



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI VERONA
Dipartimento di
Scienze Umane



CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Padova

TESI

La composizione musicale alla scuola
dell'Infanzia

Relatore

Prof. Michele Biasutti

Laureanda

Gloria Ceccon

1152637

Anno accademico 2021/2022

“La musica è pur nella sua atipicità un linguaggio,
attraverso cui incontriamo il mondo,
gli diamo senso
e diamo senso alla nostra identità.”
(Bottero & Padovani, 2000, pag.113)

Sommario

Introduzione	6
1. LA COMPOSIZIONE MUSICALE	7
1.2 Dall'improvvisazione alla composizione	8
1.3 Le fasi del processo compositivo.....	9
1.3.1 Definizione del contesto e pianificazione.....	10
1.3.2 Generazione di idee	11
1.3.2 Trascrizione.....	11
1.3.4 Organizzazione e costruzione.....	12
1.3.5 Monitoraggio, esecuzione e valutazione	12
1.4 L'uso della tecnologia nella composizione	13
1.5 Abilità coinvolte nella composizione	14
Conclusioni.....	16
2. EDUCAZIONE MUSICALE ALLA SCUOLA DELL'INFANZIA... ..	17
2.1 Legislazione scolastica.....	17
2.2 Metodi didattici nell'educazione musicale.....	18
2.2.1 Emile Jacques Dalcroze.....	18
2.2.2 Maria Montessori.....	19
2.2.3 Carl Orff.....	20
2.2.4 Edwin E. Gordon	21
2.3 Lo sviluppo della creatività musicale	22
2.4 Potenzialità educativa delle attività creative musicali	23
2.4.1 Attività creative con i suoni.....	24
2.4.2 Attività creative con le note	25
2.5 Valutazione della creatività musicale.....	26

Conclusioni.....	27
3 LA COMPOSIZIONE MUSICALE ALLA SCUOLA DELL'INFANZIA	28
3.1 Indicazioni nazionali e letteratura	28
3.2 Un modello per la didattica della composizione musicale	30
3.2.1 Definizione del contesto e pianificazione.....	31
3.2.3 Generazione di idee	31
3.2.3 Trascrizione.....	31
3.2.4 Organizzazione e costruzione	32
3.2.5 Monitoraggio, esecuzione e valutazione	33
Conclusioni.....	34
4 LA RICERCA.....	35
4.1 Ipotesi e obiettivi	35
4.2 Partecipanti	35
4.3 Metodo	37
4.4 Strumenti.....	38
4.5 Procedimento	43
4.6 Tecniche utilizzate per analizzare i dati.....	50
4.7 Risultati	51
5 DISCUSSIONE DEI RISULTATI.....	57
5.1 Verifica delle ipotesi.....	57
Conclusioni.....	60
5.2 Applicazioni e prospettive di ricerca	61
5.2.1 Implicazioni educative	61
5.2.2 Limiti della ricerca	63
5.2.3 Sviluppi di ricerca futuri	64
Bibliografia	66

Sitografia	72
Normativa	72
Allegato 1	73
Allegato 2	76
Ringraziamenti	78

Introduzione

Il presente elaborato nasce dal desiderio di verificare le potenzialità educative di un percorso di composizione musicale nella scuola dell'infanzia. Nella prima parte, il testo delinea inizialmente il concetto di composizione musicale ed analizza i contributi teorici riguardanti l'educazione alle attività creative musicali a scuola. Successivamente viene descritta la progettazione, la realizzazione e la valutazione dell'intervento sviluppato con gli alunni della sezione arancione della scuola dell'Infanzia di Fonte, in provincia di Treviso. L'ipotesi che ha delineato la ricerca è quella che segue: il bambino è capace di realizzare composizioni musicali, utilizzando una notazione informale, se supportato dall'acquisizione di una grammatica musicale di base.

Il Capitolo 1 analizza cosa si intende per composizione musicale, come si differenzia dall'improvvisazione, quali sono le fasi del processo compositivo e quali sono le abilità che vengono coinvolte e maturate.

Il Capitolo 2 tratta la valenza educativa delle attività creative musicali alla scuola dell'infanzia. Vengono presentati la letteratura comprendente la legislazione scolastica e le Indicazioni nazionali (2012) coi principali programmi e la valutazione, la pedagogia e le caratteristiche di questa didattica incentrata sulla produzione e manipolazione del materiale sonoro.

Il Capitolo 3 tratta la proposta di un percorso di composizione musicale alla scuola dell'infanzia. Vengono presentati i riferimenti al documento delle Indicazioni nazionali (2012) e alle ricerche degli autori principali che sostengono l'importanza della composizione nelle attività didattiche, con la conseguente proposta di un modello per la didattica alla composizione.

Il Capitolo 4 tratta della progettazione e della realizzazione del progetto di ricerca. Vengono analizzati il metodo, l'ipotesi e le domande della ricerca, i partecipanti, gli strumenti e il procedimento, le tecniche qualitative e quantitative utilizzate per analizzare i dati, l'analisi dei risultati ottenuti.

Il Capitolo 5 tratta l'elaborazione e la discussione dei risultati, le conclusioni, le applicazioni e le prospettive future di ricerca.

1. LA COMPOSIZIONE MUSICALE

1.1 Definizione

Analizzando il significato di composizione possiamo intendere questo termine come un'attività dedita al "mettere insieme", derivante dal latino dall'unione di "cum" e "ponere". L'enciclopedia Treccani (2022) intende la composizione come l'atto, l'operazione, il lavoro del comporre, cioè del mettere ordinatamente e organicamente insieme; e anche il risultato di tale operazione. Il dizionario Merriam-Webster (2022) la descrive come l'atto o il processo di disposizione in proporzione o relazione specifica e soprattutto in forma artistica. Considerando e scegliendo il tipo di elementi utilizzati per l'assemblaggio avremo a che fare con diversi tipi di composizione come quella architettonica o floreale, la composizione di un testo poetico o in prosa. A differenza degli altri tipi di composizione, che si riferiscono a elementi da disporre nello spazio, la composizione musicale ha a che fare con elementi che si svolgono nel tempo e si rivolgono in primo luogo all'udito. Stanley e Tyrrell (2001) sostengono che la composizione musicale riguarda l'attività di organizzare suoni udibili quale che sia la loro fonte: la voce umana, gli strumenti musicali acustici, ma anche suoni prodotti elettronicamente o riprodotti attraverso la registrazione. Gli studiosi e musicisti americani sottolineano inoltre che, anche il silenzio diventa un elemento della composizione musicale, sotto forma di pause, la cui unica caratteristica distintiva è la durata. I suoni e le pause sono gli elementi essenziali della composizione. L'ambito dei suoni utilizzabili ai fini della composizione musicale è determinato in base a presupposti culturali che variano tra luoghi ed epoche diverse. Anche i processi compositivi possono variare tra esperti e principianti e Davidson e Welsh (1988) riportano nei loro studi un'analisi approfondita in merito a queste differenze e descrivono tre livelli di composizione: elementare, articolato ed esperto. Questi risultati forniscono diversi stimoli per la strutturazione di attività didattiche perché forniscono agli insegnanti una chiara delineazione di livello di partenza dell'alunno e di quello che potrebbe essere un possibile traguardo da raggiungere. Anche Paynter (1996) è convinto che le attività creative

rappresentino il cuore della disciplina musicale e ritiene che attraverso un'educazione alla composizione, l'alunno possa sperimentare in prima persona i processi di elaborazione, sviluppo e strutturazione dei materiali e delle idee che portano inevitabilmente l'individuo ad una comprensione profonda dell'esperienza musicale.

1.2 Dall'improvvisazione alla composizione

Numerosi studi hanno considerato le differenze tra improvvisazione e composizione. L'improvvisazione viene definita come la capacità di generare musica estemporaneamente e può avvenire all'interno di un contesto che può essere sia pubblico sia privato e si realizza in modo individuale o in gruppo. L'improvvisazione è un atto singolo e continuo che avviene contemporaneamente all'esecuzione e quest'ultima può successivamente sostenere un atto compositivo. Le abilità coinvolte sono quelle creative di performance e compositive e si delineano all'interno di un processo che si sviluppa in cinque fasi: l'anticipazione, l'uso del repertorio, la comunicazione emotiva, il feedback, e lo stato di flusso (Biasutti, 2015b). L'improvvisazione di gruppo implica l'instaurazione di particolari dinamiche di collaborazione, poiché gli strumentisti devono coordinarsi attraverso l'ascolto ed instaurare una relazione sonora. L'azione che ne deriva è irreversibile e non può essere cambiata o rivista, solamente riadattata in tempo reale durante la performance. Questo risulta dinamico e interattivo, caratterizzato da una natura malleabile che permette di rispondere alle variabili del contesto, aggiustandole istantaneamente. In questo modo i soggetti che realizzano l'atto di improvvisazione co-costruiscono la performance in un sistema complesso in cui è difficile identificare gli atti dei singoli (Sawyer, 2011).

A differenza dell'improvvisazione, la composizione si lega alla tradizione della musica d'arte occidentale, quale invenzione musicale formalizzata e messa per iscritto (Cuomo, 2014). Essa coinvolge processi riflessivi senza la pressione della produzione istantanea e comporta una pianificazione dell'atto creativo seguita da una fase di riflessione e di revisione. La composizione avviene all'interno di un contesto privato e può essere individuale o in gruppo, nonostante

quest'ultimo risulta meno frequente. Lo sviluppo del processo può avvenire in modo sia continuo sia discontinuo, mediante la creazione di un prodotto compositivo e le sperimentazioni che ne derivano sono ragionate e giustificate, supportate da abilità compositive specifiche. Il processo prevede cinque fasi: la pianificazione, la generazione di idee, la traduzione dal suono al segno grafico, l'organizzazione e la costruzione e la revisione. L'azione che si crea è reversibile e può essere cambiata, rivista e migliorata fino all'ultima stesura del prodotto. Di conseguenza l'autore assume il controllo sia nello specifico della trascrizione sia nel complesso del processo di composizione. Il feedback si ottiene a seguito della realizzazione della performance senza la pressione del tempo reale. Il processo che ne risulta ha come fine un prodotto finito e fisso, in quanto la composizione può essere interpretata ma non cambiata. (Biasutti, 2015b).

1.3 Le fasi del processo compositivo

Nel campo della psicologia della musica, non ci sono così tanti contributi riguardanti l'analisi dei processi coinvolti nella composizione musicale. Sloboda (1985) nel suo libro "La mente musicale" ricorda che, nella nostra cultura artistica, la letteratura sulla composizione musicale si è preoccupata maggiormente di analizzare i rapporti musicali creati dal compositore nel prodotto finito anziché indagare la storia psicologica, momento per momento, della genesi di un tema o di un brano. Per definire un modello di funzionamento cognitivo della mente all'interno del processo compositivo, diversi ricercatori si sono ispirati ai modelli prodotti nel campo della linguistica. È stato dimostrato che la produzione di un testo scritto coinvolge diversi processi che sono sostanzialmente diversi da quelli utilizzati nella conversazione orale. La scrittura, piuttosto che una capacità unica, può essere considerata come un insieme articolato di capacità che si sviluppano con un buon grado di indipendenza.

Nel testo "Elementi di didattica della musica", Biasutti propone l'analisi del modello di Hayes e Flower (1980), un modello che considera principalmente i meccanismi cognitivi coinvolti nel processo di scrittura, dando meno importanza alla discussione delle funzioni linguistiche. Per questo motivo, le fasi di questo

modello potrebbero essere indagate in altri campi e in altri processi come quello della composizione musicale. I principali processi proposti da Hayes e Flower sono la pianificazione del contesto, la generazione di idee, la trascrizione, l'organizzazione e il monitoraggio, revisione e valutazione. Basandosi sui dati sperimentali raccolti da ricercatori come Davidson e Gallese (1988), Delalande (1989), Sloboda (1985) e Truax (1996), Biasutti (2015b) sostiene che potrebbero essere considerati anche come le fasi principali del processo di composizione musicale (Fig.1). Di seguito viene esplicitata ciascuna fase.

1.3.1 Definizione del contesto e pianificazione

In questa prima fase, il compositore definisce gli obiettivi che mira a raggiungere e traccia un progetto di base, stabilendo lo stile, le tecniche e gli strumenti da utilizzare. Inoltre, egli definisce anche il contesto di esecuzione del brano e prevede le caratteristiche degli ascoltatori, conferendo così determinate caratteristiche alla composizione. Per esempio, il brano potrebbe essere dedicato alla rappresentazione di Natale o di fine anno scolastico e il pubblico potrebbe essere composto solamente dagli alunni, genitori o anche da altri cittadini del contesto territoriale in cui è situata la scuola. Il processo di scrittura si sviluppa seguendo gli obiettivi stabiliti e questi dirigono il lavoro e definiscono anche gli standard per la revisione del prodotto finito. Biasutti (1999), nel suo articolo intitolato "Cognitive Processes in composition", suppone che "i piani di scrittura potrebbero avere una sequenza (spiega prima A e dopo B) o una gerarchia (in A spiega A1, A2, A3) o essere mescolati. Ci sono molte differenze tra linguistica e musica: in linguistica c'è un significato semantico e un significato che deve essere spiegato, nel contesto musicale questo processo non è necessariamente coinvolto perché non ci sono riferimenti semantici che dirigono lo scrittore. Il piano potrebbe essere elaborato seguendo anche principi psicologici o matematici."

1.3.2 Generazione di idee

Nella fase di generazione di idee avviene la creazione di materiale musicale da impiegare e organizzare successivamente nella composizione. La strategia compositiva più praticata è quella di “prova ed errore” in cui il compositore utilizza l’ascolto per rivedere quanto elaborato. Le azioni generative sono articolate da due tipi di processi mentali. Il primo considera una generazione di molte idee articolate successivamente in piani. Il secondo considera tutti i piani articolati da un’idea unica. In musica entrambe le due ipotesi di processo potrebbero essere valide in relazione agli intenti del compositore. Alcuni compositori, come ad esempio Stravinsky, elaborarono idee isolate e frammenti musicali come sequenze di accordi e schemi ritmici, che furono successivamente conformati in piani (Biasutti, 1999). Altri invece, come per esempio Scelsi, hanno composto pezzi partendo da un’idea unica. La generazione di idee può essere stimolata individualmente o in piccoli gruppi e può avvenire in fasi di sperimentazione e di improvvisazione (Biasutti, 2015b). La generazione delle idee musicali può avvenire attraverso un meccanismo mentale o una produzione con strumenti musicali, voce, utilizzo del computer o una combinazione di questi.

1.3.2 Trascrizione

La fase di trascrizione riguarda la traduzione delle idee sonore in forma scritta, rappresentando graficamente i suoni con varie forme di notazione (Biasutti, 2015b). Il meccanismo di trascrizione consente il passaggio da un sistema uditivo, caratterizzato dall’esecuzione estemporanea della musica, a un sistema visivo, ovvero ad un’elaborazione della musica codificata graficamente in una partitura scritta. Questa è una delle fasi più interessanti e complicate perché non disponiamo di molte ricerche in merito alla rappresentazione della conoscenza e alla sua conseguente traduzione in musica (Biasutti, 1999). Dato che il pensiero compositivo trae ispirazione anche da altri campi del sapere, le conoscenze possono essere rappresentate attraverso molteplici forme come ad esempio un’immagine, uno schema motorio, un significato o un’abilità. La trascrizione coinvolge così conoscenze specifiche in merito anche ai vincoli della

notazione e alle caratteristiche della grammatica musicale. Nel caso della trascrizione con notazione estemporanea, il compositore si occupa di inventare dei simboli grafici per la rappresentazione grafica dei suoni, i quali verranno organizzati per dare vita ad una partitura che renderà fruibile la trasmissione e l'esecuzione del brano.

1.3.4 Organizzazione e costruzione

Questa è la fase di assemblaggio del brano in cui il compositore seleziona il materiale generato e conferisce ad esso una forma seguendo criteri ritmici, melodici e armonici. L'integrazione dei piani di lavoro avviene secondo due tipi di processi differenti: seriali e simultanei. Nei processi seriali il compositore principiante considera una variabile per volta, procedendo con meno coordinazione tra le varie azioni. Mentre attraverso processi paralleli, in simultanea, il compositore esperto considera più variabili e vincoli allo stesso tempo. L'agire attraverso processi simultanei comporta uno sforzo cognitivo maggiore e una elevata padronanza dell'abilità di scrittura (Biasutti, 2015b). Infine Sloboda (1985), consultando gli scritti di analisi musicale ha dimostrato che lavori ampi dei compositori vengono costruiti a partire da temi nucleari, attraverso degli accorgimenti come la trasposizione e la suddivisione e ricombinazione di alcuni elementi.

1.3.5 Monitoraggio, esecuzione e valutazione

In questo ultimo passaggio, il compositore tenta una revisione e un miglioramento del progetto prima della stesura finale. Durante la revisione del brano, il compositore attua tre processi differenti e collegati simultaneamente tra loro. Il monitoraggio riguarda il coordinamento e la supervisione dell'attività complessiva, l'esecuzione fornisce un'idea dell'efficacia del brano ed infine la valutazione offre indicazioni riguardo eventuali modifiche necessarie (Biasutti, 2015b). In musica, la revisione è più complessa che in linguistica perché rispetto ad una rilettura e correzione di un testo, la valutazione di un brano musicale si può svolgere sia mentalmente sia attraverso l'ascolto dell'esecuzione. In questo

modo il compositore può controllare il pezzo utilizzando un mezzo acustico, verificando se il brano “suona bene” (Biasutti, 1999). Per permettere la focalizzazione dell’attenzione sul processo di valutazione rispetto a quello esecutivo, il compositore può scegliere di registrare le esecuzioni e riascoltarle in seguito, oppure può ricorrere all’utilizzo di device tecnologici come il computer per creare musica in cui l’esecuzione del brano sarà automatizzata. I contenuti del brano saranno allora giudicati in base a criteri di “giustezza” e, se ritenuto opportuno dal compositore, saranno modificati sino ad ottenere una forma finale soddisfacente (Sloboda, 1985).

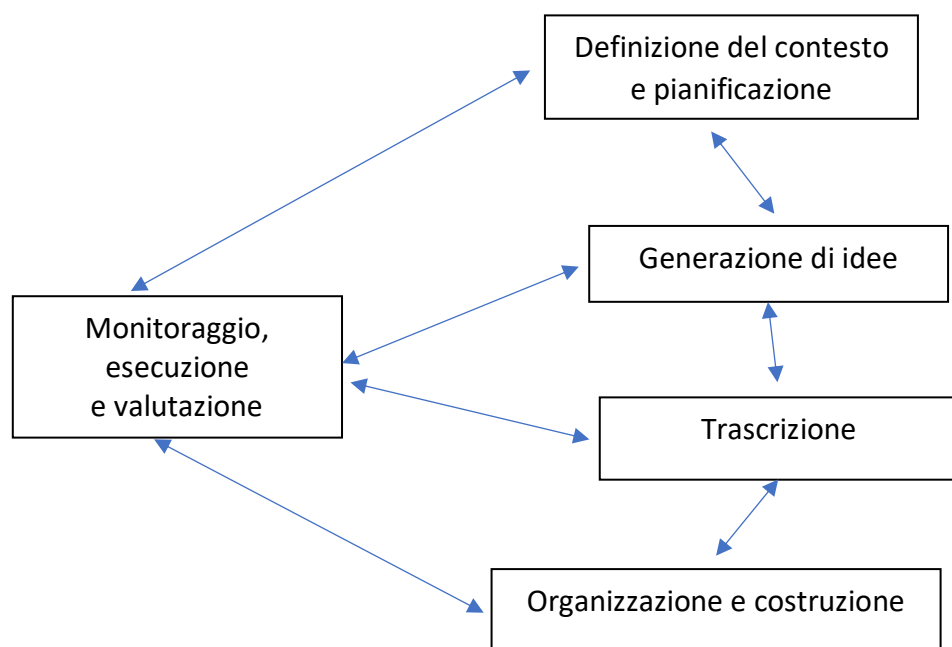


Fig.1 Fasi della composizione (Biasutti, 2015 b)

1.4 L’uso della tecnologia nella composizione

Utilizzando il computer per riprodurre la musica, il compositore può focalizzare la sua attenzione sull’ascolto del brano composto, senza dover essere vincolato a sforzi esecutivi. L’uso della tecnologia in sala di registrazione ha reso semplice la programmazione e la realizzazione di brani musicali e

consentito di automatizzare le operazioni di missaggio e di montaggio dei brani, elaborando virtualmente i segnali sonori con programmi che permettono di intervenire su singoli campioni di suono (Biasutti, 2015a). In più, attraverso l'uso del computer è possibile ottenere una rappresentazione sonora di brani a più voci, che rappresenta un'esecuzione impegnativa da realizzare con i mezzi tradizionali. Le applicazioni informatiche utilizzate nell'educazione musicale consentono agli allievi di trascrivere particolari forme ritmiche complesse, operando direttamente sul suono e sperimentando nuove cellule ritmiche e nuovi timbri. Attraverso l'uso di questi strumenti, lo studente è stimolato ad ideare attività compositive, operando scelte stilistiche dettate dalle conoscenze apprese. Gli studiosi concordano nel considerare il computer uno strumento versatile, che può essere un punto di riferimento nell'educazione musicale, trovando applicazione, con le opportune tecniche, nella composizione, nell'esecuzione e nell'ascolto (Biasutti, 2015b). Questo strumento è sicuramente un mezzo utile per incrementare la creatività musicale, che facilita gli allievi nella loro espressione musicale anche se non sempre dotati di specifiche abilità esecutive.

1.5 Abilità coinvolte nella composizione

Negli anni, molti ricercatori hanno approfondito l'attività di composizione musicale analizzandone due aspetti fondamentali. Alcuni hanno cercato di comprendere e definire i modelli di funzionamento della mente alla base di questo processo cognitivo (Biasutti, 2006), mentre altri studiosi come Slodoba (1985), Delalande (1989) e Webster (1992) hanno focalizzato la loro attenzione sulla dimensione processuale, individuando le principali fasi coinvolte nella composizione di un brano. Anche Wiggins (1990) pone in risalto l'importanza della composizione come atto processuale, evidenziando che quest'attività richiede modalità di pensiero avanzate, come abilità di analisi, di sintesi, di problem solving, di categorizzazione, di classificazione e di valutazione (Biasutti, 2015a). In più, Lerdahl (1988) ha posto a confronto la dimensione della composizione con quella dell'ascolto sottolineando diversità tra dimensione compositiva e di ricezione delle opere. Lo studio di questo autore guida gli

insegnanti a rilevare la discrepanza tra questi livelli, facendo emergere nella didattica l'articolazione e la complessità della grammatica della composizione. Per questo motivo, offrire ai propri alunni un percorso di sviluppo delle capacità compositive significa implementare e fornire una serie di strumenti che possano trovare applicazione anche in altri ambiti musicali. Per facilitare gli alunni in questo processo, gli studiosi hanno dimostrato l'utilità del computer o di altri device tecnologici, i quali consentirebbero la differenziazione delle singole abilità musicali, sviluppando anche solo la composizione, facendo così mergere la dimensione processuale che la caratterizza.

Considerando il modello di Hayes e Flower (1980), che pone in primo piano la dimensione cognitiva dei processi coinvolti nella scrittura di un testo, Biasutti (2003) ha cercato di analizzare il modello in questione dal punto di vista della cognizione musicale, delineando le sue componenti. Tale modello è composto da un nucleo centrale, che comprende il processo dello scrivere e da due blocchi esterni al modello, ma comunicanti con esso, che influenzano e orientano l'attività ovvero il contesto del compito (task environment) e la memoria a lungo termine (long-term memory). Il contesto del compito orienta il compositore a strutturare l'elaborato tenendo in considerazione fattori come l'argomento e il destinatario. In musica, l'argomento del brano può essere conferito dall'esterno su commissione, o in altri casi è l'autore stesso che stabilisce l'ambito nel quale operare, utilizzando forme e stili a piacere. Per quanto riguarda il destinatario, è compito del compositore operare una scelta stilistica componendo il brano considerando le esigenze sia degli esecutori sia degli ascoltatori. L'argomento e destinatario sono di solito in relazione. Dopo aver definito l'ambito, il compositore organizza il materiale richiamando le nozioni apprese e custodite nella memoria a lungo termine. La memoria a lungo termine contiene tutte le conoscenze sui fondamenti propri della composizione, come i principi generali sulle tecniche e sulle caratteristiche degli strumenti, sulla musica a livello stilistico ed estetico, che consentono all'autore di organizzare il materiale (Biasutti, 2015a).

Conclusioni

La composizione musicale è stata definita da diversi autori come un'azione volontaria di organizzazione di suoni di varia natura. L'ambito dei suoni utilizzabili ai fini della composizione musicale è determinato in base a presupposti culturali che variano tra luoghi ed epoche diverse e tra processi compositivi esperti e principianti. La composizione viene considerata un aspetto chiave dell'espressione creativa musicale e si differenzia dall'improvvisazione secondo alcune caratteristiche differenti come il contesto, il processo di realizzazione, le abilità coinvolte, le fasi, la reversibilità, la revisione e il tipo di feedback. Le fasi che costituiscono il processo compositivo sono cinque: la pianificazione del contesto, la generazione di idee, la trascrizione, l'organizzazione e la valutazione. Attraverso queste fasi, il compositore organizza il materiale facendosi orientare dalle caratteristiche del contesto e richiamando le nozioni apprese e custodite nella memoria a lungo termine. Infine, viene sottolineata l'importanza della composizione come atto processuale, evidenziando che quest'attività richiede modalità di pensiero avanzate come abilità di analisi, di sintesi e di problem solving.

Nel prossimo capitolo, verrà definita la potenzialità educativa delle attività creative musicali all'interno della didattica della scuola dell'infanzia, per poi delineare, nel Capitolo 3, il particolare caso della didattica alla composizione musicale.

2. EDUCAZIONE MUSICALE ALLA SCUOLA DELL'INFANZIA

2.1 Legislazione scolastica

Le Indicazioni nazionali per il curricolo (2012) affermano che nella consapevolezza della relazione che unisce cultura, scuola e persona, la finalità generale della scuola è lo sviluppo armonico e integrale della persona, all'interno dei principi della Costituzione italiana e della tradizione culturale europea, nella promozione della conoscenza e nel rispetto e nella valorizzazione delle diversità individuali, con il coinvolgimento attivo degli studenti e delle famiglie (p. 9). Il sistema scolastico italiano assume come orizzonte di riferimento verso cui tendere il quadro delle competenze-chiave per l'apprendimento permanente definite dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione europea con le Raccomandazioni del 18 dicembre 2006. Queste si articolano in: comunicazione nella madrelingua; comunicazione nelle lingue straniere; competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; competenza digitale; imparare ad imparare; competenze sociali e civiche; spirito di iniziativa e imprenditorialità; consapevolezza e espressione culturale. Considerando tali raccomandazioni, la scuola dell'infanzia si pone la finalità di promuovere nei bambini lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia, della competenza e di una cittadinanza attiva e per realizzare ciò, la scuola concorre alla rimozione di ogni ostacolo alla frequenza, cura l'accesso facilitato per gli alunni con disabilità, previene l'evasione dell'obbligo scolastico e contrasta la dispersione, valorizza il talento e le inclinazioni di ciascuno, persegue con ogni mezzo il miglioramento della qualità del sistema di istruzione. In questa prospettiva, la scuola pone particolare attenzione ai processi di apprendimento di tutti gli alunni e li accompagna nell'elaborare il senso della propria esperienza (p. 24). Tali finalità sono perseguite attraverso l'organizzazione di un ambiente di vita, di relazioni e di apprendimento di qualità, garantito dalla professionalità degli operatori e dal dialogo sociale ed educativo con le famiglie e con la comunità. L'apprendimento avviene attraverso l'azione, l'esplorazione, il contatto con gli oggetti, la natura, l'arte, il territorio, in una dimensione ludica, da intendersi come forma tipica di

relazione e di conoscenza. L'esperienza diretta, il gioco, il procedere per tentativi ed errori, permettono al bambino, opportunamente guidato, di approfondire e sistematizzare gli apprendimenti. Ogni campo di esperienza offre un insieme di oggetti, situazioni, immagini e linguaggi, riferiti ai sistemi simbolici della nostra cultura, capaci di evocare, stimolare, accompagnare apprendimenti progressivamente più sicuri (pag.25).

In questo panorama, la musica risulta essere un'esperienza universale che si manifesta in modi e generi diversi, tutti di pari dignità, carica di emozioni e ricca di tradizioni culturali. Il bambino, interagendo con il paesaggio sonoro, sviluppa le proprie capacità cognitive e relazionali, impara a percepire, ascoltare, ricercare e discriminare i suoni all'interno di contesti di apprendimento significativi ed esplora le proprie possibilità sonoro-espressive e simbolico-rappresentative, accrescendo la fiducia nelle proprie potenzialità (pag.27).

2.2 Metodi didattici nell'educazione musicale

In campo educativo, numerosi studiosi hanno definito diversi approcci per l'insegnamento della pratica musicale.

2.2.1 Emile Jacques Dalcroze

Emile Jacques Dalcroze (1865 - 1950) fu un compositore e pedagogo svizzero che ideò all'inizio del Novecento il Metodo Jaques-Dalcroze, altrimenti noto come Ritmica Dalcroze. Illustre esponente delle nuove teorie pedagogiche sull'educazione musicale, diventerà, grazie al suo lavoro sul campo e alle sue ricerche, il padre indiscusso della nuova pedagogia musicale. L'intuizione principe del suo pensiero è che l'uso del corpo e il movimento facilitino l'apprendimento della musica. Il suo metodo, quindi, è basato sull'ascolto attivo unito a movimenti armonici del corpo che seguono il ritmo del brano musicale. Questo tipo di esperienza motoria forma la coscienza musicale e ne migliora la percezione. L'educazione musicale si articola così su tre aree di studio: la Ritmica, che sviluppa la capacità di risposta spontanea del corpo alla musica

attraverso il movimento; il Solfeggio, che educa l'orecchio e la voce; l'Improvvisazione, che riunisce tutti gli elementi finora menzionati e libera le potenzialità creative individuali (Thomsen, 2011). Secondo Dalcroze (1986), "la musica è composta di suoni in movimento. Il suono è una forma di movimento di natura secondaria, il ritmo è una forma di movimento di natura primaria". Da qui deriva l'idea che gli studi musicali debbano iniziare con esperienze motorie. Attraverso questo tipo di esperienza, a partire dal movimento fisico, dal ritmo e dalla memoria muscolare del suono, il bambino può formare la propria competenza musicale. L'attività musicale, secondo gli studi dalcroziani, deve mirare a contribuire alla formazione generale del bambino, allo sviluppo delle capacità intellettive e creative, all'affinamento delle sue facoltà psicomotorie, più che all'apprendimento della musica, la quale diviene più un mezzo che uno scopo. Il pubblico cui si rivolge il metodo non ha limiti di età o livello e si rivela strumento significativo per l'ambito terapeutico. Il lavoro teorico e pratico di Dalcroze ha influito in maniera decisiva sulla pedagogia musicale, sulla danza e sulla coreografia, ponendosi all'origine dei nuovi sistemi d'insegnamento della musica di questo secolo (Anderson; 2012; Jones, 2018).

2.2.2 Maria Montessori

Nei primi anni del '900, nasceva a Roma la prima Casa dei Bambini e con essa il metodo Montessori. Maria Montessori attribuiva un'importanza fondamentale alla musica e al canto nello sviluppo del bambino, tant'è che, venuta a conoscenza delle teorie di Dalcroze, iniziò a sperimentare l'unione di musica e movimento. Per l'autrice il movimento è essenziale alla vita e centrale nell'educazione, che va concepita come un aiuto allo sviluppo di gesti e azioni. Nel libro "La scoperta del bambino", sintesi dei suoi scritti, è possibile rintracciare l'importanza da lei attribuita al movimento nello studio della musica perché pone a confronto i vecchi metodi, che partivano dall'insegnamento delle note sul rigo musicale, con la proposta dalcroziana di utilizzare i contrasti musicali per accompagnare il movimento.

Il metodo Montessori e quello di Dalcroze evidenziano la necessità che l'esercizio venga presentato dall'insegnante ai bambini e che poi, il docente lasci libero l'alunno di interpretare l'attività proposta. Sono entrambi metodi educativi flessibili che partono dalla sperimentazione, dall'osservazione delle potenzialità del bambino. Maria Montessori, in qualità di pedagoga ed educatrice, aveva basato la sua didattica sulla stimolazione dei sensi, tra i vari materiali didattici ricordiamo le famose "scatole dei rumori" o, ancora, la "serie di campanelli". Lei stessa era convinta che la musica aiuti e potenzi la capacità di concentrazione e aggiunga un nuovo elemento alla conquista dell'ordine interiore e dell'equilibrio psichico del bambino.

2.2.3 Carl Orff

Carl Orff (1895 - 1982) fu un compositore e pedagogo tedesco che ideò nel 1924 una linea pedagogica musicale sperimentale, approfondendo la proposta di Dalcroze in un connubio unico tra musica e corporeità. In primo luogo, il presupposto risiede nel rendere il bambino protagonista dell'azione formativa guidandolo con esperienze basate sul fare (Locke, 2017). In secondo luogo, risiede nel considerare la musica come un'esperienza che nasce dal corpo, dal suono vocale e dalla scansione verbale prima che dal canto, dall'uso della strumentazione didattica di approccio immediato dello strumentario Orff, ideata a misura di bambino (De'Ath, 2016; Taylor, 2012). Di conseguenza il bambino procede verso forme di integrazione delle potenzialità espressive sia musicali sia legate alla musica, che portano naturalmente alla performance come momento di acquisizione definitiva della consapevolezza delle abilità e delle competenze acquisite. Le tecniche che vengono utilizzate consentono al bambino un approccio immediato all'esperienza musicale diretta senza preventive e astratte imposizioni di carattere teorico o tecnico. Vengono anche ricavate riflessioni sulla natura e sulle forme della musica, sulla teoria musicale e su pratiche sempre più esperte da cui ne deriva una maggiore competenza e abilità musicale. Per quanto riguarda la formazione generale del bambino, la musica promuove la socializzazione, la percezione, l'inventiva, il confronto, l'attenzione, il coordinamento psico-fisico. Infine, la metodologia didattica Orff permette di

includere ogni bambino nel percorso di conoscenza musicale, in quanto prevede obiettivi personalizzabili basati sui bisogni di ciascun allievo (Taylor, 2012).

2.2.4 Edwin E. Gordon

Edwin E. Gordon (1927 – 2015) fu un pedagogo e docente statunitense autore del Metodo Gordon, con cui sono identificate pratiche di educazione musicale finalizzate allo sviluppo della musicalità e dell'orecchio, basate sulla Music Learning Theory. Gordon elaborò questa teoria descrivendo i processi per mezzo dei quali l'essere umano apprende la musica dalla nascita all'età adulta, ipotizzando come questi processi di apprendimento avvengano con modalità analoghe a quelle proprie dell'apprendimento della lingua materna (Gerhardstein, 2016). Assume un ruolo centrale l'organizzazione sintattica dei suoni che compongono ciò che viene riconosciuto come musica e un periodo particolarmente importante è individuabile nella fase della crescita che va dalla nascita all'età prescolare, momento determinante per sviluppare le potenzialità musicali innate in ogni persona (Grujic, 2017). Ne consegue che risulta fondamentale che il bambino entri in contatto con la musica fin dai primi giorni di vita per apprezzarla ed acquisirne il senso della sintassi, premessa indispensabile anche per trarre i massimi benefici da una successiva istruzione formale. Tema centrale del lavoro di Gordon è lo sviluppo dell'Audition ovvero la capacità di sentire internamente e comprendere suoni non fisicamente presenti nell'ambiente. Proprio sulla base del concetto di Audition, Gordon arriva a concludere che un percorso di apprendimento appropriato è quello che vede il pensiero e il linguaggio musicale svilupparsi parallelamente, come avviene per il linguaggio verbale. Secondo la Music Learning Theory l'insegnante può diventare un facilitatore di apprendimento musicale, se debitamente formato. Questa teoria è un punto di riferimento per lo sviluppo di pratiche educative diversificate e innovative nel campo dell'educazione musicale e per l'elaborazione di diverse proposte in campo artistico, musicale e dello sviluppo globale del bambino (Hefer, 2016). Il lavoro di Gordon va a colmare un vuoto nell'apprendimento musicale, allineandosi agli studi condotti da Montessori, dalla pediatra ungherese Pikler e dalla pedagoga britannica Goldschmied sullo

sviluppo del bambino, un bambino capace di apprendere in autonomia la realtà, in un contesto di rispetto dei tempi e di comunicazione affettiva fin dai primi giorni di vita.

2.3 Lo sviluppo della creatività musicale

Perché riservare alla creatività un posto privilegiato nell'educazione, nell'istruzione e nella formazione? Consultando la classifica delle competenze trasversali ritenute indispensabili dal World Economic Forum, possiamo notare come la creatività sia una delle soft skills maggiormente richieste dal mercato del lavoro degli ultimi anni, insieme alla capacità di problem solving, di pensiero critico e di flessibilità. Robinson (2015) afferma che il capitale umano necessario allo sviluppo e alla produttività è legato alla capacità di pensare in modo creativo, con abilità comunicative e di cooperazioni utili per sviluppare idee originali di indiscusso valore. Ma allora perché, come sottolinea Frabboni (2011), nelle nostre aule scolastiche, lo sviluppo della creatività degli studenti è relegata a brevi momenti di pausa dall'insegnamento considerato "ufficiale"? Anche Vygostkij (1990) evidenzia la necessità di allargare quanto più possibile l'esperienza del bambino, al fine di predisporre basi abbastanza solide per la sua attività creativa. Secondo la sua tesi, la creatività sarebbe direttamente proporzionale alla ricchezza e varietà delle esperienze vissute dall'individuo. Nel testo "Immaginazione e creatività nell'età infantile", l'autore descrive i rapporti tra fantasia e realtà, e tra creatività e produzione come le basi dello sviluppo dell'intelligenza e dell'apprendimento del bambino. Egli però afferma che è il contesto sociale in cui il bambino vive a stimolare o inibire il suo pensiero creativo in base alla quantità di stimoli offerti. Secondo Bruner (1988), la creatività è come la tensione più autentica dell'atto conoscitivo che ci porta alla scoperta dell'inatteso. Lo psicologo statunitense considera allora la creatività come una forza promotrice di libertà e di imprenditorialità che guida l'allievo alla formazione di un pensiero autentico e indipendente. L'infanzia è il periodo della vita in cui è possibile gettare le fondamenta per uno sviluppo del pensiero creativo e il gioco è in assoluto il mezzo più adatto per farlo. La creatività ha un indissolubile legame con il gioco e la scoperta e l'esplorazione che il bambino sviluppa nelle dinamiche

del gioco hanno molto in comune con il fare musica (D'Amante, 2021). Il musicologo tedesco Eggbrecht (1997) considerava la musica come un gioco di stimoli sensoriali in cui il bambino era coinvolto costantemente nel "fare" e nel ricreare modalità proprie di espressione e di impiego del paesaggio sonoro.

Diverse ricerche sono state svolte per studiare lo sviluppo della creatività musicale nei bambini e i risultati sono stati a volte contrastanti in relazione ai compiti richiesti e alle metodologie utilizzate (Biasutti, 2006). Tutti gli studiosi hanno considerato composizioni ed improvvisazioni di bambini in età prescolare o compresa nel primo ciclo di istruzione. Swanwick e Tillman (1986) hanno osservato una progressione delle abilità attraverso l'imitazione, il suonare immaginativo e lo sviluppo della metacognizione, quest'ultima solo al raggiungimento dell'adolescenza. Kratus (1989) ha invece valutato elementi come l'esplorazione, lo sviluppo, la ripetizione e l'uso del silenzio, indicando delle significative differenze nell'utilizzo di tali processi da bambini di varie età compresa tra i sette e dodici anni.

2.4 Potenzialità educativa delle attività creative musicali

Biasutti (2015b) scrive che la musica può essere considerata una componente rilevante dell'esperienza umana nella vita di tutti i giorni e che l'educazione musicale rappresenta uno strumento chiave a sostegno della partecipazione individuale e come coinvolgimento in attività musicali. Di conseguenza diventa fondamentale approfondire le modalità con cui l'educazione musicale viene proposta a scuola. Da sempre la dottrina estetica ha sostenuto la musica come forma d'arte autonoma fine a sé stessa. La "buona" musica esiste solo al fine di essere contemplata e la capacità di apprezzarla deriva da una comprensione data da uno studio formale della musica. Di conseguenza, la musica rimane al di fuori della vita comune, portando alla distinzione tra gli esteti, coloro che sacralizzano la musica classica, e il pubblico, formato dalla massa che vive la musica solo come mezzo che risponde a bisogni sociali (Regelski, 2006; Gould, 2012). Ne deriva una tradizione scolastica che si

prefigge di convertire lo studente al punto di vista estetico, col risultato negativo di creare un bisogno crescente di advocacy e, di conseguenza, di riconoscimento, sostegno, approvazione dell'altro. Con la fine del ventesimo secolo educatori e insegnanti propongono come soluzione l'adozione della musica come prassi al fine di eliminare la distanza tra la musica che viene proposta a scuola e la musica che fa parte della vita in senso ampio della persona. Adottare la musica come prassi significa che la musica assume l'aspetto del fare oltre a quello dell'essere. In questo modo l'alunno assume una parte attiva nel processo di apprendimento. L'insegnante ha come obiettivo quello di guidare lo studente all'interno di questo processo del fare musica. Questo avviene sia tramite l'acquisizione di abilità legate alla musica che permettono al bambino di diventare autonomo nell'ascolto e nella comprensione della musica stessa, sia proponendo attività pratiche di composizione, di realizzazione di performance a diversi livelli di complessità che gli permettono di diventare autonomo nel creare musica.

Tra le attività creative per creare musica sono distinte quelle di composizione e quelle di improvvisazione. Si tratta di attività importanti che devono essere proposte all'alunno partendo da una esplorazione degli oggetti e dei tipi di suoni che producono, fino ad arrivare ad un momento formalizzante, dove il bambino realizza partiture con notazione non convenzionale. In seguito, partendo sempre dal vissuto del bambino, si possono proporre esercizi più strutturati che vedano lo sviluppo prima di una notazione ritmica e poi di quella pentagrammata portando così l'allievo a padroneggiare la notazione tradizionale con le note (Biasutti, 2006).

2.4.1 Attività creative con i suoni

Le attività creative con i suoni sono proponibili anche alla scuola dell'Infanzia perché consentono di creare musica con bambini che non possiedono prerequisiti musicali specifici, senza dover approfondire con loro il funzionamento di elementi tecnici e teorici. Si tratta di attività considerate come punto di partenza per una didattica sulla creatività musicale, perché forniscono

esperienze base che si allacciano ai vissuti e ai contesti sonori informali degli allievi. Lo scopo di queste attività è di guidare gli alunni all'analisi e alla produzione di suoni attraverso oggetti di varia natura, l'utilizzo della voce, del corpo o degli elementi di paesaggi sonori. Dopo aver deciso ed esplorato con gli alunni il materiale sonoro, il compito dell'insegnante è quello di guidare il bambino alla schematizzazione grafica degli eventi sonori attribuendo significato ad ognuno dei segni grafici. La schematizzazione informale degli eventi sonori può essere sviluppata attraverso la considerazione di vari dati acustici o di determinate caratteristiche degli oggetti o dei suoni. Dall'analisi delle caratteristiche si passa poi alla ricerca di nessi logici tra il materiale, con processi di accostamento e di verifica per trovare i principi che guidano e orientano le scelte (Biasutti, 2007). Infine, dopo aver montato e organizzato il materiale sonoro, il docente inviterà gli alunni alla stesura definitiva del brano che raccoglierà tutti gli elementi in una notazione non convenzionale e potrà essere letto ed eseguito in gruppo o utilizzato per la sonorizzazione di storie e racconti.

2.4.2 Attività creative con le note

Le attività con le note richiedono agli alunni la conoscenza della notazione tradizionale e delle varie figurazioni ritmiche, utili alla composizione di un brano. Queste attività rappresentano un punto di arrivo e di maturazione musicale che può essere raggiunto attraverso lo sviluppo di un percorso progressivo e graduale (Biasutti, 2007). Inizialmente, l'insegnante potrebbe proporre agli allievi l'utilizzo di strumenti a suono indeterminato e lo studio della notazione ritmica, caratterizzata dalla disposizione delle note su un solo rigo. Successivamente, quando gli alunni avranno imparato a padroneggiare questo tipo di composizione ed esecuzione, il docente potrà introdurre l'analisi della notazione pentagrammata e l'utilizzo di strumenti melodici e armonici.

2.5 Valutazione della creatività musicale

Il pensiero creativo in musica è stato esaminato secondo due approcci, uno oggettivo e uno contestuale. Il primo è l'approccio psicometrico che nasce intorno agli anni Settanta, sotto l'influsso delle teorie di Guilford (1967), e che mira a valutare la creatività con strumenti obiettivi attraverso batterie di test per la misurazione dei tratti caratteristici della persona. L'autore ha considerato il pensiero divergente generale come un concetto multidimensionale, caratterizzato da quattro abilità principali: originalità, fluidità, flessibilità ed elaborazione (Biasutti, 2006). Considerando questi indicatori, numerosi autori hanno sviluppato diversi strumenti per misurare la creatività. Un esempio è Torrance (1974), il quale ha proposto il Torrance Test of Creative Thinking (TTCT), nel quale attraverso prove verbali e figurali venivano valutate le abilità creative generali.

Per quanto riguarda la misurazione della creatività musicale, alcuni ricercatori hanno elaborato degli strumenti specifici di valutazione della creatività nelle attività musicali, riprendendo i fattori proposti da Torrance e Guilford e adattandoli specificatamente all'ambito musicale. Mentre l'approccio psicometrico ha cercato di schematizzare le dimensioni della creatività musicale con procedure standard, vi sono altri approcci valutativi che denotano la difficoltà di definire criteri obiettivi per la valutazione del prodotto perché attenti alle variabili contestuali e soggettive che caratterizzano gli individui chiamati a porre un giudizio.

Conclusioni

Le Indicazioni nazionali per il curricolo (2012) affermano che nella consapevolezza della relazione che unisce cultura, scuola e persona, la finalità generale della scuola è lo sviluppo armonico e integrale della persona, attraverso la valorizzazione delle diversità individuali e il coinvolgimento attivo degli studenti e delle famiglie. In questo panorama, la musica risulta essere un'esperienza universale che si manifesta in modi e generi diversi, tutti di pari dignità, carica di emozioni e ricca di tradizioni culturali. Per concretizzare questo obiettivo, la scuola realizza pratiche che comprendono le dimensioni della produzione e della fruizione consapevole. In campo educativo, la letteratura apporta il lavoro di alcuni studiosi (Dalcroze, Montessori, Orff, Gordon) che hanno definito diversi approcci per l'insegnamento della pratica musicale approfondendo la proposta di un connubio unico tra musica e corporeità. Emerge il carattere di prassi attribuito alla musica e la definizione di attività creative con i suoni, nelle quali l'alunno, posto in un contesto sociale stimolante, è coinvolto nella dimensione del "fare" e nel ricreare modalità proprie di espressione e di impiego del paesaggio sonoro. Il capitolo si conclude con l'analisi dei due approcci di valutazione della creatività musicale: l'approccio oggettivo psicometrico che mira a valutare la creatività con strumenti obiettivi e l'approccio contestuale che considera le variabili soggettive di chi pone un giudizio in merito alle produzioni creative dello studente.

Nel prossimo capitolo, verrà approfondita la composizione musicale alla scuola dell'infanzia, analizzando la letteratura e la proposta di un modello educativo basato sulla pratica di questa.

3 LA COMPOSIZIONE MUSICALE ALLA SCUOLA DELL'INFANZIA

3.1 Indicazioni nazionali e letteratura

Già nelle Indicazioni per il curricolo emanate nel 2007, vennero delineati dei traguardi per lo sviluppo della competenza musicale concernenti lo sviluppo della curiosità per l'ascolto della musica e per la fruizione di opere d'arte, la scoperta del paesaggio sonoro attraverso attività di percezione e produzione musicale con l'uso della voce, di strumenti, del corpo e la sperimentazione dei primi alfabeti musicali, l'esplorazione e la combinazione di elementi musicali costitutivi, la codificazione di suoni percepiti e la comunicazione attraverso forme artistiche e simboliche (pag.21). Nelle Indicazioni nazionali 2012, la scuola dell'infanzia viene tratteggiata come il luogo in cui i bambini esprimono pensieri ed emozioni con immaginazione e creatività, e l'arte viene incaricata per orientare questa propensione, educando al piacere del bello e al sentire estetico (pag. 26). Qui si ribadisce quanto veniva espresso nei programmi precedenti circa gli obiettivi pedagogici dell'educazione musicale nella scuola dell'infanzia, che coinvolgono tre aree d'interesse: l'esplorazione, la sperimentazione e la scoperta dei paesaggi sonori e delle potenzialità della voce, la creazione di melodie, ritmi e sequenze sonore e l'ascolto di vari prodotti sonori. Nell'intero documento, accanto all'importanza dell'ascolto musicale, viene suggerito di guidare gli alunni verso un approccio attivista, all'interno di una cornice ludica, esaltando la dimensione del fare, un "fare" per arginare una concezione passiva della musica e nutrire, sin dagli anni della scuola dell'infanzia, conoscenze e abilità per il raggiungimento di una competenza di comunicazione musicale concreta. È importante pensare il tempo della prescolarizzazione come un tempo disteso, generoso e accogliente dove all'interno di questo ci sia la possibilità di far emergere la musicalità del bambino, di ampliarne gli orizzonti sino al delinearci di una, seppur ancora timida, identità musicale (D'Amante, 2021). Diventerà allora la conoscenza approfondita del mondo infantile, una piattaforma indispensabile sulla quale costruire un adeguato e mirato percorso musicale, ed

è solo considerando le abitudini dello studente, che il docente potrà avanzare proposte educative efficaci. L'insegnante preparato sulle capacità di ascolto, concentrazione ed invenzione dell'alunno sarà in grado di offrire al bambino l'occasione di creare "ponti solidi e concatenati tra zone di sviluppo prossimale e zone di sviluppo effettivo, attraverso un'efficace interiorizzazione" (Vygotskij, 2010).

Gli autori Kaschub e Smith (2009) sostengono che "gli individui si impegnano regolarmente in tre dimensioni della musicalità: creazione, esecuzione e ricezione; ma l'aspetto della creazione, così facilmente osservabile nelle attività quotidiane dei bambini, è spesso trascurato nei contesti educativi. Eppure, è nell'atto di creare, o di creare qualcosa di completamente nuovo e originale per noi stessi, che dimostriamo la nostra capacità di plasmare, manipolare e rivelare le nostre comprensioni musicali." Purtroppo, la necessità di promuovere attività di produzione musicale è una questione trattata a fondo solo nella dimensione teorica, senza però trovare un adeguato riscontro in quella pratica. In merito a ciò, Beckstead (2001) rileva che la presenza di attività educative basate sulla composizione è quasi assente nella tradizione occidentale, mentre è stata data più importanza alla dimensione esecutiva attraverso il canto e alcuni strumenti. Di conseguenza, è fondamentale cercare di aumentare le proposte di attività creative anche in campo sonoro, consentendo agli studenti di sperimentare, attraverso materiale di varia natura, azioni di improvvisazione e di composizione, partendo da esperienze vicine alla loro sfera sensoriale e privilegiando una valutazione non solo dei prodotti ma soprattutto dei processi cognitivi messi in atto. A tal proposito, Mialaret (1987) è convinto che l'insegnante dovrebbe avere un ruolo guida all'interno di un percorso di produzione musicale e che egli dovrebbe essere in grado di stimolare i propri studenti a maturare il piacere per la scoperta del materiale sonoro e per una espressione spontanea e di riutilizzo creativo. L'autore francese sostiene che "il compito del docente è di partire dalla realtà psicologica degli allievi per aiutarli ad andare più lontano" (pag.21). Il contesto ideale per maturare tale processo è il contesto del laboratorio, dove l'alunno può essere stimolato a prediligere

modalità operative di scoperta e sperimentazione con il materiale sonoro. Per allestire un ambiente di apprendimento di tipo laboratoriale, il docente dovrà aver cura di riuscire a valorizzare adeguatamente l'atto espressivo di tutti i suoi allievi, ponendo attenzione verso le loro attività, dando valore al processo creativo, senza interferire o condizionarne lo sviluppo. In più, gli studiosi Morgan, Hargreaves e Joiner (2000) hanno potuto osservare, attraverso i loro esperimenti sul campo, che gli allievi coinvolti in attività di composizione di brani, riescono ad attivare facilmente delle proficue dinamiche comunicative di tipo verbale e musicale. In effetti, sono state evidenziate diverse forme di comunicazione nella ricerca sulla composizione musicale collaborativa, sviluppata in ambienti faccia a faccia. Seddon e Biasutti (2009) hanno proposto uno schema di codifica per l'analisi delle interazioni creative nella musica basato su due modalità principali di comunicazione, verbale e non verbale, ciascuna delle quali contenente tre distinte modalità di comunicazione: istruzione, cooperazione e collaborazione. Anche Burnard e Younker (2008) hanno analizzato i processi comunicativi degli studenti impegnati in attività di composizione musicale in piccoli gruppi e hanno descritto due tipi di interazioni: verticale e orizzontale. Le interazioni verticali sono guidate gerarchicamente, mentre quelle orizzontali sono caratterizzate da una leadership democratica che guida i membri ad instaurare un processo decisionale condiviso e a svolgere attività di discussione, negoziazione e di valutazione.

3.2 Un modello per la didattica della composizione musicale

Come già ampiamente spiegato all'inizio di questo documento, il modello di Hayes e Flower (1980) è stato molto approfondito sia in campo linguistico, sia in campo musicale, perché riesce a formulare un modello cognitivo dei processi senza entrare nel dettaglio delle singole funzioni (Biasutti, 2006). È questo un modello che può avere validità sia per la composizione individuale sia per quella collaborativa perché prevede delle fasi ricorsive. Il processo di scrittura viene schematizzato in cinque dimensioni tra loro correlate: la pianificazione, la generazione, la trascrizione, l'organizzazione e la revisione con annessa

valutazione. Di seguito queste fasi vengono proposte da un punto di vista educativo elaborato da Biasutti (2007) nel testo "Creare musica a scuola".

3.2.1 Definizione del contesto e pianificazione

Per quanto riguarda la fase della pianificazione, è possibile proporre diverse attività che si pongono l'obiettivo di conoscere, sviluppare e prendere consapevolezza in merito agli aspetti generali del brano. Ad esempio, si può chiedere al bambino di pianificare il processo di composizione, definendo gli aspetti del contesto per cui è indirizzato il brano musicale. In questo modo avere un progetto in mente, permette di avere dei riferimenti per la generazione di idee e trascrizione del materiale sonoro.

3.2.3 Generazione di idee

In questa fase, l'insegnante può stimolare il gruppo degli alunni a partecipare alla discussione sul materiale evidenziato nella fase di pianificazione, promuovendo un lavoro cooperativo a coppie o in sottogruppi. Il compito del docente è quello di attuare una didattica di tipo inclusivo, che possa valorizzare il contributo di ogni singolo alunno e che possa anche stimolare tutti a partecipare attivamente a questo importante processo. Il gruppo di lavoro può scegliere di partire dalle scoperte delle caratteristiche del materiale sonoro per definire gli aspetti che possono essere considerati per procedere allo sviluppo di costruzioni delle prime sequenze. Il gruppo ha il compito di valutare e monitorare in itinere la pertinenza delle parti prodotte. Le fasi successive di trascrizione e di organizzazione sono strettamente legate alla fase di generazione delle idee, poiché in relazione al materiale evidenziato, si delineeranno determinate caratteristiche creative della composizione.

3.2.3 Trascrizione

La fase di schematizzazione grafica del materiale prevede il processo di traduzione dei suoni in segni grafici. È importante guidare il ragionamento del

gruppo, soffermandosi sui processi cognitivi messi in atto e sulla motivazione alla base della corrispondenza tra suono e segno scelti. Gli alunni possono procedere attraverso un lavoro cooperativo tra tutti i singoli individui della sezione per vagliare e decidere una formula di notazione comune condivisa. Nel processo compositivo, la trascrizione consiste proprio in un trasferimento da una modalità di pensiero ad un'altra per facilitare la conversione di conoscenze differenti in un linguaggio dei suoni. Davidson e Scripp (1988) hanno analizzato i processi sottostanti l'elaborazione dei sistemi di notazione grafica ideata dai bambini e hanno concordato con Gardner (1970) nel sostenere che, anche senza nessun "addestramento" musicale, i bambini sono in grado di inventare sistemi complessi per schematizzare canzoni che conoscono facendo emergere nella notazione diverse caratteristiche tecniche e armoniche. Gli autori hanno inoltre definito uno schema di evoluzione dei sistemi di rappresentazione indicando che all'età di cinque anni, i bambini raffigurano attraverso una serie di simboli solo aspetti ritmici; a sei anni, gli studenti riescono a tener conto anche del contorno melodico della frase, all'età di sette anni gli alunni riescono a mettere in relazioni tra loro più aspetti considerando il ritmo, la melodia ed elementi appartenenti al testo del brano. Dall'effettuazione di questo studio longitudinale, Davidson e Scripp (1988) ritengono che le rappresentazioni grafiche prodotte dai bambini possono essere interpretate per analizzare il lo sviluppo mentale in campo musicale.

3.2.4 Organizzazione e costruzione

A questo punto del processo, gli studenti devono essere stimolati a riflettere sulle caratteristiche del materiale sonoro, trascriverle e in seguito a evidenziare le migliori strategie per aggregarle. L'insegnante, in questa precisa dimensione, svolge un ruolo guida per gli alunni perché essi hanno bisogno di essere indirizzati a svolgere questa fase partendo da ragionamenti semplici, identificando dei tratti comuni dei suoni che poi saranno valutati per giungere ad un compromesso e alla realizzazione dei vari accostamenti.

3.2.5 Monitoraggio, esecuzione e valutazione

Le attività di revisione e di valutazione riguardano la capacità degli allievi di adottare delle strategie di verifica e monitoraggio in itinere dell'efficacia esecutiva dei brani prodotti, evidenziando gli errori e stimolando la capacità di trovare delle soluzioni alternative per porvi rimedio.

Conclusioni

Nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo (2012), accanto all'importanza dell'ascolto musicale, viene suggerito di guidare gli alunni verso un approccio attivista, all'interno di una cornice ludica, esaltando la dimensione del fare, un "fare" per arginare una concezione passiva della musica e nutrire, sin dagli anni della scuola dell'infanzia, conoscenze e abilità per il raggiungimento di una competenza di comunicazione musicale concreta. Dato che, la presenza di attività educative basate sulla composizione è quasi assente nella tradizione occidentale perché è stata data più importanza alla dimensione esecutiva attraverso il canto e alcuni strumenti, è fondamentale cercare di aumentare le proposte di attività creative anche in campo sonoro, consentendo agli studenti di sperimentare, attraverso materiale di varia natura, azioni di improvvisazione e di composizione, partendo da esperienze vicine alla loro sfera sensoriale e privilegiando una valutazione non solo dei prodotti ma soprattutto dei processi cognitivi messi in atto. Mialaret (1987) è convinto che il contesto ideale per maturare tale processo sia il laboratorio, dove l'alunno può essere stimolato a prediligere modalità operative di scoperta e sperimentazione con il materiale sonoro e allo stesso tempo riuscire ad attivare delle proficue dinamiche comunicative di tipo verbale e musicale con gli altri studenti. Il modello di Hayes e Flower (1980) indagato prima da un punto di vista linguistico è stato molto approfondito anche in campo musicale, perché è un modello che può avere validità sia per la composizione individuale sia per quella collaborativa perché prevede delle fasi ricorsive. Il processo di scrittura viene schematizzato in cinque dimensioni tra loro correlate: la pianificazione, la generazione, la trascrizione, l'organizzazione e la revisione con annessa valutazione.

Nel prossimo capitolo, verrà presentato un progetto realizzato in una sezione eterogenea di bambini di 4 e 5 anni, in cui sono state proposte attività di composizione musicale, sostenute e valutate sulla base del modello di Hayes e Flower (1980) rielaborato in chiave educativa da Biasutti (2007).

4 LA RICERCA

4.1 Ipotesi e obiettivi

La presente ricerca ha lo scopo di verificare l'efficacia delle attività di composizione musicale proposte al gruppo eterogeneo di bambini di quattro e cinque anni. Questo scopo delinea la seguente ipotesi di ricerca:

il bambino è capace di realizzare eventi di improvvisazione e di composizione musicale se supportato dall'acquisizione di una grammatica musicale di base.

Ne derivano i seguenti obiettivi:

- proporre al bambino attività di sperimentazione musicale che gli permettano di acquisire una grammatica di base;
- proporre al bambino attività di composizione che gli permettano di creare un prodotto musicale basandosi su pattern acquisiti precedentemente.

4.2 Partecipanti

Il progetto ha coinvolto un gruppo di dodici bambini, sei alunne e sei alunni, di quattro e cinque anni della sezione "Arancione" della scuola dell'Infanzia di Fonte in provincia di Treviso. Prima di realizzare il lavoro, sono state svolte alcune ore di osservazione ed esplorazione a scuola dei processi di insegnamento e apprendimento, delle pratiche inclusive, degli spazi e dei tempi caratterizzanti le routine scolastiche. In questo modo è stato possibile conoscere e costruire un progetto che rispondesse al meglio al raggiungimento dell'obiettivo del lavoro tenendo conto dei bisogni specifici degli alunni. Tali esigenze devono essere rispettate all'interno di una prospettiva inclusiva per permettere all'allievo di apprendere attraverso un processo personalizzato. "La scuola è chiamata a realizzare percorsi formativi sempre più rispondenti alle inclinazioni personali degli studenti, nella prospettiva di valorizzare gli aspetti peculiari della personalità di ognuno" (Indicazioni nazionali, 2012, p. 5). Durante il periodo di osservazione e poi di intervento didattico, ho potuto osservare il gruppo e comprendere che tutti gli allievi hanno un buon grado di autonomia, sia nelle attività di routine che

nelle attività scolastiche. Il gruppo sezione è eterogeneo non solo per età ma anche per ritmi e stili di apprendimento e pertanto, è stata proposta un'adeguata azione educativa con lo scopo di promuovere un graduale sviluppo di ogni alunno. Tutti gli studenti dimostrano atteggiamenti di accoglienza e rispetto verso i pari e vivono il momento di gioco come occasione di condivisione e confronto. Ogni bambino partecipa alla vita scolastica rispettando le norme di comportamento sociale e sviluppando così, una maggiore consapevolezza della propria identità in rapporto a sé stesso e agli altri. Inoltre, gli alunni percepiscono le proprie esigenze e i propri stati d'animo e riescono ad esprimerli ai pari e alla docente in modo adeguato. Gli allievi hanno manifestato sempre molto interesse e partecipazione per le attività didattiche, maturando buone capacità critiche e creative. Tutte le attività svolte dagli allievi sono state documentate attraverso foto e video, che venivano periodicamente condivisi con le famiglie, attraverso le piattaforme digitali Facebook, WhatsApp e Gotomeet. Dall'avvento dell'emergenza sanitaria, le insegnanti hanno saputo sfruttare le potenzialità di questi ambienti virtuali, continuando a comunicare con le famiglie e presentando loro il lavoro quotidiano svolto dai propri figli nell'ambiente scolastico. Per quanto riguarda le metodologie utilizzate durante l'attività scolastica, i bambini sono abituati a realizzare sia lavori individuali sia di gruppo, sono stati avviati al ragionamento critico e a riflettere in merito agli argomenti e alle situazioni che si creano nel contesto gruppale. Gli allievi sono soliti così partecipare a metodologie quali il brainstorming, la conversazione clinica e il circletime. In più, l'insegnante di riferimento crea un clima di classe positivo e di ascolto, in modo tale da favorire il lavoro cooperativo, includendo in questo modo ogni bambino.

L'aula scolastica in cui sono state svolte le attività è molto luminosa e ricca di colori accesi che invogliano gli allievi a entrare e a sentirsi a proprio agio con i compagni. Tutti i materiali appesi alle pareti sono stati realizzati dagli alunni e vengono utilizzati quotidianamente per lo svolgimento delle routine, come ad esempio il completamento del calendario, il riconoscimento del giorno del mese e dell'anno corrente, l'appello degli studenti e la preghiera mattutina. La cattedra della docente si trova a sinistra, nell'angolo a fianco agli armadi nei quali si

trovano vari tipi di materiali come fogli, tempere, colori a cera o pastello, contenitori e materiali di riciclo. Al centro dell'aula sono disposti tre tavoli con otto sedie ciascuno. Questi sono a misura di bambino e sono allo stesso tempo molto confortevoli e funzionali ai diversi tipi di attività proposte dall'insegnante. In un angolo dell'aula, è presente una libreria con molti libri e albi illustrati donati dalla biblioteca comunale del paese. A fianco, si trova un materasso dove gli allievi possono leggere e confrontarsi con i compagni in una situazione più informale e confortevole. Questo spazio viene sfruttato molto dall'insegnante solitamente tutti i venerdì, giorno dedicati proprio allo svolgimento del progetto biblioteca. Questa posizione dell'aula è stata utilizzata anche durante il mio intervento didattico perché permetteva la disposizione dei bambini a semicerchio davanti al pannello usato per le attività di composizione attraverso la simbologia informale creata dagli alunni.

4.3 Metodo

Il seguente studio è stato redatto sulla base di una strategia di ricerca di tipo intervento didattico innovativo nel campo disciplinare della musica (Coggi, Ricchiardi, 2017), che ha come fondamento la proposta di un intervento didattico innovativo con riferimento alle Indicazioni nazionali (2012) in un contesto concreto. È una ricerca che prevede scelte paradigmatiche sia di tipo qualitativo sia quantitativo, secondo cui i dati qualitativi hanno la funzione di corroborare i dati quantitativi. È una ricerca qualitativa in quanto ha come obiettivo il comprendere la realtà educativa indagata e approfondirne le specificità mediante il coinvolgimento e la partecipazione del ricercatore. Questo avviene tramite l'utilizzo di strumenti in grado di andare in profondità e di cogliere anche gli aspetti più reconditi legati ai processi di costruzione di significati e alle condotte. Ciò si sviluppa in maniera induttiva all'interno di piani di rilevazione flessibili, ovvero aperti ai cambiamenti, in un approccio olistico della realtà complessa. È una ricerca quantitativa in quanto ha come obiettivo quello di spiegare, descrivere, prevedere eventi osservabili, isolando i fattori dal contesto e studiandone le relazioni. Questo avviene tramite l'utilizzo di strumenti di rilevazione strutturati che danno risultati di tipo numerico con tecniche d'analisi di tipo logico e statistico

che consentono di ottenere un grado di generalizzabilità dei risultati. In questo modo si individuano e misurano le variabili e i loro legami sulla base dell'ipotesi formulata alla luce della letteratura di riferimento (Coggi, Ricchiardi, 2017).

Il processo di ricerca ha previsto le seguenti fasi:

1. la progettazione dell'intervento, che ha compreso: l'individuazione del tema, dell'ipotesi e delle domande di ricerca; l'individuazione dei partecipanti ovvero della classe di bambini a cui proporre l'intervento; la macro e la micro-progettazione dell'intervento didattico con le relative attività e i riferimenti sulla base delle Indicazioni nazionali (2012);
2. la realizzazione dell'intervento didattico innovativo e l'osservazione, la raccolta e la valutazione dei dati sulla base di rubriche valutative dei processi e dei prodotti;
3. l'elaborazione e la valutazione complessiva dei dati raccolti, sulla base di strumenti di valutazione fattoriale statistici, la discussione finale dei risultati con le conclusioni, le applicazioni e le prospettive di ricerca.

4.4 Strumenti

L'intervento è stato realizzato all'interno del progetto "atelier" presente nel PTOF d'istituto ed aveva come fine lo sviluppo di specifici traguardi di apprendimento, ripresi dal campo di esperienza "Immagini, suoni e colori" del testo delle Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione del 2012. Nei Traguardi per lo sviluppo della competenza, che declinano gli obiettivi di prestazione si legge che l'alunno "scopre il paesaggio sonoro attraverso attività di percezione e produzione musicale utilizzando voce, corpo e oggetti. Sperimenta e combina elementi musicali di base, producendo semplici sequenze sonoro-musicali. Esplora i primi alfabeti musicali, utilizzando anche i simboli di una notazione informale per codificare i suoni percepiti e riprodurli" (pag.21). Si ricollega a quanto scritto nelle Indicazioni, anche la mission della scuola dell'infanzia inserita nel PTOF d'Istituto che promuove una didattica

attiva dove pone al centro il bambino e lo sviluppo autonomo delle sue competenze. Si legge che: “Per ciascun bambino della fascia 3-6 anni l'obiettivo generale è quello di favorire al massimo la conquista delle proprie indipendenze, il piacere da solo e con altri, il gusto di scegliere e di condividere, obiettivo che non si raggiunge con le parole, ma vivendo giorno per giorno i vantaggi costruttivi della libera scelta e del rispetto degli altri. Si tratta quindi di aiutare ciascun bambino a conquistare sicurezza persona e capacità di scelta, a sviluppare la capacità di concentrarsi, il senso di responsabilità e il controllo dei propri gesti e pulsioni risolvendo positivamente i conflitti; la capacità di collaborare, di progettare e di portare a termine ogni attività intrapresa; interessarsi gradualmente a tutte le proposte della scuola al fine di sviluppare al massimo le proprie potenzialità, e di sviluppare inoltre le competenze manuali, sensoriali, percettive, espressive psicomotorie, linguistiche, cognitive. creatività, immaginazione; scambio e aiuto spontaneo con gli altri; collaborazione e senso di solidarietà.”

Partendo dalla considerazione dei bisogni formativi degli alunni, emersi durante il periodo di osservazione, ho delineato i traguardi per lo sviluppo della competenza da perseguire nelle varie lezioni e realizzato la pianificazione delle attività secondo il modello di progettazione a ritroso ideato da Wiggins e McTighe (2004). Prediligendo il metodo attivo ed interrogativo, i bambini sono stati guidati nel comprendere e nel saper esplicitare il concetto di composizione e delle fasi sperimentate. Si è cercato di condurre gli alunni verso l'acquisizione delle competenze, promuovendo un apprendimento significativo attraverso la scoperta e manipolazione del materiale sonoro. In più, gli studenti sono stati invitati ad apprendere anche tramite un punto di vista emozionale, accompagnati nell'osservare, nell'esprimere e nel riflettere su emozioni, sentimenti, pensieri e sensazioni provate durante gli incontri. Secondo Dewey (1993) l'apprendimento è un processo nel quale si integrano l'esperienza e la teoria, l'osservazione e l'azione perché chi apprende utilizza l'osservazione per orientare l'azione in modo consapevole. L'avvio del processo è dato dall'impulso, che alcuni autori definiscono motivazione. La fine del processo è data dal giudizio finale che pone

la riflessione per gli orientamenti futuri. Nell'apprendimento per scoperta, il processo di apprendimento ha una dinamica a spirale in cui l'impulso originale si trasforma progressivamente. Riguardo a questo, Dewey (1993) individua tre fasi significative: la prima fase relativa all'osservazione; la seconda riferita alla ricerca di conoscenze già acquisite tramite esperienze simili già vissute nel passato e la terza fase, ovvero la generazione di un giudizio, che è costituita dal confronto tra le esperienze vissute e il contesto attuale. Le fasi appena esplicitate hanno orientato la progettazione di tutti gli interventi esplorativi realizzati. Sono stati proposti ai bambini modelli orientati al processo, al prodotto e al contesto. Sono stati utilizzati come approcci metodologici i metodi di scoperta guidata, esplorativo, dialogico, discorsivo, cooperativo, simulativo, riflessivo-autoregolativo; come format la lezione metacognitiva, integrativa, il laboratorio, il dibattito; come strategie quella euristica, la sperimentazione pratica, il transfer in situazione reale; come tecniche il problem solving, la simulazione, il role playing, la spiegazione, il brainstorming, il circle time, la conversazione clinica, la discussione e le domande stimolo (Castoldi, 2011). L'attuazione di queste strategie ha permesso agli studenti di condividere con i pari le loro opinioni in merito ai fenomeni osservati, diventando partecipi della co-costruzione della conoscenza. Nell'argomentazione e nella discussione gli allievi non avevano più come loro interlocutore privilegiato l'insegnante, bensì i loro pari. Il ruolo dell'insegnante è stato quello di "facilitatore delle discussioni, favorendo lo scambio tra diversi punti di vista senza anticipare il procedere del discorso, ma aiutando ad individuare e approfondire gli aspetti centrali dell'argomento oggetto di discussione" (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 2015, pag. 74). La progettazione ha preso forma durante la fase di osservazione ed esplorazione a scuola. La realizzazione ha richiesto flessibilità, creatività e dialogo, in quanto è stato necessario apporre delle modifiche al progetto iniziale per rispondere in modo più efficace ai bisogni dei bambini, soprattutto riguardo ai tempi e alle tipologie di attività.

Per quanto concerne la valutazione, il processo valutativo ha coinvolto una valutazione trifocale, che prevede tre poli, soggettivo, intersoggettivo e

oggettivo. In primo luogo, il polo soggettivo che convoglia i significati personali tramite strumenti quali diari di bordo, strategie autovalutative, resoconti verbali. In secondo luogo, il polo intersoggettivo che convoglia il sistema di attese tramite strumenti quali protocolli e griglie osservative, pensieri dei docenti, valutazione tra pari. Nello specifico, è stato richiesto un feedback a voce sia direttamente ai bambini riguardo alle attività tramite riflessioni e domande stimolo, sia alla docente Monica Poloniato, che ha condiviso le sue idee e impressioni in merito al percorso svolto con gli studenti. In terzo luogo, il polo oggettivo che convoglia le evidenze osservabili tramite strumenti quali compiti di prestazione, prove di verifica, documentazione dei processi, selezione dei lavori. Questi strumenti di osservazione e valutazione rispondono all'esigenza di sostenere una ricerca di tipo sia qualitativo sia quantitativo al fine di definire in modo adeguato le competenze raggiunte dai bambini e i possibili miglioramenti riguardo a come è stato svolto l'intervento (Castoldi, 2017). Da un punto di vista qualitativo la valutazione delle competenze è stata descritta a parole, così che le osservazioni potessero corroborare i dati quantitativi, mentre da un punto di vista quantitativo la valutazione delle competenze raggiunte dai bambini è stata da me articolata in due tipologie di rubrica per ogni incontro, quella analitica relativa ai processi e quella olistica relativa ai prodotti (Castoldi, 2017). In questo modo lo studio è risultato preciso e approfondito. La rubrica relativa ai processi analizza la partecipazione attiva dello studente in ciascuna delle cinque fasi del processo di composizione: la pianificazione, la generazione di idee, la trascrizione, l'organizzazione e la valutazione. La rubrica relativa ai prodotti analizza l'acquisizione di competenze specifiche nell'ideazione e seguente utilizzo di una notazione informale dei suoni. È articolata nelle seguenti declinazioni: competenze, dimensioni, criteri, indicatori. Entrambe le rubriche vengono definite tramite i quattro livelli di padronanza: avanzato, intermedio, base e iniziale (Galliani, 2015). Per quanto riguarda gli obiettivi di miglioramento dei bambini, questi sono stati definiti in modo trasversale, come autoregolazione, metacognizione, crescita e maturazione personale; e in modo specifico sono stati negoziati, durante il percorso, da insegnante e alunno per migliorare le prestazioni e le modalità di lavoro per conseguirle (Indicazioni nazionali, 2012).

Per quanto riguarda l'autovalutazione, sono stati utilizzati strumenti già descritti in precedenza, quali diari di bordo e feedback con funzione riflessiva richiesti ai bambini e alla docente curricolare. Gli obiettivi di miglioramento personali coinvolgono una maggior flessibilità e serenità nel gestire i bambini e la capacità di personalizzare i processi di insegnamento e apprendimento, obiettivi che verranno raggiunti grazie all'esperienza (Castoldi, 2017). Questo perché "la definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e della complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione" (Indicazioni nazionali, 2012, p. 5).

Per promuovere un apprendimento inclusivo, ho cercato di prevedere molteplici forme di rappresentazione delle informazioni per mezzo di differenti opzioni di percezione visiva, tattile e uditiva. In tutte le lezioni progettate si è cercato di seguire e rispettare i tre principi fondamentali dell'Universal Design for Learning, i quali sollecitano gli insegnanti a fornire agli alunni molteplici forme di rappresentazione, di espressione e di coinvolgimento nella loro didattica (CAST, 2011). Nel capitolo dedicato ai "Curricoli inclusivi" del Documento di lavoro "L'autonomia scolastica per il successo formativo" a cura del Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione, pubblicato il 14 agosto 2018, si cita, a proposito, come possibile modello per la costruzione di un curriculum inclusivo l'Universal Design for Learning. Nel testo, il Dipartimento specifica che "l'espressione Universal Design for Learning (UDL) indica una modalità di progettazione e di gestione della pratica educativa volta ad incontrare le diverse modalità di apprendimento e le diverse condizioni che possono presentarsi nei diversi contesti scolastici" (Miur, 2018). La progettazione didattica è stata costruita secondo i criteri fondamentali dell'UDL, ovvero equità, flessibilità e percettibilità. Questo significa che le attività proposte sono state progettate in modo tale che prevedessero un uso flessibile per adattarsi alle diverse modalità di percezione degli studenti.

4.5 Procedimento

Il progetto è stato realizzato nei mesi di aprile, maggio e giugno per un totale di quindici ore di intervento. Ogni incontro è stato di un'ora e mezza ciascuno. Le attività proposte agli alunni sono state progettate facendo riferimento alla metodologia e ai materiali ideati da Libero Iannuzzi (2019) nel suo manuale "Suoni e silenzi". Il docente, molto attivo nel campo dell'educazione musicale interattiva, propone nei suoi testi un metodo analogico per fare musica con i bambini e per stimolare questi a sviluppare competenze di lettura e solfeggio di brani scritti in notazione informale. Questo tipo di materiale è stato il punto di partenza del mio intervento didattico. Durante il primo incontro, ho proposto agli allievi la lettura della storia della "famiglia pallini" con animazione dei seguenti passaggi attraverso l'uso del cartellone e dei cartellini raffiguranti i simboli dei pallini e delle X. Attraverso questo racconto, gli alunni hanno avuto un primo approccio alla notazione informale dei suoni e dei silenzi. Attraverso il richiamo di Mamma Pallina ai suoi figli, gli alunni hanno così scoperto una notazione informale per codificare suoni e silenzi (pallino per il suono e X per i silenzi). In seguito, gli allievi sono stati invitati a spostare i simboli nello spazio del cartellone cercando così di avviare una prima fase di composizione libera attraverso la notazione informale di suoni e silenzi proposta. (Fig. 2) Le composizioni di ogni alunno sono state poi eseguite dal gruppo di compagni utilizzando in questa prima fase la voce. Ad ogni simbolo il gruppo denominava il pallino "PA" e ad ogni silenzio "SHH". Successivamente, gli studenti si sono interrogati sulle possibili modalità di esecuzione del proprio brano intuendo che oltre alla voce, anche il corpo poteva essere coinvolto nel fare musica. Pertanto, ogni breve composizione è stata poi eseguita dal gruppo utilizzando la combinazione di voce e di una parte del corpo proposta dal bambino autore della composizione. Infine, attraverso un lavoro di gruppo, gli allievi hanno disegnato e colorato una simbologia dettagliata delle parti del corpo che intendevano utilizzare per eseguire le proprie composizioni. Ogni simbolo prodotto è poi stato posto sopra ad ogni pallino (che indicava il suono nella notazione informale) del brano. Il silenzio (simboleggiato dalla X) è stato eseguito ponendo un dito davanti alle labbra. La seguente attività compositiva ed esecutiva del brano è risultata molto

coinvolgente e divertente per i bambini perché richiedeva creatività nella scelta della simbologia delle parti del corpo e molta attenzione nella fase di esecuzione in gruppo. (Fig.3)



Fig.2: prima fase di composizione libera



Fig.3: composizione libera con l'utilizzo aggiuntivo della simbologia delle parti del corpo.

Il secondo e il terzo incontro sono stati dedicati alla costruzione di tre strumenti realizzati con materiale di riciclo: una maracas, un tamburo e un cembalo (Fig. 4). Inizialmente, i bambini hanno osservato del materiale di riciclo (Tappi di plastica e metallo, riso, scatole di varia misura, bottiglie, fogli di giornale, conchiglie) sparso nell'aula e provato a riprodurre dei suoni attraverso l'utilizzo dei vari oggetti. Successivamente, agli alunni è stato chiesto di disporsi in cerchio e di condividere con i compagni le loro idee in merito al materiale utilizzato e allo strumento che si poteva costruire con questo. Dopo aver sperimentato le ipotesi proposte dagli allievi, è stato organizzato il materiale e gli studenti hanno iniziato ad assemblare e decorare gli strumenti. Al termine dell'assemblaggio delle varie parti, ogni alunno ha potuto così sperimentare il suono dei propri strumenti attraverso una semplice attività di improvvisazione musicale. (Fig.5) In seguito, i bambini hanno prodotto la simbologia per indicare gli strumenti che è stata poi aggiunta nella partitura informale già creata negli incontri precedenti.



Fig.4: costruzione delle maracas



Fig.5: improvvisazione con i tre strumenti

Nel quarto incontro agli studenti è stato proposto l'ascolto e l'esecuzione del brano "Con il mio corpo rock and roll" di Libero Ianuzzi (2019). In un primo momento gli alunni hanno eseguito il brano utilizzando le parti del corpo suggerite dalla canzone. Successivamente, dopo aver trascritto il brano attraverso una notazione informale, utilizzando i suoni e i silenzi (pallini e X) sul pannello, gli allievi, divisi in piccoli gruppi, hanno personalizzato la canzone utilizzando la voce, le parti del corpo e gli strumenti costruiti, scegliendo quale combinazione di questi utilizzare per l'esecuzione. Ogni piccolo gruppo ha deciso autonomamente come organizzare e disporre la simbologia delle parti del corpo e degli strumenti sopra ogni suono.

Nel quinto incontro, gli studenti hanno scoperto la seconda parte della storia della "famiglia pallini" in cui compare il papà pallino ed introduce i piccoli

pallini, nuova simbologia per indicare il “sottovoce” (piano) come tono di esecuzione dei suoni. Gli allievi hanno così ripercorso la storia posizionando i pallini, i pallini piccoli e le “X” nel cartellone, soffermandosi sulla contrapposizione pallini grandi e pallini piccoli per indicare il tono forte e piano e provando ad evidenziare tale differenza attraverso la voce e il corpo. In più, gli alunni sono stati invitati ad operare in piccoli gruppi per creare delle brevi composizioni nel cartellone, inserendo anche i nuovi arrivati della famiglia e scegliendo autonomamente come organizzare l’esecuzione del brano creato, posizionando la simbologia creata (Fig.6). Infine, gli alunni hanno eseguito le composizioni create dai pari rispettando la notazione informale disposta nel cartellone ponendo attenzione alla distinzione del tono di esecuzione.



Fig.6: Un sottogruppo di bambini organizza ed esegue la loro composizione rispettando i suoni dal tono forte e piano (pallini grandi e piccoli) e i silenzi (le X).

Al sesto incontro, gli studenti hanno ascoltato la terza parte della storia della “famiglia pallini” in cui vengono presentati gli ultimi componenti della famiglia: i “gemellini”, due pallini piccoli attaccati nella stessa figura. Questa nuova simbologia viene usata per indicare il “ti-ti” una nuova durata per eseguire il

suono. Anche in questo incontro i bambini sono stati invitati a lavorare in gruppo per esercitarsi nel creare ed eseguire brevi composizioni utilizzando la simbologia della famiglia pallini scoperta finora.



Fig. 7: composizione libera con l'utilizzo anche della nuova simbologia dei "gemellini" indicanti il "ti-ti" e successiva esecuzione con voce, parti del corpo e strumenti.

Il settimo appuntamento è stato dedicato all'ascolto della canzone "pallino rock" di Libero Ianuzzi e alle attività di composizione svolte degli alunni ispirati dalla struttura e dalla melodia del brano proposto (Fig.8).

All'ottavo incontro, gli studenti si sono messi in gioco ed hanno lavorato alla stesura dell'inno della scuola, rielaborando tutti i concetti appresi nelle lezioni precedenti e aggiungendo una buona dose di creatività e di collaborazione tra pari (Fig.9).

Durante il nono e decimo incontro, gli alunni si sono dedicati alle prove e all'esibizione finale dell'inno della scuola avvenuta al saggio scolastico di fine anno con le famiglie. (Fig.10)



Fig.8: Esecuzione del brano "pallino rock" seguendo notazione informale e utilizzando il tamburo e le parti del corpo.



Fig. 10: Prove in sezione

INNO SCUOLA

BATTI LE MANI, ●●●●
 BATTI NEL PETTO ●●●●●
 BATTI UN PIEDE ●●●●●●
 L'ALTRO PIEDE ●●●●●●●
 BATTI LE MANI ●●●●●●●●

RITORNELLO:
 CON IL MIO CORPO SUONERÒ
 QUESTA CANZONE ROCK N' ROLL...BABY!

SHHHH.... → (composizione di ogni sezione)

RITORNELLO:

●	●	●●	●	●	●●	●
PA	PA	TITTI PA	PA	PA	TITTI PA	
●	●	●●	●	●	●●	●
PA	PA	TITTI PA	PA	PA	TITTI PA	

1° STROFA → Viva viva, viva la scuola. Dove il tempo il tempo vola!
 Tutti insieme ogni parola di questa canzone cantiamo a squarciagola!

RIT.
RIT.
 PA PA TITTI PA, PA PA TITTI PA
 PA PA TITTI PA, PA PA TITTI PA

2° STROFA → A noi piace inventare molti ritmi da suonare
 Con gli strumenti vogliamo fare, un gran concerto per festeggiare

RIT. 2 VOLTE →
RIT.
 PA PA TITTI PA, PA PA TITTI PA
 PA PA TITTI PA, PA PA TITTI PA

Fig.9: Testo inno della scuola

Ogni lezione è stata definita nelle cinque fasi:

1. fase di sintonizzazione, che ha come obiettivo creare un clima accogliente e positivo. L'insegnante predispone il setting; utilizza routines; crea attese per l'argomento da introdurre; favorisce la conversazione libera e il racconto di esperienze personali rivolgendo lo sguardo a tutti gli alunni, includendoli;

2. fase di lancio dell'argomento, la quale ha come obiettivo l'introduzione del compito e la familiarizzazione con l'argomento. L'insegnante richiama conoscenze già note alla classe per avviare lo sviluppo dell'attività; fornisce organizzatori anticipati (esempi, domande, simulazioni, immagini) per introdurre l'argomento alla lezione; concorda con gli alunni criteri di comportamento per la partecipazione al dialogo didattico (alzare la mano); esplicita e negozia coi bambini obiettivi, tempi e modalità di svolgimento delle attività;

3. fase di sviluppo della conoscenza, che ha come obiettivo il cambiamento concettuale e/o procedurale. L'insegnante presenta l'argomento ricorrendo a tecniche e strategie multiple (spiegazioni, lezione interattiva, esempi, simulazioni, applicazioni, modelli, immagini); utilizza strumenti e mediatori didattici di vario tipo (libro, LIM, video); sollecita e guida gli alunni a partecipare al dialogo; valorizza le osservazioni dei bambini e utilizza le loro preconcoscenze per lo sviluppo dell'argomento; utilizza un linguaggio adeguato agli alunni e alla disciplina; monitora periodicamente la comprensione degli alunni e la conquista graduale di autonomia; crea le condizioni affinché ogni alunno possa seguire e partecipare all'attività; modula il linguaggio non verbale (volume e prosodia della voce, espressione del volto, orientamento dello sguardo, postura) in coerenza con gli scopi comunicativi;

4. fase di elaborazione cognitiva, che ha come obiettivo l'integrazione della rete concettuale. L'insegnante utilizza metodologie differenziate in base al tipo di argomento, attività e caratteristiche degli alunni; crea in classe le

condizioni per la costruzione condivisa delle conoscenze; modula procedure e strategie per il compito e invita gli alunni a osservarle e a interagire; promuove l'apprendimento per esperienza diretta tramite attività di laboratorio; favorisce l'apprendimento per scoperta e basato sul problem solving; sollecita gli alunni ad esplicitare la comprensione, a porre domande e a chiedere aiuto; ricorre a facilitazioni procedurali e a strategie personalizzate dell'apprendimento; si avvale di pluralità di mediatori e materiali didattici; crea le condizioni per integrare le conoscenze di argomenti e discipline diverse; cura l'organizzazione e la sistematizzazione delle nuove conoscenze;

5. fase finale di sintesi, che ha come obiettivo riassumere quanto proposto. L'insegnante richiama sinteticamente le conoscenze elaborate nelle fasi precedenti; accerta i risultati di apprendimento; assegna attività di approfondimento coerenti con l'argomento trattato e che tengono conto delle capacità degli allievi.

Queste fasi hanno come caratteristica la flessibilità, in quanto ogni lezione risponde ai bisogni della classe e di ciascun bambino richiedendo apertura rispetto agli obiettivi e alla progettazione dell'intervento didattico e la personalizzazione delle attività.

4.6 Tecniche utilizzate per analizzare i dati

Nella scuola dell'infanzia "M. Bambina" di Fonte, la valutazione è basata prevalentemente sul metodo dell'osservazione sistematica, con la funzione di accompagnare e documentare i processi di crescita dei bambini. Gli elementi oggetto della valutazione vengono raccolti tramite apposite rubriche di valutazione suddivise per quadrimestri che vengono allegate al registro di sezione. Dopo un'attenta osservazione, le insegnanti valutano i comportamenti osservabili dei bambini che permettono di verificare il livello di competenza maturato dallo studente in ogni singolo campo di esperienza. La valutazione della

competenza compositiva, raggiunta dagli alunni, è stata indagata attraverso la compilazione della rubrica relativa i processi e quella relativa ai prodotti. I dati raccolti sono stati sintetizzati da poter corroborare o confutare l'ipotesi formulata. Questo procedimento, di indagine qualitativa e quantitativa, ha permesso di stabilire confronti indispensabili per compiere bilanci e scelte oculate tramite metodi statistici descrittivi. I dati di tipo discreto sono stati descritti con parole e successivamente, sono stati ordinati in tabelle e descritti in forma efficace tramite grafici, sintetizzandoli in modo tale da sapere qual è il valore tipico che li riassume. Ne è derivato il calcolo e l'analisi delle serie temporali del valore delle medie aritmetiche. In questo modo, l'analisi statistica permette di cogliere correttamente la significatività delle differenze tra i risultati tra i gruppi, di analizzare l'andamento dei dati, di riassumerli in indici specifici, individuando raggruppamenti e costanti, attraverso procedimenti razionali e obiettivi (Coggi, Ricchiardi, 2017).

4.7 Risultati

Analisi qualitativa

Tutti gli interventi sono stati documentati da foto e brevi video degli alunni nel corso delle attività proposte. Questo materiale è stato realizzato con l'autorizzazione dei genitori rispettando le norme sulla privacy vigenti. Le foto e i video sono poi stati condivisi con le famiglie dalla docente mentore, nel sito della scuola e attraverso i gruppi dei genitori nella piattaforma Whatsapp. Inoltre, le registrazioni delle conversazioni dei bambini sono state trascritte dalla tirocinante e sono state utilizzate come ulteriore elemento per valutare l'effettiva acquisizione della competenza da parte degli alunni. La documentazione prodotta grazie alle osservazioni raccolte dall'insegnante tramite foto, video e domande agli allievi, ha permesso di realizzare un'analisi qualitativa dei risultati. Nel corso del primo incontro gli alunni si sono mostrati curiosi e interessati alla proposta del nuovo argomento da trattare, chiedendo subito indicazioni riguardo

al materiale proposto. L'insegnante ha chiesto agli allievi cosa sapessero in merito alla composizione tramite domande stimolo, al fine di analizzare la loro situazione cognitiva iniziale delle preconoscenze, per poi guidare i bambini verso la definizione corretta e completa. Si nota che gli alunni non erano a conoscenza della definizione completa di composizione, in quanto la descrivevano come creazione estemporanea, senza considerare la precedente acquisizione di una grammatica di base e la necessità di fasi di progettazione. È utile notare, come la proposta della situazione problema ai bambini attraverso il racconto della "Famiglia pallini" ha incrementato la motivazione nello svolgere le attività e è stato il filo conduttore tra i vari incontri. Riflettendo sugli esiti raggiunti alla fine dell'intervento, ritengo di essere riuscita a progettare un percorso di apprendimento calato sui bisogni educativi degli allievi, ponendo attenzione alla dimensione inclusiva e al processo di valutazione e monitoraggio dell'acquisizione della competenza.

Nel secondo e terzo incontro, gli allievi si sono dimostrati entusiasti e partecipativi nel processo di costruzione dei propri strumenti grazie all'utilizzo del materiale di riciclo. È utile sottolineare come in tutte le lezioni proposte, i bambini hanno dimostrato molta curiosità e desiderio di osservare e manipolare gli elementi proposti, collaborando con i compagni per riuscire a realizzare al meglio i compiti assegnati. Al termine di ogni incontro, all'interno della fase di sintesi degli apprendimenti, l'insegnante invitava i bambini a disporsi per terra in cerchio, al fine di ritrovare la calma e riassumere le abilità sviluppate. Si osserva che i bambini hanno apprezzato la disposizione in cerchio, perché permetteva a ciascuno di loro di vedere tutti i compagni. L'insegnante, in questa fase, chiedeva loro cosa li avesse maggiormente appassionati e divertiti e i bambini si sono mostrati lieti di poter raccontare la loro esperienza, condividendo con gli altri le loro impressioni. Con il progredire degli incontri, si osserva una costanza nel livello di interesse e attenzione degli alunni che si mostrano interessati e propensi nel richiamare le indicazioni che la docente aveva esplicitato negli incontri precedenti.

Dall' inizio della quarta lezione, si percepisce che i bambini sono emozionati, incuriositi e che si divertono a sperimentare i suoni degli strumenti costruiti. Durante le fasi di elaborazione e organizzazione del materiale sonoro, ogni gruppo esegue ai compagni la propria composizione; in questo modo gli alunni prendono maggiore consapevolezza dei suoni che stanno riproducendo, della composizione e della collaborazione necessaria all'interno del gruppo di appartenenza. Inoltre, in questo modo, anche il pubblico composto dal resto degli studenti osserva la rappresentazione e prende maggiormente consapevolezza di quello che viene loro proposto, prendendo anche spunto per la rappresentazione che realizzeranno poi. Infine, ho notato che alcune attività hanno favorito anche la maturazione sociale e affettiva degli alunni, i quali hanno partecipato attivamente ai lavori proposti, accettando le sfide poste e promuovendo uno sviluppo di lavoro cooperativo e co-costruttivo della conoscenza. Tramite la condivisione di idee ed intuizioni, tutti gli allievi hanno contribuito alla costruzione della conoscenza e al raggiungimento dei traguardi di apprendimento prefissati. Attraverso le attività pratiche proposte negli incontri seguenti, gli allievi sono riusciti ad apprendere una grammatica informale di base e sono stati in grado poi, di rielaborarla ed applicarla alla propria esperienza di vita quotidiana.

Analisi quantitativa

L'analisi quantitativa dei risultati è stata realizzata tramite il supporto delle due rubriche valutative, una dei processi e una dei prodotti, relative al processo di composizione che si è sviluppato nelle attività con gli studenti. La rubrica dei processi (Allegato 1) analizza il processo di composizione osservato durante le diverse attività che hanno articolato i vari incontri; mentre la rubrica dei prodotti è stata usata per analizzare i diversi prodotti richiesti agli allievi durante le varie lezioni.

La rubrica valutativa dei processi propone all'inizio l'analisi delle cinque fasi del processo compositivo: la definizione del contesto, la generazione di idee, la trascrizione, l'organizzazione e la valutazione (Biasutti, 2015 b). Per ciascuna fase è specificata una tecnica, e queste tecniche sono state declinate nei livelli di

competenza che hanno dimostrato gli alunni, ovvero iniziale, base, intermedio e avanzato (Galliani, 2015). Nello specifico, il livello iniziale esplica la capacità del bambino di mettere in atto la tecnica se supportato dall'insegnante; il livello base esplica la capacità del bambino di realizzarla in modo discreto o supportato dal consiglio dei compagni; il livello intermedio esplica la capacità del bambino di mettere in atto la tecnica in autonomia; infine, il livello avanzato esplica la capacità del bambino di realizzarla in autonomia e di saperla argomentare. Ad esempio, la prima fase di definizione del contesto delinea come tecnica l'abilità dell'alunno di tracciare un progetto di base, stabilendo lo stile, e gli strumenti da utilizzare. Questa tecnica si declina nei quattro livelli: il livello iniziale prevede che il bambino sa delinea un progetto iniziale solo se supportato dall'aiuto dell'insegnante; il livello base prevede che il bambino sa delineare un progetto iniziale stabilendo stile, tecniche e strumenti chiedendo chiarificazioni all'insegnante o ai pari; il livello intermedio prevede che il bambino sa delineare un progetto iniziale stabilendo stile, tecniche e strumenti in modo autonomo; il livello avanzato prevede che il bambino sa delineare e argomentare un progetto iniziale stabilendo stile, tecniche e strumenti in completa autonomia. Questi livelli di padronanza sono stati convertiti in indici numerici in modo tale da poter effettuare un'analisi quantitativa dei risultati. Questa analisi registra le medie aritmetiche degli indici rilevate in tre momenti diversi, in una valutazione iniziale, in itinere e finale. In questo paragrafo vengono presentati i risultati relativi alle tecniche proprie di ciascuna fase. In ogni grafico, le colonne rappresentano le medie aritmetiche dei livelli di competenza raggiunti dagli allievi in ogni singola fase del processo compositivo. Ai fini di questo studio, nel Capitolo 5, Discussione dei risultati, verrà approfondito il confronto tra i risultati relativi alle tre valutazioni svolte all'inizio, in itinere e alla fine del percorso.

Di seguito, si presentano i grafici (grafico 1, grafico 2 e grafico 3) che evidenziano il livello di padronanza in ciascuna dimensione nei tre momenti valutativi differenti.

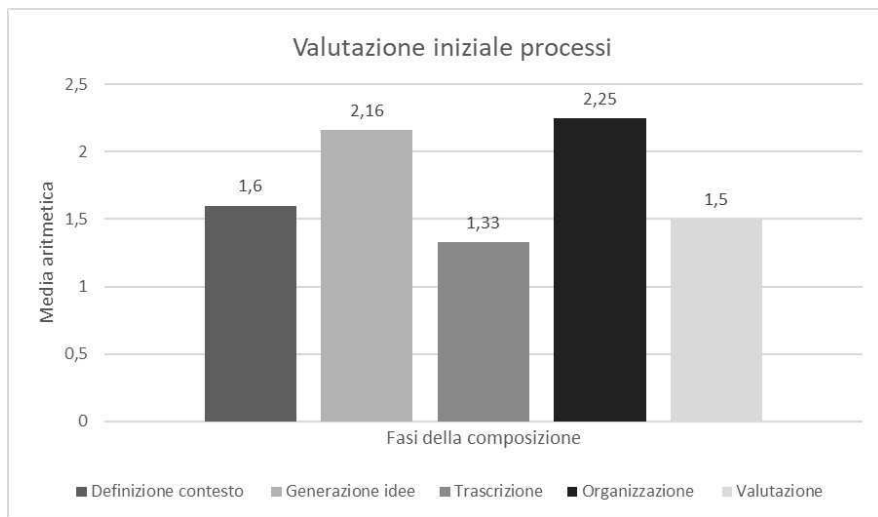


Grafico 1: Livelli di competenza raggiunti nelle cinque fasi del processo compositivo all'inizio del percorso

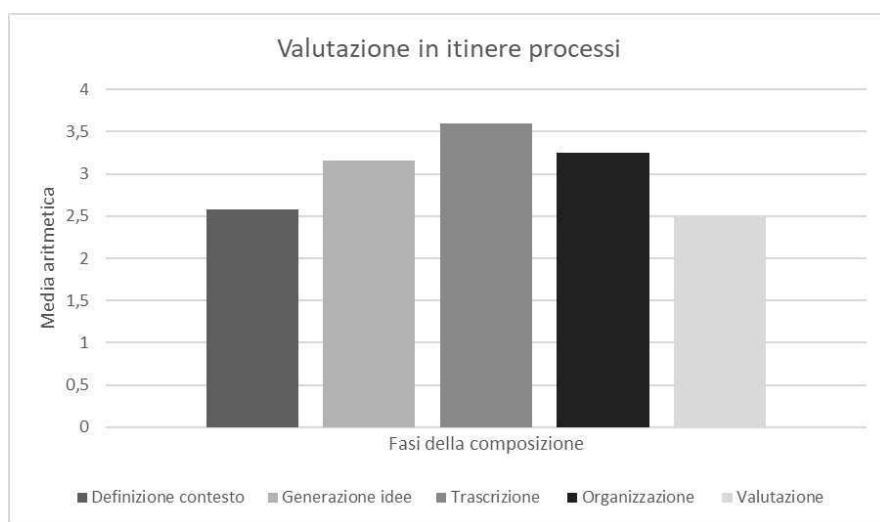


Grafico 2: Livelli di competenza raggiunti nelle cinque fasi del processo compositivo a metà percorso

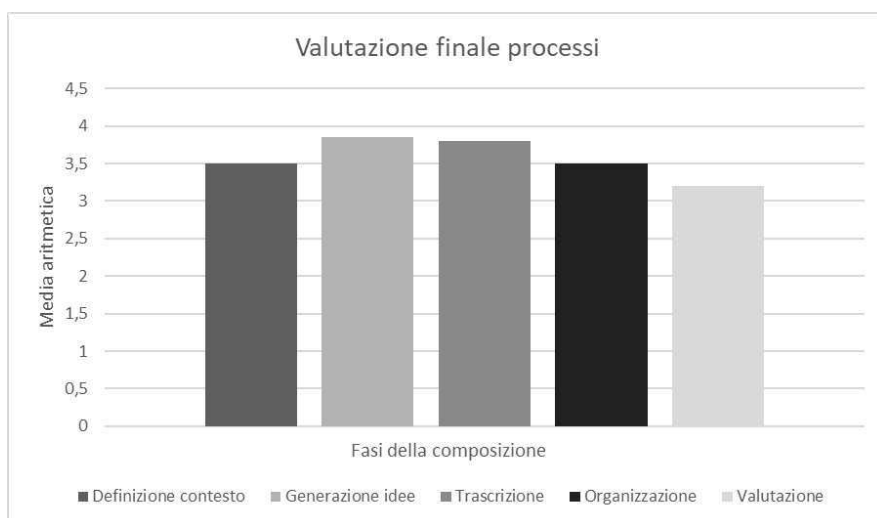


Grafico 3: Livelli di competenza raggiunti nelle cinque fasi del processo compositivo alla fine del percorso

La rubrica dei prodotti (Allegato 2) analizza lo svolgimento delle attività proposte agli allievi durante gli incontri. Le attività riguardavano la costruzione degli strumenti, la realizzazione di brevi composizioni, la rielaborazione ed esecuzione di brani assegnati e la collaborazione alla stesura dell'inno scolastico. Ciascuna attività definisce una competenza che si declina nei quattro livelli di padronanza: iniziale, base, intermedio e avanzato (Galliani, 2015). Questi livelli di padronanza sono stati convertiti in indici numerici in modo tale da poter effettuare un'analisi quantitativa dei risultati. In questo paragrafo vengono presentati i risultati relativi a due attività valutate all'interno del percorso: la trascrizione del materiale sonoro nella prima composizione di gruppo e nell'ultimo lavoro collaborativo di stesura dell'inno della scuola (Grafico 4, Grafico 5)

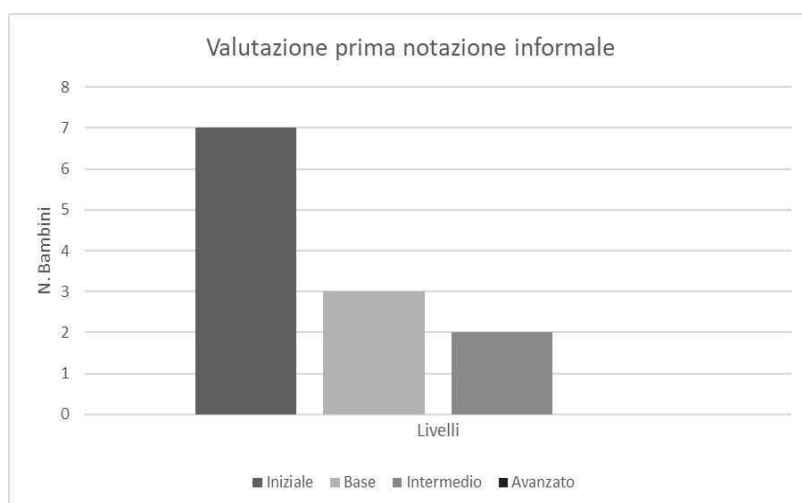


Grafico 4: Valutazione attività di trascrizione del materiale sonoro in notazione informale nel primo lavoro cooperativo di composizione



Grafico 5: Valutazione attività di trascrizione del materiale sonoro in notazione informale nell'ultimo lavoro cooperativo di composizione

5 DISCUSSIONE DEI RISULTATI

La ricerca condotta ha avuto lo scopo di verificare l'efficacia delle attività di composizione musicale proposte in classe. I dati raccolti dall'analisi qualitativa e da quella quantitativa di queste attività hanno permesso di osservare la variazione del livello di competenza dei bambini. Di seguito sarà verificata l'ipotesi e saranno esposte alcune considerazioni relative agli esiti dell'indagine.

5.1 Verifica delle ipotesi

L'ipotesi della ricerca è stata la seguente: il bambino è capace di realizzare processi di composizione se supportato dall'acquisizione di una grammatica musicale di base. L'analisi dei risultati presentata nel capitolo precedente ha permesso di verificare questa ipotesi. La conferma di quest'ultima si è ottenuta dall'integrazione dell'analisi qualitativa e di quella quantitativa che mostra un aumento complessivo della competenza dei bambini nelle attività di composizione musicale. Questo aumento si può osservare in modo chiaro dai grafici che rappresentano indici calcolati dalle rubriche quantitative sui processi e sui prodotti. In particolare, è stata realizzata un'analisi temporale dei risultati raccolti in tre momenti diversi (valutazione iniziale, valutazione in itinere, valutazione finale) in merito ai livelli di padronanza della competenza dimostrate dagli studenti nelle cinque fasi del processo compositivo (Grafico 6) e all'efficacia dei prodotti realizzati in fase iniziale e finale (Grafico 7).

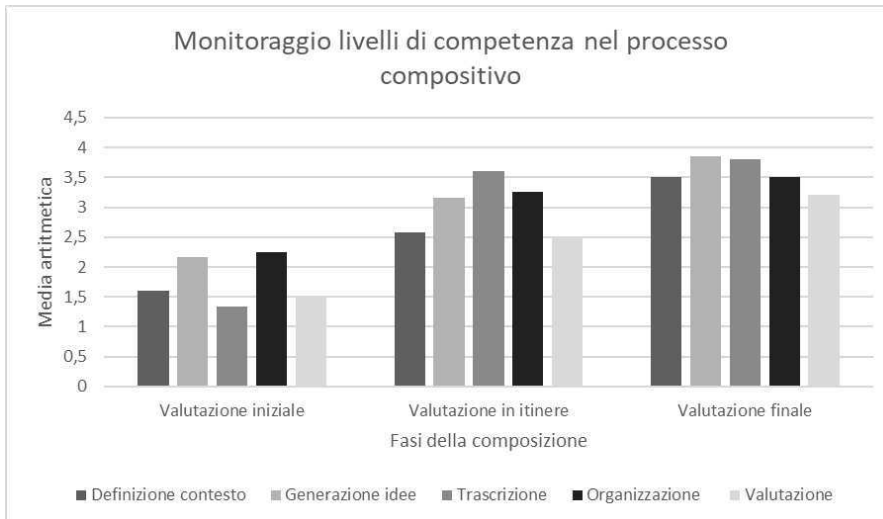


Grafico 6: miglioramento dei livelli di competenza degli studenti nelle fasi del processo compositivo

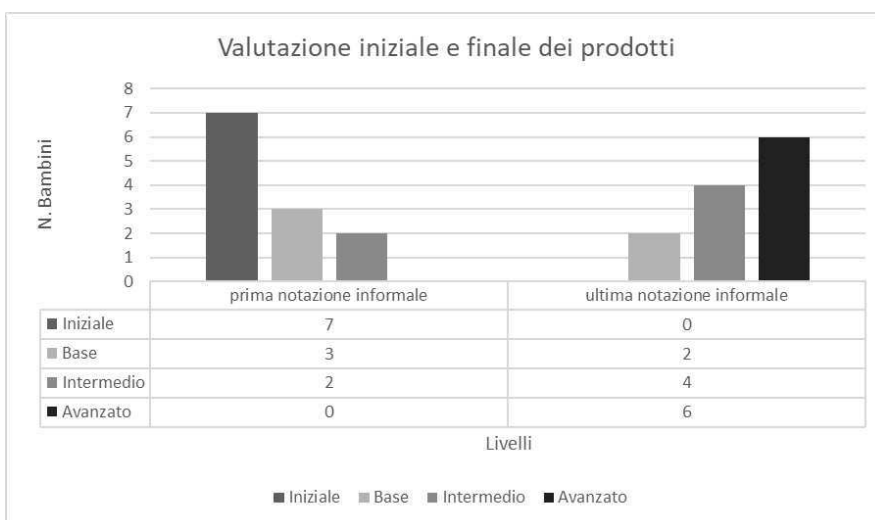


Grafico 7: miglioramento dei livelli di competenza degli studenti emersi dalle notazioni informali create

Questo in quanto, nel primo periodo i bambini hanno acquisito una grammatica di base e hanno potuto sperimentare la generazione di suoni e la loro trascrizione in notazione, utilizzando la voce, il corpo e gli strumenti musicali. Nell'ultima parte del percorso, gli alunni hanno saputo recuperare le conoscenze apprese e utilizzarle per la realizzazione di un compito autentico: l'inno della scuola. In questo modo è stato possibile osservare l'evoluzione del livello di padronanza degli alunni. L'ipotesi è stata confermata in quanto esiste una correlazione tra l'acquisizione di una grammatica di pattern musicali e la

successiva capacità di realizzare attività di composizione musicale. Questa conclusione si pone come conferma della letteratura legata al processo di composizione musicale e, nello specifico, legata al modello ideato da Hayes e Flower (1980) e rielaborato da un punto di vista educativo e musicale da Biasutti (2007). Questo modello, ha permesso agli studenti di sviluppare la capacità compositiva tramite la sperimentazione di attività educative significative. D'altronde, molte ricerche hanno dimostrato che le attività musicali come la composizione possono favorire lo sviluppo cognitivo generale dello studente. Questo è reso possibile grazie alla complessa integrazione a spirale di conoscenze musicali, abilità auditive e abilità strumentali che caratterizzano la composizione come parte importante del curriculum di educazione musicale che offre l'opportunità di promuovere la creatività e di accrescere la propria autostima (Bugos, Jacobs, 2012). Per promuovere questi intenti nel progetto di ricerca, l'insegnante ha posto l'attenzione sullo sviluppo delle azioni necessarie per la composizione, strutturando attività educative significative, all'interno di una visione olistica e personalizzata del bambino, svolgendo il ruolo di facilitatore dello sviluppo della conoscenza e della consapevolezza dello studente e predisponendo un ambiente sicuro in cui gli alunni si possono sentire liberi di mostrare il loro io creativo (Culp, 2016).

Conclusioni

La seguente ricerca ha risposto allo scopo di verificare l'efficacia delle attività di composizione musicale proposte in aula, dimostrando che il bambino è capace di realizzare processi e prodotti compositivi se supportato dall'acquisizione di una grammatica musicale di base. Questa ipotesi è stata confermata dall'analisi qualitativa dei dati, che ha corroborato quella quantitativa esplicitata con le rubriche di valutazione, dei processi e dei prodotti. I risultati ottenuti hanno mostrato un aumento del livello di competenza degli alunni a seguito di attività mirate all'acquisizione di pattern musicali attraverso sperimentazioni con la voce, il corpo e gli strumenti musicali, sia in modo autonomo sia in gruppo. Lo scopo di questo progetto è stato quello di sviluppare una ricerca basata sui dati ricavati dalla letteratura, per dimostrare gli effetti positivi dell'esposizione dei bambini alla composizione in età prescolare e allo sviluppo delle fasi del processo compositivo. Anche la ricerca condotta da Cardoso de Araújo (2021) sullo sviluppo della creatività nell'interazione musicale conferma che la partecipazione dei bambini ad attività creative-musicali promuove e sostiene l'apprendimento degli studenti. La ricerca consisteva in un caso di studio, condotto da un ricercatore brasiliano in una scuola tedesca. Il design metodologico ideato dall'autore comprendeva la pianificazione di attività creative musicali e la loro attuazione in una classe quinta primaria durante un anno scolastico. Nel processo delineato, sono state elaborate delle fasi di svolgimento che partivano dalla pianificazione, si evolvevano in pratiche di classe collaborative, di cui i record sono stati analizzati e trasformati in dati di ricerca. Queste fasi sono simili a quelle identificate da Biasutti (2012) nella ricerca in merito alle strategie di composizione, condotta con un gruppo di individui adulti appartenenti ad una rock band. Questo studio riporta le attività osservate durante le sessioni di composizione musicale del gruppo e mostra l'importanza di azioni come la definizione del contesto, la sperimentazione, la costruzione, la riproduzione e la valutazione. Le fasi evidenziate confermano pertanto la validità del modello ideato da Hayes e Flower (1980) e la sua possibile rielaborazione e attuazione come schema del processo compositivo individuale o collaborativo.

È evidente, che la musica è una disciplina che permette di studiare i processi creativi espressi efficacemente nelle attività collaborative e può diventare un punto di partenza per lo sviluppo di modelli applicabili ad altre discipline. Pertanto, uno sviluppo completo del pensiero creativo necessita d'integrare il "conoscere" e il "fare" (La Face Bianconi, 2011), più l'esperienza si nutre di conoscenza, più l'uomo diventa creativo, cioè capace di adattarsi in modo nuovo all'ambiente, attraverso la selezione dei materiali conosciuti e la combinazione in modi originali. La didattica della composizione e dei processi creativi sonori, sin dall'infanzia, deve formare a questi processi di pensiero. Ciò può accadere nell'orizzonte di un'educazione musicale che, da un lato, distingua sul piano metodologico tale didattica dalle altre attività pratico-produttive, quali l'esecuzione e l'improvvisazione musicale e, dall'altro, la colleghi a queste attività, come pure a percorsi di didattica dell'ascolto, di storia della musica, in un rapporto di circuitazione continua che integri via via il sapere musicale in sempre più ampi quadri d'insieme per mirare ad una vera formazione intellettuale (Cuomo, 2014).

5.2 Applicazioni e prospettive di ricerca

5.2.1 Implicazioni educative

I soggetti che hanno partecipato alla ricerca hanno implicitamente aumentato la loro competenza nelle abilità musicali, in quanto hanno realizzato attività in campo musicale; e nelle numerose abilità coinvolte, quali cognitive e motorie, legate all'espressione emotiva, legate alla comunicazione non verbale, cooperative e sociali. Nonostante ciò, le attività creative di composizione musicale alla scuola dell'infanzia spesso non vengono ritenute uno strumento con significative potenzialità al fine di sostenere lo sviluppo musicale e complessivo del bambino e vengono presentate con un ruolo marginale. Nonostante questa carenza, la legislazione scolastica definisce la musica come componente fondamentale dell'esperienza e la scuola realizza pratiche che comprendono le dimensioni della produzione e della fruizione consapevole

(Indicazioni Nazionali, 2012). Inoltre, la scuola riconosce che l'apprendimento della musica coinvolge funzioni formative indipendenti: quella cognitivo-culturale, quella linguistico-comunicativa, quella emotivo-affettiva, quella identitaria e interculturale, quella relazionale e quella critico-estetica; e riconosce l'importanza del lavoro di numerosi pedagoghi tra i quali Dalcroze, Orff, Kodály e Gordon.

Dai risultati della ricerca e dalle riflessioni scaturite, è possibile ricavare implicazioni educative in relazione all'educazione alla composizione musicale nella scuola dell'infanzia. Si potrebbe ripensare ad una normativa scolastica che ponga maggiore attenzione all'educazione alla composizione musicale a scuola, a partire dalle Indicazioni nazionali (2012). La nuova normativa potrebbe mettere a rilievo l'ampia letteratura che sostiene l'importanza delle attività di composizione in educazione, sottolineando aspetti quali la rilevanza storica, il ruolo significativo in campo educativo, lo sviluppo delle abilità musicali e l'importanza della composizione come mezzo per sviluppare nuove forme di apprendimento tramite l'associazione mentale. Una forma di notazione, si può e si deve proporre ai bambini molto precocemente, proprio perché l'associazione evocativa del grafema a caratteristiche formali del gesto sonoro, permetterà all'allievo di avviare un processo di astrazione di caratteristiche generalizzabili e associabili a diversi eventi sonori di numerosi contesti (Cucchi, 2015). Similmente è possibile agire in relazione agli esiti della ricerca. È stato dimostrato che proporre al bambino attività significative di composizione musicale facilita la costruzione di una grammatica di base, al fine di sperimentare e improvvisare pattern musicali in modo autonomo, acquisendo sempre maggiori livelli di competenza utili e trasferibili anche in altre discipline. Significativo risulta essere il modello di Hayes e Flower (1980) rielaborato da un punto di vista educativo da Biasutti (2007) nel testo "Creare musica a scuola". Questo modello si rivolge ad un range di studenti con diversi livelli di competenza, includendo studenti di varie età anagrafiche. L'insegnante pone l'attenzione sullo sviluppo delle azioni che sono necessarie per la composizione, strutturando attività educative significative, all'interno di una visione olistica e personalizzata del bambino, e svolgendo il ruolo di facilitatore dello sviluppo della conoscenza e della consapevolezza dello

studente. In questo modo il bambino viene accompagnato nell'educazione alla composizione musicale durante ciascuna fase del processo di composizione, ponendo l'attenzione ai suoi bisogni all'interno di una prospettiva inclusiva.

5.2.2 Limiti della ricerca

Nella valutazione dei risultati è fondamentale tenere in considerazione che la ricerca condotta presenta alcuni limiti. Un primo aspetto si riferisce alla compilazione delle rubriche valutative in quanto potrebbero essere state compilate a volte secondo criteri più qualitativi che quantitativi, nonostante le rubriche quantitative dei processi e dei prodotti. Questo perché i comportamenti dei bambini, nell'evoluzione dell'apprendimento della grammatica musicale e del successivo utilizzo nella fase di trascrizione ed organizzazione del materiale sonoro, potrebbero essere stati osservati e valutati in modo non del tutto oggettivo, causa la difficoltà nel valutare un processo così complesso. Un'ulteriore difficoltà è relativa al campione. Nella presente ricerca sono stati coinvolti i soli studenti di quattro e cinque anni della sezione arancione della Scuola dell'Infanzia "M. Bambina" di Fonte. Questo potrebbe essere svantaggioso perché i partecipanti provengono tutti dal medesimo istituto e questo potrebbe influire positivamente o negativamente sulla loro formazione scolastica, sicuramente differente da alunni di un altro contesto scolastico. Inoltre, anche il numero di partecipanti alla ricerca può costituire un limite in quanto i soggetti sono stati solo dodici ed è possibile pensare che un maggior numero di soggetti avrebbe potuto far emergere elementi ulteriori o dare una conferma più significativa ad alcuni dati. Un terzo limite della ricerca risiede nel fatto che tutti gli incontri del percorso sono stati svolti in orario pomeridiano e questo ha sicuramente influito sui livelli di attenzione e di partecipazione degli studenti.

5.2.3 Sviluppi di ricerca futuri

Partendo dai punti di forza e di debolezza rilevati nell'indagine condotta, è possibile individuare delle prospettive per la conduzione di successive attività di ricerca. In primo luogo, la continuazione della ricerca al fine di verificare l'ipotesi iniziale, secondo cui la composizione musicale permette agli alunni di fare maggiormente proprio l'apprendimento sia nella didattica musicale sia nella didattica di altre discipline. A tal fine, sarebbe necessario sostenere una ricerca che valuti la capacità del bambino di acquisire competenza durante attività di composizione musicale, rispetto a proposte musicali al di fuori di questa attività creativa. Successivamente, si dovrebbero studiare le conseguenze che nascono dall'acquisizione di competenza all'interno della didattica della composizione musicale con altre discipline. In secondo luogo, si potrebbe far utilizzo di un maggior numero di strumenti di valutazione di tipo quantitativo, ad esempio rubriche valutative che vadano ad analizzare maggiori elementi caratterizzanti i processi e i prodotti delle attività di composizione. In questo modo si otterrebbero risultati più completi e accurati riguardo allo sviluppo delle competenze di ciascun soggetto. In terzo luogo, si potrebbe replicare l'indagine utilizzando un campione più ampio che comprenda un numero maggiore di bambini scuola dell'infanzia, anche di sezioni e scuole differenti, così da poterne studiare l'evoluzione durante le varie fasce di età e contesti territoriali. La condivisione dei risultati di un'indagine con protagoniste più realtà scolastiche, potrebbe essere effettuata attraverso una mostra delle partiture non convenzionali prodotte dagli allievi nel corso dei laboratori e presentate alla comunità locale come dei veri e propri quadri. Questo rappresenterebbe un grande passo di promozione nel territorio dell'importanza dell'educazione alla composizione musicale a scuola, offrendo ai visitatori di godere di una visione stimolante e sfidante delle opere, un'idea soggettiva, quasi fantastica. Sarebbe interessante indagare le modalità di rappresentazione della conoscenza che possiamo avere in musica, considerando il fatto che un compositore potrebbe prendere ispirazione anche da altri campi, come la psicologia, la matematica e la fisica. Studiare la rappresentazione della conoscenza e come avviene la traduzione delle idee da

una modalità di pensiero all'altra, risulta utile per sviluppare strategie da utilizzare in campo compositivo (Biasutti, 1999). La ricerca potrebbe proseguire ed essere inserita in un progetto di continuità verticale con la scuola primaria. La sperimentazione può essere ulteriormente sviluppata proponendo ai bambini una serie di attività "ponte" tra le attività creative con i suoni e quelle con le note. Per avvicinare gli allievi alla scoperta della notazione musicale formale, il docente può presentare alcuni racconti del libro "Le avventure di piccolo Do" di Chiara Da Rif (2017). In questo volume vengono descritte le divertenti avventure di una simpatica famigliola di note che vive in una grande casa a più piani, una specie di palazzo denominato Pentagramma. "Piccolo Do, Piccola Re, mamma Mi, zia Fa, papà Sol, nonna La e nonno Sì conducono i piccoli lettori in un luogo dove la musica diviene il linguaggio privilegiato per esprimere emozioni e superare limiti e paure." (Da Rif, 2017) L'insegnante può avvicinare i bambini al mondo delle note allestendo l'animazione dei racconti più significativi del libro, tramite una rappresentazione teatrale di burattini. Ogni nota personificata in un burattino saprà descrivere agli alunni le proprie caratteristiche, il proprio ruolo e la propria collocazione all'interno di "casa Pentagramma". La proposta ha lo scopo di far comprendere agli allievi come le note possono essere organizzate tra loro per comporre un'opera musicale, utilizzando non più una notazione grafica informale di segni rappresentativi, bensì una notazione formale precisa di note.

Bibliografia

Anderson, W. T. (2012). The Dalcroze Approach to music education: Theory and applications. *General Music Today*, 26 (1), 27-33.

Beckstead, D. (2001). Will technology transform music education? *Music Educators Journal*. 87(6), 44-49

Bottero, E. & Padovani, A. (2000). *Pedagogia della musica*. Milano: Guerini Studio

Biasutti, M. (1999). Cognitive Processes in composition. *Journées d'Informatique Musicale*, 15-24

Biasutti, M. (2003). *Psicopedagogia della musica*. Padova: Cleup

Biasutti, M. (2006). *Psicologia e Educazione Musicale*. Lecce: Pensa Multimedia

Biasutti, M. (2007). *Creare musica a scuola. Elementi di didattica per la scuola primaria*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Biasutti, M. (2012). Group music composing strategies: A case study within a rock band. *British Journal of Music Education* 29(03),343-357

Biasutti, M. (2015a). Il computer a supporto della didattica nella composizione musicale. Una ricerca nella scuola media. XXXVI Convegno europeo Seghizzi, 2005. *ESO Edizioni Seghizzi Online*, RiMSO, IV (62)

Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Roma: Laterza

Bugos, J. & Jacobs, E. (2012). Istruzione di composizione e prestazioni cognitive: Risultati di uno studio pilota. *Research and Issues in Music Education*, vol. 10, n. 1.

Burnard, P. & Younker, B. A. (2008). Investigating children's musical interactions within the activities systems of group composing and arranging: An application of Engeström's Activity Theory. *International Journal of Educational Research*, 47(1), 60–74.

Cardoso de Araújo, R. (2021). *Brazilian Research on Creativity Development in Musical Interaction*. New York: Routledge

CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author

Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci

Castoldi, M. (2017). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci

Coggi, C. & Ricchiardi, P. (2017). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci

Cucchi, S. (2015). *Il sistema cervello e l'apprendimento musicale del bambino*. Brescia: Liliun Editions

Culp, M. E. (2016). Improving Self-Esteem in General Music. *General Music Today*, vol. 29, no. 3 (April): 19–24.

Cuomo, C. (2014). La didattica della composizione in Italia. *PedagogiaPiù Didattica – Teorie e pratiche educative* (2), 207-213

D'Amante, M. F. (2021). *Perché tutto è musica*. Roma: Editoriale Anicia

Da Rif, C. (2017). *Le avventure di Piccolo Do*. Treviso: Michael Edizioni

Dalcroze, E'. J. (1986). *Il ritmo, la musica e l'educazione*. Roma: ERI

Davidson L., Scripp L. (1988), Young Children's Musical Representations: Windows on Music Cognition, in J. A. Sloboda (ed.), *Generative Processes in Music: The Psychology of Performance, Improvisation, and Composition*, Oxford University Press, Oxford, pp. 195-230.

De'Ath, L. (2016). Language and diction: Text considerations in the stage works of Carl Orff. *Journal of Singing*, 73 (1), 55-70.

Delalande, F. (1993). *Le condotte musicali. Comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica*, a cura di Guardabasso G. e Marconi L. Bologna: CLUEB

Dewey, J. (1993) *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia

Eggbrechth, H. (1997). *Die Musik und das Shöne*. Munich: Piper

Frabboni, F. (2011). *La sfida della didattica. Insegnare di meno, apprendere di più*. Palermo: Sellerio

Galliani, L. (2015). *L'agire valutativo*. Brescia: La Scuola

Gerhardstein, R. (2016). Crawling with a giant: Reflections on the life and work of Edwin Gordon. *Perspectives: Journal of the Early Childhood Music & Movement Association*, 11 (1-2), 13-14.

Gould, E. (2012). Uprooting music education pedagogies and curricula: Becoming-musician and the Deleuzian refrain. *Journal of Research in Music Education*, 33 (1), 75-86.

Grujic, G. (2017). The musical education programs and their influence of the musical predisposition's development at preschool age children. *Journal Plus Education*, 18 (2), 156-170.

Guilford, J. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill

Hayes, J. R. & Flower, L.S. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes, in Gregg, L.W., Steinberg, E.R. *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Hefer, M. (2016). Without words. Perspectives: *Journal of the Early Childhood Music & Movement Association*, 11 (1-2), 15-16.

Jones, J. D. (2018). Scaffolding the Dalcroze Approach. *General Music Today*, 32 (1), 5-12.

Kaschub, M. & Smith, J. P. (2009) A Principled Approach to Teaching Music Composition to Children, *Research & Issues in Music Education: Vol. 7 : No. 1* , Article 5.

Kratus, J. (1989). A time analysis of the compositional processes used by children aged 7-12. *British Journal of Music Education*, 31(1), 5-20

La Face Bianconi, G. (2011). *La musica tra conoscere e fare*. Milano: FrancoAngeli

Lerdahl, F. (1988). Cognitive constraints on compositional systems, *Contemporary Music Review* (6), 97-121

Locke, M. W. (2017). The Orff approach in the professional lives and practices of teachers in the Aotearoa/New Zealand school context. *Journal of Education*, 22 (4), 109-110.

Mialaret, G. (1987), *La psycho-pedagogie*, Paris: PUF

Montessori, M. (2011). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti

Morgan, L., Hargreaves, D., Joiner, R. (2000). Children's collaborative Music composition: communication through music, in *Joiner R., Littleton, K., Faulkner, D., Miell, D., Rethinking Collaborative Learning*, Free Association Books. London

Paynter, J. (1996). *Suono e struttura. Creatività e composizione musicale nei percorsi educativi*. Torino: EDT

Pontecorvo, C. & Ajello, A.M. & Zucchermaglio C. (2015). *Discutendo si impara. Interazione e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci Editore

Regelski, Thomas A. (2006). 'Music appreciation' as praxis. *Journal of Research in Music Education*, 8 (2), 281-310.

Robinson, K. (2015). *Fuori di testa. Perché la scuola uccide la creatività*. Trento: Erickson

Sawyer, R. K. (2011). *Structure and Improvisation in Creative Teaching*. New York: Cambridge University Press

Seddon, F. A., & Biasutti, M. (2009). Modes of Communication Between Members of a String Quartet. *Small Group Research*, 40(2), 115–137.

Stanley, S. & Tyrrell, J. (2001). *Composition. The New Grove Dictionary of Music and Musicians, 2nd edition*. London and New York: Macmillan, Vol. VI, 186–201

Sloboda, J. (1985). *La Mente Musicale*. Bologna: Il Mulino

Sloboda, J. (2001). *Generative Processes in Music: The Psychology of Performance, Improvisation, and Composition*. New York: Oxford University Press

Swanwick, K. & Tillman, J. (1986). The Sequence of Musical Development: a study of Childrens Composition. *British Journal of Music Education*, (3), 305-338

Taylor, D. M. (2012). Orff ensembles: Benefits, challenges, and solutions. *General Music Today*, 25 (3), 31-35.

Thomsen, K M. (2011). Hearing is believing: Dalcroze solfège and musical understanding. *Music Educators Journal*, 98 (2), 69-76.

Torrance, E. (1974). *Torrance test of creative thinking: technical-norms manual*. Besenville: Scholastic Testing Service

Vygotsky, L. S. (1990). Imagination and creativity in childhood. *Soviet Psychology*, 28, 84-96.

Vygotsky, L. S. (2010). *Lo sviluppo psichico del bambino*. Roma: Editori Riuniti

Webster, P. R. (1992). Research on Creative Thinking in Music: The Assessment Literature, in R. Colwell. *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Macmillan. 266-277

Wiggins, J. (1990). *Composition in the Classroom: A Tool for Teaching*, Reston: MENC

Wiggins, G., & McTighe, J. (2004). *Fare progettazione. La teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: Las.

Sitografia

Storia “Famiglia Pallini” e brani audio tratti dal manuale di Libero Iannuzzi:

<https://www.liberoiannuzzi.com/> ultima consultazione 20 settembre

Merriam-Webster. (2022). Definition of composition.

<https://www.merriam-webster.com/dictionary/composition> ultima consultazione 16 agosto

Treccani. (2022). Definizione di composizione.

<https://www.treccani.it/vocabolario/composizione/> ultima consultazione 16 agosto

World Economic Forum

<https://www.sesvil.it/news-e-media/approfondimenti/10-competenze-2025-world-economic-forum/> ultima consultazione 24 agosto

Normativa

D.M. 31-7-2007. Indicazioni per il curricolo

D.M. 16-11-2012. Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione

P.T.O.F. (2016) Scuola dell'Infanzia M. Bambina Fonte (TV)

Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, 2008, p. 4

RUBRICA VALUTATIVA PROCESSI

Competenza	Criterio	Livelli			
		Iniziale	Base	Intermedio	Avanzato
Processo di composizione	Fase 1: Definizione del contesto Traccia un progetto di base, stabilendo lo stile, le tecniche e gli strumenti da utilizzare	Delinea un progetto iniziale solo se supportato dall'aiuto dell'insegnante.	Delinea un progetto iniziale stabilendo stile, tecniche e strumenti chiedendo chiarificazioni all'insegnante o ai pari	Delinea un progetto iniziale stabilendo stile, tecniche e strumenti in modo autonomo	Delinea e argomenta un progetto iniziale stabilendo stile, tecniche e strumenti in completa autonomia
	Fase 2: Generazione di idee Produzione di pattern sonori attraverso l'uso del corpo, della voce, di strumenti musicali o una combinazione di questi	Sperimenta attività creative con i suoni attraverso l'uso del corpo, della voce, di strumenti musicali solo se guidato dall'insegnante	Sperimenta attività creative con i suoni attraverso l'uso del corpo, della voce, di strumenti musicali, o una combinazione di questi	Sperimenta autonomamente attività creative con i suoni attraverso l'uso del corpo, della voce, di strumenti musicali, o una combinazione di questi	Sperimenta autonomamente e in modo coinvolgente attività creative con i suoni attraverso l'uso del corpo, della voce, di strumenti musicali, o una combinazione di questi
	Fase 3: Trascrizione Traduzione delle idee sonore in forma scritta, rappresentando graficamente i suoni con varie forme di notazione	Traduce il materiale sonoro in segni grafici solo se guidato dall'insegnante o dai pari	Traduce il materiale sonoro in segni grafici	Traduce il materiale sonoro in segni grafici e fornisce una motivazione discreta alla base della corrispondenza tra suono e segno scelte.	Traduce autonomamente il materiale sonoro in segni grafici e fornisce una motivazione discreta alla base della corrispondenza tra suono e segno scelte.
	Fase 4: Organizzazione e costruzione Seleziona il materiale generato e conferisce ad esso una forma seguendo criteri ritmici, melodici e armonici	Evidenzia alcune strategie di organizzazione e di aggregazione dei suoni guidato dal supporto dell'insegnante	Evidenzia strategie di organizzazione e di aggregazione, identificando dei tratti comuni dei suoni	Evidenzia strategie creative di organizzazione e di aggregazione, identificando dei tratti comuni dei suoni in modo autonomo	Evidenzia molte strategie creative di organizzazione e di aggregazione, identificando dei tratti comuni dei suoni in modo autonomo, realizzando vari accostamenti.

	<p>Fase 5: Monitoraggio, esecuzione, valutazione</p> <p>Revisiona e migliora il progetto prima della stesura finale</p>	Adotta delle strategie di verifica e monitoraggio dell'efficacia esecutiva dei brani prodotti, richiedendo il supporto dell'insegnante	Adotta delle strategie di verifica e monitoraggio dell'efficacia esecutiva dei brani prodotti	Adotta delle strategie di verifica e monitoraggio dell'efficacia esecutiva dei brani prodotti. Evidenzia gli errori e trova delle soluzioni per porvi rimedio	Adotta delle strategie di verifica e monitoraggio dell'efficacia esecutiva dei brani prodotti. Evidenzia autonomamente gli errori e trova delle soluzioni alternative per porvi rimedio
Collabora con i pari al processo di composizione	Partecipa nel gruppo allo svolgimento delle fasi del processo di composizione	Partecipa al lavoro di gruppo solo se sollecitato dall'intervento dei pari o dell'insegnante	Partecipa al lavoro di gruppo ascoltando le proposte dei pari	Partecipa attivamente al lavoro di gruppo proponendo idee e riflessioni	Partecipa attivamente al lavoro di gruppo proponendo idee e possibili realizzazioni di queste
Sa decodificare un semplice brano musicale utilizzando la notazione informale e sa comprendere la corrispondenza segno-suono.	Decodifica della notazione informale	Mostra una limitata Comprensione delle notazioni informali, che decodifica e utilizza solo se supportato dall'insegnante	Mostra una discreta comprensione della notazione informale, che decodifica e utilizza con una certa autonomia	Mostra un'adeguata comprensione della notazione informale, che decodifica e utilizza in autonomia	Mostra un'ottima comprensione della notazione informale, che decodifica e utilizza in totale autonomia e consapevolezza
Sa distinguere semplici fatti sonori nei diversi aspetti: ritmico, melodico, timbrico	Distinzione dei parametri musicali	Dimostra capacità di riconoscere i parametri musicali solo con il supporto dell'insegnante.	Mostra discrete capacità di riconoscere i parametri musicali.	Mostra adeguate capacità di riconoscere i parametri musicali.	Mostra un'ottima disinvoltura nel riconoscere i parametri musicali.
Utilizza voce, parti del corpo e strumenti per eseguire brani musicali	Riproduzione di brani musicali	Riproduce brani musicali con voce, strumenti e/o parti del corpo se supportato dalla guida dell'insegnante.	Mostra una discreta capacità di riprodurre brani musicali con uno strumento, voce e con parti del corpo.	Mostra un'adeguata capacità di riprodurre brani musicali con uno strumento, voce e con parti del corpo.	Mostra un'ottima capacità di riprodurre e interpretare brani musicali con uno strumento, voce e con parti del corpo.

<p>Esprime sensazioni e pensieri mediante l'uso di varie tecniche compositive.</p>	<p>Composizione</p>	<p>Mostra capacità nel comporre sensazioni e/o pensieri musicali, solo se guidato dall'insegnante.</p>	<p>Mostra discrete capacità nel comporre sensazioni e/o pensieri musicali.</p>	<p>Mostra adeguate capacità nel comporre sensazioni e/o pensieri musicali.</p>	<p>Mostra un'ottima capacità nel comporre sensazioni e/o pensieri musicali.</p>
---	----------------------------	--	--	--	---

RUBRICA VALUTATIVA – Prodotti

Competenza	Criterio	Indicatori			
		Iniziale	Base	Intermedio	Avanzato
Sa progettare e costruire strumenti musicali con materiali di recupero	Costruzione di strumenti musicali con materiali di recupero	Assembla lo strumento musicale solo se guidato dalle indicazioni dell'insegnante e dei pari	Assembla in modo discreto lo strumento musicale chiedendo a volte indicazioni	Assembla lo strumento musicale in autonomia.	Assemblea, Inventa e Perfeziona lo strumento musicale in autonomia.
Comprende, trascrive e rielabora i brani proposti	Distingue e classifica e padroneggia gli elementi base del linguaggio musicale	Comprende e trascrive i brani proposti attraverso una notazione informale per indicare suoni e silenzi solo se adeguatamente supportato dall'insegnante e dai pari.	Comprende, trascrive e rielabora i brani proposti attraverso una notazione informale per indicare suoni e silenzi in modo adeguato	Comprende, trascrive e rielabora i brani proposti attraverso una notazione informale per indicare suoni e silenzi in modo adeguato e autonomo.	Integra con altri saperi e altre pratiche artistiche le proprie esperienze musicali, servendosi anche di appropriati codici e sistemi di codifica. Comprende, trascrive e rielabora i brani proposti attraverso una notazione informale per indicare suoni e silenzi in modo corretto e autonomo.
Realizza creativamente simboli per una grammatica informale	Crea simboli per comporre una notazione informale dei suoni	Crea la simbologia informale solo se guidato dall'insegnante o dai pari	Crea la simbologia informale chiedendo conferme all'insegnante o ai pari.	Crea la simbologia informale autonomamente	Crea la simbologia informale in modo autonomo e consapevole
Utilizza una notazione informale per realizzare brevi composizioni	Organizzazione dei simboli che compongono la notazione informale	Organizza i simboli per realizzare i brani solo se guidato dall'insegnante o dai pari.	Organizza in modo discreto i simboli per realizzare i brani	Organizza in modo adeguato e autonomo i simboli per realizzare i brani	Organizza in autonomia e con consapevolezza i simboli per realizzare i brani

<p>Lavora in gruppo per la realizzazione dell'innoscoldastico</p>	<p>Rielabora le conoscenze apprese per realizzare un elaborato originale e creativo</p>	<p>L'alunno mostra difficoltà nel cogliere la finalità del compito assegnato al gruppo; esegue l'incarico con l'aiuto dell'insegnante e dei pari.</p>	<p>L'alunno coglie la finalità del compito assegnato al gruppo dopo aver eseguito il lavoro; si attiene agli incarichi affidati dal docente.</p>	<p>L'alunno coglie subito la finalità del compito assegnato al gruppo; si attiene agli incarichi affidati dal docente e li esegue con puntualità, rispettando il lavoro svolto dagli altri componenti.</p>	<p>L'alunno coglie subito la finalità del compito assegnato al gruppo; organizza il lavoro distribuendo gli incarichi con responsabilità e aiutando chi è in difficoltà.</p>
--	--	---	--	--	--

Ringraziamenti

Vorrei ringraziare il professor Michele Biasutti per il continuo supporto e consiglio durante la stesura di questa tesi. Le sue indicazioni sono state preziose per comprendere quale fosse la miglior direzione da percorrere.

La Coordinatrice Silvia Gazzola, tutte le insegnanti, il personale e i bambini della scuola dell'Infanzia M. Bambina di Fonte, perché hanno contribuito alla realizzazione di questo percorso attraverso il dono di opinioni e suggerimenti preziosi.

Le tutor Zanatta e Bertoncello e il gruppo di tirocinio di Treviso per le esperienze arricchenti vissute insieme.

Non posso non menzionare i miei genitori che da sempre mi sostengono nella realizzazione dei miei progetti. Non finirò mai di ringraziarvi per avermi permesso di arrivare fin qui. I miei fratelli Samuele e Giacomo che hanno contribuito attraverso piccoli gesti alla realizzazione di questo progetto.

Grazie alle mie care amiche Aurora, Maria, Silvia, Alice e Beatrice per essere state sempre presenti e per aver condiviso con me momenti unici e indimenticabili. Il vostro affetto è per me una certezza che illumina anche le mie giornate più buie.

Ringrazio inoltre Chiara, Teresa e Andrei, perché da quando vi ho incontrati, ho potuto imparare quanto sia fondamentale dedicare del tempo a rivangare i bei ricordi del passato e a progettare di crearne nuovi nel futuro. Rappresentate anche voi una preziosa costante della mia vita.

Vorrei ricordare infine mia nonna Maria alla quale dedico il raggiungimento di questo mio primo grande obiettivo di vita. Ogni giorno percepisco la tua

vicinanza e riporto alla mente le dolci parole che mi dedicavi nei nostri pomeriggi passati a sorseggiare camomilla.

Ringrazio infine tutti coloro che, a vario titolo e con diversa intensità, hanno contribuito alla mia crescita personale e al raggiungimento di questo importante traguardo.

Grazie.