattica nella programmazione educativa*, Edizioni Stampatori, Torino, 1978
- J. Dewey, *Come pensiamo*, Edizioni La Nuova Italia, Firenze, 1961
- J. Dewey, *La scuola e il fanciullo*, Edizioni La Nuova Italia, Firenze, 1974
- L. Cancrini, *Bambini diversi a scuola*, Edizioni Boringhieri, Torino, 1974
- V. De Landersheere - G. De Landersheere, *Definire gli obiettivi della educazione*, Edizioni La Nuova Italia, Firenze, 1982
- M. Secchi Famiglietti, *La scommessa Formativa*, Edizioni De Agostini, Novara, 1985
- M. Secchi Famiglietti, *Come operare a livello interdisciplinare in un consiglio di classe*, Centro Iniziative Culturali, Angri (Salerno), 1985
- M. Secchi Famiglietti - G. Giustolisi, *Dalla programmazione alle unità didattiche*, Edizione La Nuova Italia, Firenze, 1989
- R.F. Mager, *Gli obiettivi didattici*, Editore Lisciani e Zampetti, Teramo, 1978
- R.F. Mager, *L'analisi degli obiettivi*, Editore Lisciani e Zampetti, Teramo, 1978
- R.F. Mager, *Come sviluppare l'atteggiamento ad apprendere*, Editore Giunti e Lisciani, Teramo, 1978
- R. Maragliano - B. Vertecchi, *Leggere scrivere e far di conto*, Editori Riuniti, Roma, 1986
- R. Maragliano - B. Vertecchi, *La programmazione didattica*, Editori Riuniti, Roma, 1984
- C. Orsenigo, *L'età dello sviluppo: neuropsicopatologia*, Editore Vita e Pensiero, Milano, 1984

- L.S. Vigotskij - A.R. Lurija - A.N. Leontiev, *Psicologia e pedagogia*, Roma, 1969
L.S. Vigotskij, *Il processo cognitivo*, Edizioni Boringhieri, Milano, 1980

Parte seconda

- A.A.V.V. a cura di J. Tafuri, *Didattica della musica e percezione musicale*, Edizioni Zanichelli, Bologna, 1988
A.A.V.V. a cura di G.L. Zucchini, *Suoni e musica nella scuola dell'infanzia*, Editore La Nuova Italia, Firenze, 1985
A.A.V.V. *Percezione motricità apprendimento*, Editore Armando, Roma, 1986
A.A.V.V. *La nuova enciclopedia della musica*, Edizioni Garzanti, Milano, 1983
L. Anolli - R. Ciceri, *La voce delle emozioni*, Edizioni Franco Angeli, Milano, 1992
M. Braun, *Ginnastica espressiva*, Edizioni Red, Como, 1994
F. Cappelli - M.I. Tosto, *Geometrie vocali*, Edizioni Ricordi, Milano, 1993
S. Ceccato - Gastone Zotto, *Dalla cibernetica all'arte musicale*, Edizioni Zanibon, Padova, 1981
M. Critchley - R.A. Henson, *La musica e il cervello*, Edizioni Piccin, Padova, 1987
De Vera D'Aragona, *Curarsi danzando*, in "Riza scienze", ottobre, n° 13, Edizioni Riza, Milano, 1986
V. Fresco, *Musica attiva*, Edizione Il Ventaglio, Roma
A. Lapiere - B. Aucouturier, *La simbologia del movimento*, Edipsicologiche, Cremona
A. Lapiere - B. Aucouturier, *Associazione di contrasti*, Sperling e Kupler, Milano, 1987
A. Lapiere - B. Aucouturier, *Le sfumature*, Sperling e Kupler, Milano, 1978
A. Lapiere - B. Aucouturier, *Il corpo e l'inconscio*, in "Educazione e terapia", Armando Editore, Roma, 1987
V.H. De Gainza, *La musica del bambino*, Edizioni Ricordi, Milano, 1987
F. Dogana, *Suono e senso*, Edizioni Franco Angeli, Milano, 1988
J. Dropsy, *Vivere nel proprio corpo*, Edizioni Ottaviano, Milano, 1988
V. Fresco, *Musica attiva*, Coop. editrice Il Ventaglio, Roma, 1987
A. Guglielmino, *Alla conquista del ritmo*, Editore La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1983
M. Imberty, *Suoni Emozioni Significati*, Edizioni Clueb, Bologna, 1986
J.K. Jankelevitch, *La musica e l'ineffabile*, Tempi Moderni, Napoli, 1985
S. Guerra Lisi, *Il metodo della globalità dei linguaggi*, Editore Borla, Roma, 1987

- S. Guerra Lisi, *L'integrazione interdisciplinare dell'handicappato*, Il Pensiero Scientifico Editore, Roma, 1983
L. M. Lorenzetti, *Il corpo gioco*, Editore Franco Angeli, Milano, 1984
A. Lowen, *Il linguaggio del corpo*, Edizioni Feltrinelli, Milano, 1990
S. Lucchetti - S. Bertolino, *Alle origini dell'esperienza musicale*, Edizioni Ricordi, Milano, 1992
A. R. Luria, *Come lavora il cervello*, Edizioni il Mulino, Bologna, 1990
Mammarella - Mazzoli, *Per una pedagogia del linguaggio musicale*, Editore La Nuova Italia, Firenze, 1980
A. Montagu, *Il linguaggio della pelle*, Edizioni Vallardi, Milano, 1989
J. Painter - P. Aston, *Suono e silenzio*, Edizioni ERI, Torino, 1980
G. Piazza, *Orff - Schulwerk, manuale e primo volume*, Edizioni Suvini Zerboni, Milano, 1979
G. Porzionato, *Psicobiologia della musica*, Patron Editore, Bologna, 1980
C. Renard, *Il gesto musicale*, Edizioni Ricordi, Milano, 1987
G. Revesz, *Psicologia della musica*, Edizioni Giunti Barbera, Firenze, 1983
P. Righini, *Lessico di acustica e tecnica musicale*, Edizioni Zanibon, Padova, 1980
P. Ritscher - G. Staccioli, *Giocare la musica*, Editore La Nuova Italia, Firenze, 1985
C. Sachs, *Storia della danza*, Edizione il Saggiatore, Milano, 1980
P. Schilder, *Immagine di sé e schema corporeo*, Editore Franco Angeli, Milano, 1988
A. Tomatis, *L'orecchio e la voce*, Editore Baldini e Castoldi, Milano, 1987
A. Tomatis, *Dalla comunicazione intrauterina al linguaggio umano*, Editore Ibis, Pavia, 1993
A. Thomas - R. Verny, *Vita segreta prima della nascita*, Arnoldo Mondadori, Milano, 1981
E. Zamponi, *I draghi Logopei*, Edizioni Einaudi, Torino, 1986
E. Zamponi e R. Piumini, *Calicanto*, Edizioni Einaudi, Torino, 1988
G. Zotto - Maurizio Baghin, *Pensare in musica*, Patron Editore, Bologna, 1981
G. Zotto, *Il suono intelligente*, Edizioni Zanibon, Padova

