Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana
Dipartimento formazione e apprendimento

SUPSI

LAVORO DI DIPLOMA DI

LUISANTONIO RUSSO

MASTER OF ARTS IN SECONDARY EDUCATION

ANNO ACCADEMICO 2012/2013

RIFLESSIONI SUL RAPPORTO TRA IL BENESSERE PSICO-FISICO E LE COMPETENZE SOCIO-EMOTIVE DEGLI STUDENTI NEL PRIMO BIENNIO DI SCUOLA MEDIA.

RELATORI

LUCA SCIARONI, ALBERTO CRESCENTINI E LUCIANA CASTELLI

Sommario

1. Introduzione 1

2. Quadro teorico 3

3. La domanda di ricerca 7

4. Metodologia 9

4.1 Articolazione della ricerca 9

Fase 1 – Consolidamento del quadro teorico 9

Fase 2 – Questionario e raccolta dei dati 10

Fase 3 – Analisi dei dati e riflessioni 10

Fase 4 – Test, analisi dei dati e riflessioni 10

4.2 Popolazione di riferimento 11

5. Analisi dei dati 13

5.1 Considerazioni sul campione di riferimento 13

5.2 Considerazioni sui dati raccolti dal questionario 13

a) Prima area di indagine: riconoscimento ed esplicitazione delle proprie emozioni 14

b) Seconda area di indagine: integrazione e benessere all'interno del gruppo 14

5.2 Considerazioni sui dati raccolti al termine degli itinerari 15

5.2.1. Valutazione sugli esiti dall'applicazione inerente alla prima area di indagine 15

5.2.2. Valutazione sugli esiti dall'applicazione inerente alla seconda area di indagine 17

a) Riflessioni preliminari e preparazione dei materiali 17

b) Svolgimento delle lezioni 18

c) Considerazioni conclusive 21

5.2.3. Considerazioni degli itinerari da parte degli allievi 23

6. Conclusioni 27

7. Riferimenti bibliografici 29

8. Allegati 31

1. Introduzione

Al giorno d'oggi la scuola si trova di fronte a molte sfide e responsabilità, in quanto essa non rappresenta più per i suoi allievi solo un luogo nel quale acquisire conoscenze e competenze, ma soprattutto un contesto di socializzazione e di arricchimento della propria personalità. Essa deve svolgere inoltre un ruolo fondamentale nella ricerca dell'identità adulta da parte dell'adolescente e dovrebbe essere sfruttata sia per assimilare nozioni e contenuti ma anche per apprendere su di sé e sugli altri. Per questo motivo essa dovrebbe fornire agli studenti sia una preparazione disciplinare sia un insieme di competenze trasversali legate alla formazione in senso lato che andranno poi sviluppate autonomamente da ognuno di essi durante la vita adulta. Nella società odierna, infatti, sempre più si chiede all'organizzazione scolastica di integrare il proprio incarico didattico, valutativo e normativo con nuove e complesse funzioni educative, che tengano in considerazione, ad esempio, anche la dimensione affettiva ed emotiva degli adolescenti. Non si può, infatti, dimenticare che gli alunni delle scuole medie si trovano in un'età delicata, nella quale si forma l'identità personale e sociale. In questo senso, credo che non vada mai dimenticato che è necessario tenere conto sia dei fattori di tipo cognitivo che di quelli affettivi, legati alla sfera emotiva, che va educata al pari dei primi, come dimostrano esaurientemente alcuni studi (Antognazza & Sciaroni, 2009) . Per questo, è auspicabile che la scuola insegni agli allievi anche a conoscere se stessi e le proprie emozioni, a gestirle e a comunicarle, come ricorda anche Goleman: «le scuole sono forse l'unica istituzione continuativa che può fornire l'educazione universale per costruire uno stato di salute emotiva» (Goleman & Gyatso, 2004, p. 316). Inoltre, gli aspetti relazionali-emotivi sono essenziali anche nell'influenzare la rappresentazione che gli allievi hanno di se stessi e, quindi, il loro livello di motivazione e di impegno. Solo tenendo conto anche di ciò, la scuola può dotare i ragazzi di risorse intellettive, certezze su di sé e abilità di autoregolazione che consentano loro di fronteggiare le situazioni problematiche e che possano aiutarli nella ricerca di una propria individualità nel mondo esterno.

A partire da queste considerazioni, mi sono interessato a queste tematiche e ho voluto, attraverso, il presente lavoro, indagare, analizzare e riflettere sui rapporti che intercorrono tra il benessere psico-fisico degli studenti che frequentano il primo biennio di scuola media nel Canton Ticino e le loro competenze socio-emotive. Lo spunto per approfondire questa tematica deriva dal confronto con l'attività quotidiana del docente di educazione musicale che ho potuto maturare durante la pratica

del primo e del secondo anno, nonché grazie a supplenze e incarichi precedentemente svolti. Infatti, già dalle prime esperienze e grazie all'esercizio di questa professione, ho potuto osservare come forte e notevole, ai fini di un più sano rapporto con i compagni e con chi lo circonda, sia lo stato emotivo vissuto dal bambino e dall'adolescente. A questo proposito, difatti, è importante notare come l'esperienza musicale vissuta dagli allievi, e in modo particolare durante l'esecuzione collettiva di una partitura, dà loro la possibilità di essere coinvolti non solo sul piano cognitivo o su quello tecnico, ma anche su quello emotivo, dal momento che essi possono esprimersi attraverso la musica. È fondamentale sottolineare come il momento esperienziale occupi un ruolo di primo piano nel percorso di crescita e di maturazione degli adolescenti in quanto può portarli con gradualità ad uno sviluppo del proprio senso critico e della capacità di riflessione. Quindi, la pratica strumentale e vocale d'insieme è un momento imprescindibile e indispensabile nella materia in quanto è in grado di esternare gli aspetti emozionali e personali dell'individuo, soprattutto nel momento in cui questo è associato ad un ascolto consapevole (sia della propria che dell'altrui esecuzione).

La modalità di lavoro scelta è stata inizialmente la raccolta dei dati, grazie alla somministrazione di un questionario agli allievi appartenenti alle classi di I e II media durante il primo semestre dell'anno scolastico 2012-2013. Soffermandosi in particolare sulla visione in generale della propria esistenza, sul tipo di relazione instauratasi con i propri pari, sull'esperienza vissuta da ogni allievo all'interno della classe e, inoltre, sulle osservazioni, e sulle sue considerazioni, svolte durante le prime settimane di scuola, ho cercato di costruire una serie di lezioni mirate ai singoli contesti con l'intento di accrescere il benessere e l'affettività degli studenti.

La costruzione delle attività ha riguardato principalmente due ambiti particolari della disciplina, modellandosi sulle esigenze e sui bisogni delle due classi coinvolte: quello dedicato alla composizione musicale, con la quale è stato possibile riflettere sulle competenze socio-emotive possedute dagli studenti, e quello riservato all'esecuzione di brani musicali collettivi, grazie alla quale ho potuto analizzare il benessere psico-fisico proprio degli alunni presi in esame quando si relazionano al resto del gruppo classe.

A seguito dei due brevi itinerari didattici mi è stato possibile prima analizzarne le conseguenze, ovvero esaminare se l'applicazione di tali lezioni abbia permesso un cambiamento sia della capacità degli alunni di riconoscere e esternare le proprie emozioni che della propria integrazione nel gruppo, e dopo riflettere sul rapporto intercorrente tra queste due aree tematiche traendo quindi le opportune considerazioni e conclusioni.

2. Quadro teorico

La riflessione riguardante il rapporto tra il benessere psico-fisico e le competenze socio-emotive degli studenti nel primo biennio di scuola media è stata sviluppata a partire dal progetto di ricerca *Chiamale emozioni (Call Them Emotions)* prodotto e realizzato dal team di ricerca presieduto dai professori Antognazza e Sciaroni (docenti presso il DFA-SUPSI di Locarno) in collaborazione con il "Department of Educational and Counseling Psychology and Special Education" della University of British Columbia di Vancouver. L'indagine condotta dal progetto se da un lato tende a sensibilizzare gli adulti, le famiglie, la scuola, il governo e la società in generale sul tema di una corretta educazione all'affettività e sulle competenze dei preadolescenti nella percezione delle proprie e altrui emozioni, dall'altro mira alla ricerca delle modalità migliori e più produttive per ideare percorsi di educazione socio-emotiva all'interno della realtà scolastica del Cantone Ticino. Fondamentale è quindi la necessità di operare attività e progetti di educazione socio-affettiva non limitata esclusivamente alle scuole dell'infanzia e alle scuole elementari, ma che partendo da esse si instaurino anche all'interno di altri ordini scolastici tra cui la scuola media. È importante infatti notare che i ragazzi del primo biennio di scuola media tendono a soffrire degli stessi disagi dei loro compagni più giovani: difficoltà relazionali e, parallelamente, assenza delle competenze grazie alle quali metterle in atto; stati d'animo di ansietà e di agitazione; problemi di concentrazione, attenzione e riflessione. *Call Them Emotions* cerca di indagare e intervenire in questi atteggiamenti non certo positivi adottati dai giovani. La ricerca, il cui scopo finale è quello di creare da un lato un clima di lavoro migliore durante le ore trascorse a scuola limitando sempre di più le condotte aggressive dei ragazzi e dall'altro accrescere il loro livello di apprendimento, si prefigge di analizzare e incrementare il benessere psico-fisico degli allievi focalizzandosi in particolare sulla costruzione di uno stato emotivo consapevole, sulla capacità di esprimere i propri sentimenti anche per migliorare le relazioni con gli altri e divenire sempre più in questo senso coscienti e maturi.

Per raccogliere i dati, è stato utilizzato il questionario *Capire le nostre vite* tradotto e adattato da *The Middle Years Development Instrument* (MDI), elaborato nella UBC di Vancouver da Schonert-Reichl et al. (2007). Questo è lo strumento di indagine delle competenze socio-affettive e del benessere psico-fisico dei preadolescenti che, nella sua traduzione italiana operata dai curatori del progetto (nella quale è mantenuta la struttura e sono state apportate alcune piccole modifiche), è stato distribuito e sottoposto agli alunni di I e II media. Il questionario si propone di raccogliere le

informazioni inerenti allo sviluppo socio-emotivo (benessere psicologico, stima di se stesso, atteggiamenti di ottimismo, ecc.) degli studenti, delle loro relazioni (con gli adulti, a scuola, a casa, ecc.), delle loro esperienze a scuola (aspirazioni, fenomeni di bullismo, ecc.), della loro salute e del loro tempo libero.

Le trasformazioni di carattere cognitivo, emotivo e sociale che avvengono durante la preadolescenza in grado di determinare la futura identità dei giovani, sono gli elementi che determinano l'attenzione che viene rivolta verso i bambini e i ragazzi d'età compresa tra i sei e i dodici anni (Oberle, Schonert-Reichl & Thomson, 2010). Un'attenzione particolare deve essere quindi rivolta all'ambito scolastico, dove sarebbe auspicabile creare situazioni in grado di formare ed accrescere le competenze socio-emotive degli alunni, attraverso l'instaurarsi di un clima di lavoro sereno e piacevole, e migliorare gli atteggiamenti e gli interventi degli insegnanti verso la dimensione affettiva dei ragazzi. La fascia di età degli studenti a cui il questionario è rivolto rappresenta perciò un periodo in cui è fondamentale indagare su quali siano gli elementi in grado di influenzare il loro benessere: infatti, le peculiarità e i compiti specifici della scuola media, soprattutto dal momento in cui essa sarà inserita all'interno di un percorso unitario come quello auspicato dal concordato Harmos[1] (Conferenza svizzera dei direttori della pubblica istruzione, 2011), appartengono a quell'insieme di conoscenze ed esperienze che il giovane deve maturare necessariamente prima di avviarsi verso l'età adulta. Se, difatti, le scuole elementari, che attraverso il loro lavoro educativo permettono ai bambini di sviluppare il pensiero, i sentimenti e il senso di responsabilità, si prefiggono di rappresentare per l'allievo una via che lo porti a uscire dall'infanzia per giungere così alla preadolescenza, le scuole medie permettono a tutti i giovani di accedere ai cicli post-obbligatori e di raggiungere una più completa maturità culturale e sociale. Ed è proprio uno degli obiettivi principali delle scuole medie quello di fornire sempre più indipendenza nel ragionamento e permettere, in questo modo, allo studente di vedere e analizzare criticamente ciò che lo circonda, anche in rapporto alla difficile scelta tra studio o apprendistato che egli dovrà affrontare al termine del ciclo obbligatorio. La formazione ricevuta nel periodo delle scuole medie è quindi fondamentale per garantire ai giovani una partecipazione attiva e consapevole all'interno della società. A questo proposito si può pensare alla grande influenza esercitata dall'ora di classe dove essa, soprattutto «in un momento come quello attuale, particolarmente sensibile riguardo ai rapporti sociali, alle carenze nella capacità di giovani e adulti di relazionarsi con gli altri, ai

[1] Il concordato si propone di armonizzare tutti i gradi del sistema scolastico obbligatorio in modo da uniformarne la qualità e per garantirne la permeabilità tra i vari Cantoni.

fenomeni di bullismo, prevaricazione e violenza, […] dovrebbe essere vista come uno spazio utile dal punto di vista degli obiettivi educativi» (Dozio, 2009, p. 14). Questi ultimi, tra i quali risultano particolarmente importanti «l'approfondimento della capacità di relazionarsi con gli altri e della capacità di comprendere come funzionano le relazioni sociali» (Dozio, 2009, p. 16), collaborano alla realizzazione di nuove condizioni di vita nella scuola.

Grazie alle sue teorie, Goleman (1995) è un autore importante della moderna psicologia in quanto ha contribuito a concepire l'intelligenza in modo innovativo. Essa, anche grazie a lui, non viene più considerata come mera rappresentazione della razionalità e logicità (di norma quantificabili con il QI), ma anche come la consapevolezza del proprio *io*, delle proprie emozioni e delle proprie relazioni con l'altro. Infatti "Goleman descrive l'intelligenza emotiva come la conoscenza delle proprie emozioni, il controllo e la regolazione delle proprie emozioni, la capacità di sapersi motivare, il riconoscere le emozioni altrui […] e la gestione delle relazioni sociali tra individui e nel gruppo" (Antognazza & Sciaroni, 2009, p.7). L'autore inoltre indica, come elementi principali dell'intelligenza emotiva, cinque campi di competenza socio-affettiva: la consapevolezza di se stessi; la capacità di gestirsi; l'empatia; l'abilità relazionale; la capacità di prendere decisioni responsabili. La possibilità di affrontare un percorso in grado di far leva sull'ampliamento della componente emozionale e sociale permette al preadolescente e all'adolescente di migliorare la conoscenza di sé, riconoscere i propri sentimenti e imparare a gestirli nonché comprendere le necessità, i bisogni e gli stati d'animo delle altre persone.

Il successo ottenuto da Goleman gli ha permesso poi di approfondire i suoi studi scrivendo insieme al Dalai Lama un volume molto interessante (Goleman & Gyatso, 2004) grazie al quale l'autore ha cercato di indagare e riflettere su ciò che viene ormai definita educazione socio-emotiva. Gli studi e le analisi da lui affrontati hanno dato la possibilità ai ricercatori, tra cui è importante ricordare Greenberg (1994), di elaborare percorsi sull'apprendimento sociale ed emotivo nelle scuole dell'infanzia ed elementari come il PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies). Fine ultimo del progetto è quello di favorire una migliore comprensione e riconoscimento delle proprie emozioni, un miglioramento delle proprie capacità di pensiero e una miglior gestione dei propri comportamenti e sentimenti verso la formazione e la creazione di relazioni con l'altro più positive e costruttive. Il programma mira inoltre ad insegnare agli studenti quattro elementi fondamentali: le emozioni come segnali importanti da ascoltare; la necessità di dividere le sensazioni dai comportamenti, non sempre accettabili; un clima sereno aiuta il ragionamento e la comprensione; trattare gli altri come si tratterebbe se stessi (Goleman & Gyatso, 2004).

Un interessante articolo (Oberle, Schonert-Reichl & Zumbo, 2010) mostra i risultati degli studi e delle ricerche svolte in Canada e in particolare fa notare come la soddisfazione positiva verso la vita degli adolescenti derivi dai proficui rapporti con i ragazzi della stessa età e con gli adulti inseriti nella propria comunità, da un senso di appartenenza all'ambiente scolastico e da un sentimento di accettazione da parte dei propri pari. Inoltre, un'altra ricerca (Oberle, Schonert-Reichl & Thomson, 2010) ha evidenziato e dimostrato come quest'ultimo possa subire notevoli influenze a dipendenza del genere di appartenenza dell'adolescente: è stato, ad esempio, appurato che nelle relazioni tra ragazze si ha generalmente un alto livello di empatia ma si provino meno sentimenti di ottimismo, mentre accade il contrario nei rapporti tra i ragazzi.

La letteratura di riferimento, gli articoli pubblicati e gli studi e le ricerche condotte dagli specialisti rappresentano le fondamenta su cui sono stati approfonditi e analizzati i dati raccolti grazie al questionario. Basandosi sulla sua struttura ho cercato di vagliare e concentrare la mia attenzione principalmente verso gli aspetti relazionali degli adolescenti con i propri pari e gli atteggiamenti empatici posseduti, l'identificazione del proprio stato emotivo e la capacità di manifestare ed esprimere le sensazioni vissute. L'analisi e le riflessioni condotte, infine, cercano di comprendere quali siano i rapporti tra la dimensione socio-affettiva degli adolescenti e il loro benessere e quali siano le possibili modalità per accrescere e migliorare le loro competenze socio-emotive.

3. La domanda di ricerca

Il seguente lavoro si prefigge principalmente di indagare sullo stato di benessere degli allievi appartenenti alle classi del primo biennio di scuola media nel Cantone Ticino in relazione alle loro competenze socio-emotive e alla loro educazione. Il presente progetto si articola intorno alla seguente domanda di ricerca:

1. È possibile proporre dei percorsi didattici durante le ore di educazione musicale che possano migliorare la consapevolezza e l'espressione degli allievi rispetto alle proprie emozioni, oltre che renderli maggiormente collaborativi e aumentarne il rispetto all'interno del gruppo?

Più precisamente si parte dal presupposto secondo cui l'insegnante, nell'intento di motivare l'apprendimento, cerca di costruire la sua didattica attingendo sia alla sfera emozionale dell'allievo che alle funzioni sociali che la musica è in grado di offrire. La prima area di azione, infatti, tenta di «mettere la dimensione affettiva e quella corporea al cuore dell'esperienza musicale, valorizzando ciò che la musica significa nella vita […] dei ragazzi, dandogli importanza, sollecitandolo. Troppo spesso si dimentica che il piacere […] è uno dei doni dell'esperienza musicale […]» (Delfrati, 2009, pp. 39-40). Infatti, un buon docente non deve ignorare la carica emozionale di ogni esperienza musicale, ma, al contrario, è necessario che questa venga costantemente valorizzata e apprezzata. La seconda area esplora, invece, quelle che sono le funzioni sociali offerte dalla musica in quanto ciò «fa capire ai ragazzi le sue valenze semantiche, e al tempo stesso permette di collocare le loro prestazioni […] dentro un'azione più ricca e gratificante» (Delfrati, 2009, pp. 39-40). È proprio questa riflessione sulle implicazioni tra l'insieme delle esperienze che gli studenti hanno vissuto e la loro consapevolezza su di esse, che fornisce al docente un punto di appoggio fondamentale per avviare un percorso in grado di alimentare la competenza musicale dello studente, in quanto «lo stesso universo dei "significati" che la musica ha per l'allievo è il riflesso soggettivo, intrapersonale, dell'esperienza extrapersonale, sociale, della musica» (Delfrati, 2009, p. 292).

L'elaborazione delle lezioni coinvolge, come verrà descritto più avanti, non solo l'aspetto empatico del fare musica ma anche quello creativo dettato dalle manifestazioni emotive dell'adolescente.

Quest'ultimo, invero, è una componente imprescindibile del percorso pedagogico e fonte di maturazione socio-affettiva in quanto il «pensiero creativo richiede una capacità di esprimere preferenze e prendere decisioni più ampia di quanto non accada nelle altre forme del pensiero ed è soprattutto "un modo per giungere alla conoscenza" attraverso un uso autonomo e innovativo delle idee e dei mezzi espressivi» (Paynter, 1996, p. 8). La creatività è un elemento basilare dell'educazione perché, da un lato, permette di rafforzare la consapevolezza delle proprie e altrui idee, dall'altro rappresenta un mezzo di introspezione e di sviluppo della propria intelligenza emotiva. Un'attenzione particolare nello svolgimento di un percorso che abbracci la sfera creativa degli allievi è data all'ascolto, componente essenziale e necessaria senza la quale non sarebbe possibile prendere le decisioni migliori nella combinazione degli elementi musicali. Fondamentale, però, è non limitarsi all'ascolto passivo di una parte di produzione musicale la cui funzione è quella di fornire un sottofondo nelle attività quotidiane, ma, al contrario, attivare un ascolto creativo in grado di captare attentamente questa esperienza e proiettarla in sé, ricostruendo con l'immaginazione l'ambiente sonoro del brano. Ascoltare creativamente, tuttavia, non è una dote innata e andrebbe di conseguenza educata e sviluppata senza mai perdere di vista la componente emotiva (che può manifestarsi in molteplici forme: tristezza, gioia, malinconia, eccitazione, euforia, ecc.) che da essa deriva: «l'esperienza musicale cosciente riguarda l'avventura delle emozioni, dell'immaginazione e dell'invenzione, e questa è una caratteristica che accomuna la composizione, l'esecuzione e l'ascolto e che dovrebbe acquistare maggior risalto nell'educazione musicale» (Paynter, 1996, p. 12).

4. Metodologia

4.1 Articolazione della ricerca

Grazie all'uso dello strumento di raccolta dati (quantitativi) rappresentato dal questionario *Capire le nostre vite. Strumento di sviluppo per i preadolescenti*, proposto e poi compilato dagli alunni di alcune classi facenti parte del primo biennio delle scuole medie del sistema scolastico ticinese, ho potuto avviare un progetto di ricerca di tipo descrittivo. Le domande del questionario sono state tradotte in italiano dall'inglese e sono organizzate tenendo conto dei cinque campi di indagine con lo scopo di esaminare le competenze socio-affettive e il benessere psico-fisico degli studenti. In particolare esso è suddiviso in cinque items rappresentati dalle caratteristiche socio-emotive dei ragazzi (qual è l'idea che loro hanno di sé e degli atri), il loro rapporto con gli amici, la propria famiglia e gli altri adulti, le esperienze vissute nella scuola (quali sono le loro sensazioni nei confronti della struttura scolastica e di alcuni fenomeni ad essa collegati, come ad esempio il bullismo), la loro salute psico-fisica e l'utilizzo del tempo libero.

La ricerca è stata suddivisa in quattro fasi principali:

Fase 1 – Consolidamento del quadro teorico

Inizialmente, per permettere una miglior comprensione e consapevolezza della tematica si è reso necessario un ampliamento e approfondimento della letteratura specifica di riferimento. Ciò mi ha dato la possibilità da un lato di consolidare le conoscenze e dall'altro di definire in modo molto più preciso e mirato il campo di indagine da analizzare e studiare. In particolare, vagliando accuratamente la situazione in entrata delle classi, ho scelto di focalizzare l'attenzione su due aree specifiche: quella del riconoscimento del proprio stato d'animo e la conseguente esplicitazione delle proprie emozioni, e quella dell'integrazione e benessere all'interno del gruppo.

Fase 2 – Questionario e raccolta dei dati

Durante i primi mesi del anno scolastico 2012/2013 il questionario *Middle Years Development Instrument*, nella cui traduzione sono state operate leggere modifiche in modo da adattarsi meglio al contesto scolastico del Cantone Ticino, è stato distribuito e somministrato agli studenti coinvolti nella ricerca i quali hanno avuto modo di completarlo nell'arco di un'ora di lezione. Il compito del docente è stato quello di guidare gli alunni alla compilazione del sondaggio attraverso la lettura delle domande e aiutarli in caso di dubbi.

Successivamente i dati sono stati raccolti e classificati in una tabella, così da permettere una loro più celere e facile visione nonché una loro ottimale comparazione.

Fase 3 – Analisi dei dati e riflessioni

In questa fase della ricerca si sono osservati e studiati i dati raccolti con particolare attenzione verso la ricerca e l'analisi degli items associabili alle due aree tematiche d'interesse. È stato possibile così soffermarsi principalmente su un gruppo selezionato di risposte in modo tale da poter poi analizzare e ideare due brevi itinerari didattici nella fase successiva.

Considerati l'alto potenziale di influenza che la musica può esercitare durante il periodo adolescenziale, come quello ad esempio di migliorare la conoscenza delle proprie e altrui emozioni, e i dati raccolti grazie al questionario e le osservazioni svolte nei primi mesi di scuola, ho cercato di produrre due brevi percorsi didattici con lo scopo di incrementare la capacità degli studenti di relazionarsi in modo sereno e positivo con i propri compagni e, più in generale, con gli altri individui, e inoltre, nello stesso tempo, di vivere ogni esperienza extrascolastica più consapevolmente.

Fase 4 – Test, analisi dei dati e riflessioni

Al termine del ciclo di lezioni ho scelto di somministrare agli alunni un breve test in modo tale da ricercare e notare dei possibili miglioramenti. Attraverso l'analisi, inoltre, i dati raccolti sono stati osservati e in seguito interpretati così da permettere, sulla base di un solido quadro teorico, di compiere una serie di riflessioni e considerazioni che, si auspica, possano suggerire possibili strategie pedagogiche da attuare per avviare un buon percorso di educazione socio-emotiva nella scuola media.

4.2 Popolazione di riferimento

Durante l'anno scolastico 2012/2013 il questionario è stato distribuito e completato nelle sedi di Acquarossa, Agno, Ambrì, Bellinzona, Biasca, Chiasso, Faido/Giornico, Giubiasco, Morbio Inferiore e Tesserete per un campione complessivo di 645 studenti appartenenti al ciclo di osservazione della scuola media, come si può vedere nella *Tabella 1*.

Tabella 1

Sesso

		Frequenza	Percentuale	Percentuale Valida
Valide	0	305	47.3	47.7
	1	335	51.9	52.3
	Totale	640	99.2	100
Mancanti		5	0.8	
Totale		645	100	

Riguardo ai soggetti, gruppo numeroso ma non rappresentativo della popolazione degli allievi, è possibile osservare come la percentuale di maschi (0) sia poco inferiore a quella delle femmine (1). Per ciò che concerne, invece, il campione della scuola media di Morbio Inferiore presa in esame durante le ore di educazione musicale, tra i 43 alunni appartenenti rispettivamente ad una prima e ad una seconda media (ventitré studenti di prima e venti di seconda), vi sono diciassette ragazzi e ventisei ragazze, di età compresa tra gli 11 e i 13 anni. Le due classi, considerati gli atteggiamenti di comunicazione emotiva mostrati durante le attività strumentali e vocali e valutati attraverso attente osservazioni volte a individuare proprio questi aspetti, non si differenziano in modo molto evidente.

5. Analisi dei dati

5.1 Considerazioni sul campione di riferimento

Le classi a cui il questionario “capire le nostre vite” è stato somministrato sono rispettivamente una prima e una seconda per un totale di quarantatré allievi. In generale la prima si è mostrata subito come un gruppo con spiccate differenze caratteriali e con una buona partecipazione attiva da parte di quasi tutti gli studenti. Spesso però si è notato come faticassero, nelle ore di educazione musicale sia durante le esecuzioni strumentali o vocali che in quelle di ascolto, a esternare le sensazioni provate. Essi incontravano difficoltà sia nello svolgimento di esercizi basilari come la descrizione attraverso degli aggettivi adeguati del carattere di un brano ma anche nell’interpretazioni di una composizione o nell’esprimere le emozioni suscitate dall’esecuzione. Le diverse peculiarità di ognuno di loro non hanno permesso alla classe di sentirsi, fin da subito, come un insieme unito ma piuttosto come una realtà costituita da sottogruppi con difficoltà a collaborare costruttivamente insieme. La seconda, invece, seppur in buona parte assimilabile negli atteggiamenti ai loro compagni di prima, si è presentata come un insieme di studenti con personalità molto diverse tra loro e con poche affinità e interessi comuni. Ciò ha contribuito sin da subito alla creazione di piccoli gruppi con poca motivazione e interesse verso la collaborazione tra di loro, da un lato, e con scarsa attitudine verso la partecipazione orale durante le lezioni, dall’altro. Oltre a ciò vi sono studenti con comportamenti non consoni a un aula scolastica che si manifestano con interventi a volte inopportuni. Alcuni di loro, inoltre, assumono atteggiamenti provocatori e di derisione verso i compagni.

5.2 Considerazioni sui dati raccolti dal questionario

Per analizzare i dati raccolti grazie al questionario è stato scelto di concentrare in particolare l’attenzione su due aree tematiche, individuate e definite grazie alle osservazioni compiute durante le prime settimane di scuola e alla relativa situazione in entrata.

a) Prima area di indagine: riconoscimento ed esplicitazione delle proprie emozioni

L'analisi dei dati riferiti agli items 6 "La maggior parte delle volte mi sveglio pensando che passerò una buona giornata", 9 "Ci sono molte cose positive che mi riguardano", 11 "Ci sono delle cose che mi turbano", 16 "Per molti aspetti la mia vita è come vorrei che fosse" e 17 "La mia vita è eccellente" (cfr. Allegato 1), fa notare come il 16.28% degli studenti (sette su quarantatré) non sia in grado di indicare né se la maggior parte delle volte si sveglia pensando di trascorrere una buona giornata (domanda 6), né se vive situazioni prevalentemente positive (domanda 9), e inoltre la stessa percentuale di alunni non è riuscita a stabilire se la propria vita è soddisfacente o meno. A queste si aggiunge l'11.63% dei ragazzi (cinque su quarantatré) che ritiene di non sapere se vi siano circostanze nella propria vita tali da creare momenti di turbamento (domanda 11) o che non riesce a giudicare in generale la propria esistenza e indicare se sia eccellente o meno. Questa tendenza è pressoché confermata osservando anche la percentuale del campione di riferimento generale nel resto delle sedi a cui il questionario è stato somministrato: circa un quinto degli alunni risponde "non so" all'affermazione "La maggior parte delle volte mi sveglio pensando che passerò una buona giornata" (18%) e "Ci sono molte cose positive che mi riguardano" (20.9%); il 17.7%, invece, non ha consapevolezza riguardo a situazioni di turbamento possibilmente vissute.

Riguardo la cognizione, da parte dei discenti, della propria vita nel suo insieme, si nota come ancora il 16.28% di loro ritiene di non sapere se questa soddisfi e rispecchi l'immaginario che hanno di essa (domanda 16), in linea con l'11.5% della popolazione generale presa in esame. Infine, l'11.6% degli alunni intervistati sostiene di non essere in grado di capire se la propria esistenza sia più o meno eccellente (domanda 17), elemento che denota una certa difficoltà degli alunni nel saper giudicare la qualità della propria vita.

b) Seconda area di indagine: integrazione e benessere all'interno del gruppo

Esaminando i dati riferiti alle situazioni di agio o disagio (cfr. Allegato 1) vissute dagli alunni di prima e seconda media nella sede di Morbio Inferiore si nota come il 25.58% di essi (undici su quarantatré[2]) non si senta completamente integrato con gli altri ragazzi (domanda 39 "Quando sono con altri ragazzi mi sento integrato"). A questa domanda invece sono il 38% del campione di riferimento generale a non sentirsi pienamente accolti nel gruppo dai propri compagni. Oltre a ciò il

[2] Il conteggio si rifà a coloro che hanno risposto *per niente*, *non tanto* e *un po'*.

34.89% (quindici allievi[3]) degli studenti concorda sul fatto che nella propria scuola i ragazzi che non sono amici non si aiutano tra loro (domanda 48 “Nella mia scuola gli allievi si aiutano tra loro anche se non sono amici”), in linea con il campione generale (37.6%), mentre il 16.28% di loro non è in grado di determinarlo e, se sommati, questi dati mostrano come più della metà della popolazione non viva momenti di mutuo soccorso e di sostegno reciproco con i pari al di là dei legami tra loro creati. Tale situazione viene sottolineata ancora di più osservando come nella domanda 54 “Durante l’anno scolastico ti è successo di essere maltrattato verbalmente?” più della metà degli studenti, il 67.44%, sostiene di essere stato vittima di insulti, derisione o minacce da parte dei compagni (rispettivamente il venti di loro una o due volte dall’inizio dell’anno, cinque circa ogni settimana e quattro più volte alla settimana). Il dato, invece, che riguarda la popolazione coinvolta è leggermente inferiore, attestandosi al 54.7%. Infine alla domanda “Durante l’anno ti è successo di essere maltrattato socialmente”? (item 55) ancora il 55.81% (ventiquattro studenti) rivela di aver vissuto fino a quel momento situazioni di esclusione, emarginazione e scherno, dato ancora superiore rispetto al resto degli intervistati (47.1%).

5.2 Considerazioni sui dati raccolti al termine degli itinerari

5.2.1. Valutazione sugli esiti dall’applicazione inerente alla prima area di indagine

A seguito delle osservazioni iniziali, messe in relazione con i dati raccolti dal questionario ho ideato, per la classe di prima media, un itinerario sulla composizione. Ho deciso di costruire inizialmente un’attività che permettesse agli alunni da un lato di comprendere attentamente l’intero itinerario e dall’altro di essere pienamente coinvolti nella realizzazione dello stesso. La tematica è stata presentata, per invogliare e stimolare maggiormente i ragazzi, attraverso le opere di due tra i più celebri compositori della storia della musica: W.A. Mozart e L.V. Beethoven (cfr. Allegato 2.1). La scelta di avviare il ciclo di lezioni con l’accenno alla figura del compositore è parsa immediatamente valida e potenzialmente stimolante per i ragazzi: grazie a queste lezioni, infatti, è stato possibile un miglior coinvolgimento degli studenti che durante l’itinerario hanno potuto vestire i panni di un compositore. L’attività è stata molto apprezzata dagli studenti i quali hanno

[3] Il conteggio si rifà a coloro che hanno risposto *per niente* e *non tanto.*

espresso di voler ascoltare altri brani dei due compositori e di voler visionare altri frammenti dei due film e quindi è possibile affermare con certezza che la lezione ha permesso loro di immedesimarsi nei due compositori e sentirsi pienamente coinvolti.

L'unità didattica successiva (cfr. Allegato 2.2) ha visto prima il tentativo di colmare le carenze dimostrate dagli studenti nella verifica iniziale e dopo lo studio del primo elemento, tra i due proposti dall'itinerario, da analizzare, che funge da pilastro basilare per la realizzazione di un qualsiasi brano di musica: l'elemento ritmico. Infine sono stati proposti due tipi di esercizi la cui finalità era quella di permettere il riconoscimento degli accenti, delle ripetizioni e conseguentemente del tempo corretto di una traccia ritmica proposta nonché quello di creare una breve parte ritmica che rispettasse però i concetti di ripetizione e accento studiati. Il compito è stato svolto in circa dieci minuti e senza che gli studenti mostrassero né notevoli difficoltà né particolari doti compositive.

La terza lezione (cfr. Allegato 2.3) è stata concepita per approfondire la conoscenza della composizione musicale attraverso l'osservazione dell'uso della ripetizione e dell'accento come elemento di coerenza costruttiva, sviluppando nel contempo la capacità di analisi di una partitura e permettendo inoltre un miglioramento dell'esecuzione musicale sia melodica che ritmica da parte degli allievi. Il lavoro è stato svolto in piccoli gruppi e questa modalità di lavoro ha permesso loro di collaborare e aiutarsi vicendevolmente.

In seguito, attraverso lo studio dell'argomento successivo (cfr. Allegato 2.4), cioè l'elemento melodico, gli allievi hanno potuto comprendere come il compositore, partendo anche da pochi stimoli sonori riconosciuti da lui come elementi piacevoli, possa scrivere una buona melodia grazie alla semplice individuazione del proprio stato emotivo. L'analisi delle composizioni è stato è stato seguito dal primo concreto esercizio di composizione dell'itinerario che ha coinvolto collettivamente tutti gli studenti. Infatti è stato proposto un ostinato ritmico di quattro battute dal quale si sarebbe dovuto creare un brano insieme alla classe, partendo dai loro suggerimenti e costruendolo con l'attenta guida dell'insegnante. L'esercizio ha avuto un risultato brillante e di qualità più alta rispetta a quella attesa e interessante è stato il risultato finale a cui sono giunti solo con accorgimenti e miglioramenti richiesti da loro durante l'esecuzione del brano.

Dopo la quinta unità didattica (cfr. Allegato 2.5), nella quale è stata studiata una regola compositiva alla quale attenersi per poter elaborare un proprio brano di musica, è stata svolta l'ultima lezione di questa prima area tematica (cfr. Allegato 2.6): concepita sotto forma di un lavoro di gruppo con lo scopo di far realizzare agli studenti una composizione completamente personale e unica partendo da elementi musicali considerati tipici del proprio stato emozionale, l'attività ha visto la

concretizzazione degli elementi appresi durante il corso delle lezioni, messi in relazione con le sensazioni provate nell'atto della costruzione del proprio brano, attraverso la realizzazione di una raccolta di brani della classe intitolata *Melodicamente* (cfr Allegato 2.7).

5.2.2. Valutazione sugli esiti dall'applicazione inerente alla seconda area di indagine

In quest'area tematica ho lavorato sulla ricerca di brani di musica d'insieme da somministrare agli studenti di seconda media con l'intento di accrescere le loro abilità empatiche, valutando inoltre le possibili variazioni del loro benessere psico-fisico. In aggiunta, fondamentale è considerare come l'esecuzione dei brani polifonici permette l'ascolto reciproco, il rispetto verso l'altro e il contenimento dei conflitti per il raggiungimento di uno scopo comune.

a) Riflessioni preliminari e preparazione dei materiali

L'itinerario progettato si è concentrato sugli aspetti della musica d'insieme ed ha coinvolto gli alunni di una seconda, più preparati e con maggiori conoscenze rispetto agli studenti di prima media. Sono state affrontate le caratteristiche peculiari dell'insieme musicale al fine di valorizzare le qualità e le abilità percettive ed esecutive dei singoli alunni. È stata posta attenzione all'analisi dei brani assegnati, al riconoscimento dei temi e motivi più importanti e sulle modalità migliori per la loro evidenziazione, al fraseggio e all'interpretazione di una composizione.

È stato scelto inoltre di non effettuare tutte le ore di osservazione in un blocco unico per poi dedicarsi a quelle pratiche, ma si è optato per un'alternanza di momenti osservativi e attuativi. Inizialmente si è deciso di basare una prima parte del percorso su attività di osservazione delle competenze espresse dagli studenti durante le ore di flauto attraverso l'esecuzione allo strumento di brani polifonici semplici. In questa fase si è pensato di utilizzare diverse modalità operative, a volte si chiedeva ad una sola voce di eseguire la propria linea melodica mentre gli altri studenti dovevano guardare e studiare la propria parte, oppure di seguire la partitura completa nell'intento di saper osservare e ascoltare la parte prodotta dal loro compagno. Successivamente si provava ad aggiungere la linea affidata alla seconda voce, il quale dopo aver ascoltato e incominciato a prender confidenza con la partitura tentava di inserirsi nella struttura ritmico-melodica della prima voce. Ciò comportava inevitabilmente l'adattamento (attraverso ad esempio una dinamica più contenuta) del secondo alunno alla parte del primo anche se questa magari aveva motivi di minor rilievo. Questo

problema veniva però poi risolto con miei interventi orali e suggerimenti cosicché da far notare la maggiore o minore importanza di alcuni temi affidati ad una voce rispetto all'altra.

Altre volte si è pensato di chiedere un'esecuzione immediata della composizione a tutti gli alunni, divisi in due o più gruppi a dipendenza del brano, e se questo in un primo momento poteva creare in loro qualche disagio e incertezza, già durante la seconda esecuzione ogni imbarazzo era scomparso. Inoltre gli studenti dopo alcune esecuzioni e pochi contributi mirati da parte dell'insegnante erano già coscienti in modo approssimativo del peso della loro parte in relazione a quella degli altri compagni.

Grande importanza è stata data inizialmente all'attenta combinazione della struttura ritmica delle voci tra tutti gli studenti che a volte, preoccupati di suonare solo la loro parte, perdevano di vista l'aspetto ritmico d'insieme. In seguito ci si è soffermati sulle caratteristiche dinamiche, in quanto un gruppo di musicisti che esegue una partitura sempre con l'indicazione forte non desta particolare interesse.

b) Svolgimento delle lezioni

Dopo aver valutato le capacità espresse dagli alunni attraverso la somministrazione di brani polifonici e all'osservazione delle loro esecuzioni, ho deciso di concentrarmi sugli aspetti più rilevanti a mio avviso della musica d'insieme per permettere ai ragazzi una migliore e maggior consapevolezza della propria espressività e dei propri stati d'animo. Ho lavorato su brani a due e tre voci svolgendo le lezioni attraverso attività quali esercizi, esecuzioni e indicazioni orali, osservando e valutando gli eventuali cambiamenti negli atteggiamenti degli studenti: il loro comportamento (interesse, attenzione, coinvolgimento, …), le loro capacità manifestate (tecniche, ritmiche, melodiche, …) e le modalità di relazione che venivano a crearsi (semplice ascolto, dialogo, chiusura, …).

Ho deciso di proporre una serie di attività in ordine progressivo secondo uno schema prestabilito che mirava a rendere consapevoli gli studenti delle proprie potenzialità espressive.

Attività 1

Viene consegnato agli allievi un brano senza titolo a due voci (cfr. Allegato 3.1). Prima di tutto viene chiesto di eseguirlo nella sua interezza affidando ad un gruppo la prima linea e all'altro la seconda. Nascono subito piccoli problemi di lettura: sol maggiore è la tonalità d'impianto e la prima

voce suona il primo fa incontrato (nella seconda battuta) senza l'opportuna alterazione. Non si interviene nella speranza che qualche studente del secondo gruppo abbia notato l'errore, ma ciò non avviene e si decide comunque di attendere la quarta battuta dove quest'ultimo avrà un fa# di due quarti. Anche loro però non notano l'alterazione e così si decide di interrompere l'esecuzione.

Dopo svariati tentativi e aver sistemato alcune problematiche costituite da momenti non omoritmici presenti nel brano viene chiesto alla seconda voce di eseguire la propria linea. Durante la sua realizzazione si nota che molti alunni del primo gruppo puntano lo sguardo in varie direzioni dell'aula senza prestare la più piccola attenzione all'esecuzione dei compagni. Vengono quindi richiamati cercando di far notare loro l'estrema importanza di questa attività, in grado di potenziare le proprie competenze di ascolto e di lettura seguendo sia la prima che la seconda linea musicale. In seguito vengono poi invertiti i ruoli.

Infine si invita a suonare nuovamente la composizione interamente ognuno con la propria parte e si nota come questa volta siano più rilassati e sicuri sia tecnicamente che melodicamente (infatti entrambi compiono dei respiri nello stesso momento).

Attività 2

Agli studenti viene dato un altro brano con minor difficoltà tecniche e ritmiche (cfr. Allegato 3.2), sempre a due voci e vengono inizialmente proposte le stesse operazioni del primo esercizio, che questa volta sono però effettuate più rapidamente. Successivamente viene chiesto "Quali sono secondo voi i momenti più belli del brano?", "Ci sono temi e motivi che vi piacciono di più?", "Quali sono?". Gli alunni rispondono vagamente e in modo confuso senza individuare né un motivo, né un tema, ma indicano semplicemente delle note o una battuta. Così si domanda loro se nella partitura vi sono elementi che ritengono importanti, ma non riescono a comprendere appieno la domanda. Si decide così di mettere da parte gli strumenti e proporre loro un'altra partitura per duo da non suonare ma guardare e osservare insieme (cfr. Allegato 3.3). Questa presenta una struttura formata da un tema A e un tema B. Il primo ha un motivo con prevalenza di note da ottavi con una struttura ritmico-melodica costantemente ripetuta formata da un quarto seguito da due ottavi, mentre il secondo ha un motivo costruito da due semifrasi, con una struttura ritmico-melodica questa volta non costante e presenta quasi a metà la nota più alta del pezzo (l'apice della farse), con un carattere più dolce.

Attività 3

Vengono proposte una composizione per due flauti (cfr. Allegato 3.4) e una composizione a tre voci (cfr. Allegato 3.5) e si avviano le lezioni seguendo la sequenza di lavoro espressa nelle attività precedenti e progressivamente gli studenti acquisiscono con più facilità la capacità di riconoscimento delle parti melodiche più importanti. Le esecuzioni migliorano leggermente con il passare del tempo ma non in modo evidente, così si tenta di spiegare come le osservazioni analitiche possano essere trasferite sullo strumento e nella realizzazione delle composizioni: utilizzare ad esempio le dinamiche e soprattutto i crescendi e i diminuendi per giungere ad un punto culminante del tema oppure concludere un motivo; utilizzare i respiri dopo la fine di una frase musicale; oppure migliorare le articolazioni, come diversificare i tipi di staccato (più secco, saltellato, leggero, …) oppure le note tenute (quasi legate, più separate, con un attacco meno marcato …). Con queste indicazioni i brani venivano meglio interpretati.

Affrontando i brani di musica d’insieme ho cercato inizialmente di far prendere più coscienza della composizione da eseguire, attraverso spunti di carattere analitico intrapresi attraverso stimoli propositivi forniti agli studenti. Così, dopo aver chiesto prima di tutto di suonare il brano contemporaneamente dall'inizio alla fine - chiaramente con tutti gli incidenti di percorso che posso capitare (alterazioni, note sbagliate, ecc...) - e averlo riprovato un po' di volte adottando solo in un secondo momento la divisione delle parti (far suonare ad uno di loro, o ad un gruppo, la sua parte mentre l'altro ascolta e segue la partitura), ho domandato quali erano i momenti melodici, e quindi i motivi e i temi, più interessanti per loro, sia dal punto di vista estetico (la bellezza) sia da quello che poteva trasparire dalla partitura (elementi importanti quali le dinamiche, note mai apparse prima - ad esempio quelle più alte -, note più lunghe o più corte, ecc...). Ho cercato poi continuamente di far destare in loro l'interesse analitico per ogni brano da suonare attraverso le medesime domande, e mi sono reso conto che man mano che passava il tempo, gli studenti rispondevano via via con maggior esattezza e precisione. Certamente la capacità di analizzare e riconoscere gli elementi più interessanti e importanti di un brano non comporta necessariamente la facilità e l'abilità nel valorizzarli, che ha rappresentato invece il passo successivo, ma permette agli studenti di essere più consapevoli dell'esecuzione musicale.

c) Considerazioni conclusive

Tra le varie attività svolte durante l'itinerario progettato ci si è soffermati molto sul momento dell'interpretazione musicale. In effetti si è notata la difficoltà di trasmettere agli allievi il corretto metodo non solo di applicazione ma anche di cognizione dell'espressività in musica. Proposte come "provate a suonare questo brano concentrandovi sull'emozione che vi procura" oppure "nell'esecuzione tentate di dare una vostra interpretazione personale", non hanno sortito effetti positivi nell'attività didattica. Nel momento in cui però si è cercato di guidare gli allievi ad un'esternazione della propria sensibilità musicale con suggerimenti più mirati come "trovate in questa melodia il momento più importante – ovvero quello che magari ha una dinamica più rilevante, oppure che ha la nota più acuta di tutto il pezzo, oppure un accordo armonicamente di molto peso, ecc…- e utilizzate qualche indicazione musicale e strumentale che conoscete (dinamiche, tipo di attacco, tipo di chiusura, ecc…) per renderla più interessante" oppure (dopo che è stata ascoltata una realizzazione proposta) "quali indicazioni, non presenti in partitura, sono state aggiunte per valorizzare un momento importante di questo brano? Provate a ripetere ciò che è stato fatto", si è notato un miglioramento nelle loro intenzioni espressive. Da ciò nasce una riflessione nella quale si cerca di elaborare un corretto piano di strategie didattiche volte a far acquisire agli allievi tutte quelle inclinazioni e tendenze musicali che vengono etichettate comunemente sotto il nome di fraseggio, espressività oppure interpretazione musicale.

Juslin, Evans, McPherson e Tafuri (2007) tentano, attraverso studi e ricerche specifiche, di chiarire i concetti di espressività, percezione ed emozione nella musica e inoltre, sulla base di ricerche psicologiche, di fornire strategie per insegnare a comunicare emozioni in modo efficace. Gli autori partono dal presupposto che «chi esegue musica può comunicare specifiche emozioni agli ascoltatori in diversi modi, quindi l'espressione emotiva dovrebbe essere parte integrante dell'educazione musicale» (Juslin, Evans, McPherson & Tafuri, 2007, p. 131). Infatti chi comunica influenza in un modo o nell'altro il destinatario e ha un messaggio da trasmettere ed è quindi necessario chiarire la relazione tra espressione e comunicazione. Secondo gli studiosi vi è una "catena" alla base della comunicazione musicale che prevede in primo luogo l'intenzione espressiva del compositore (la notazione), poi l'intenzione espressiva dell'esecutore, in seguito vi sono le qualità fisiche della musica, per poi trasmettersi attraverso la percezione dell'ascoltatore (che le decodifica) e infine vi è la possibile risposta affettiva dell'ascoltatore. La comunicazione richiede che ci siano sia l'intenzione del compositore o dell'esecutore di esprimere un contenuto specifico, sia il riconoscimento dello stesso contenuto da parte di un ascoltatore.

A questo punto occorre prendere coscienza della modalità grazie alla quale la musica è in grado di comunicare emozioni. Tenendo conto, attraverso studi mirati, del fatto che gli esecutori professionali sono in grado di comunicare con precisione cinque emozioni (felicità, tristezza, rabbia, paura e tenerezza), gli autori hanno costruito una tabella nella quale sono riunite le caratteristiche dell'espressività musicale e le loro relazioni con le cinque categorie emozionali. Le caratteristiche includono tempo, modalità, armonia, tonalità, altezza, micro-intonazione, profilo melodico, intervalli, ritmo, intensità, timbro, pulsazioni e metro, articolazione, accenti su note specifiche, attacco e chiusura del suono, vibrato. Oltre però al collegamento tra qualità specifiche dell'espressività e le parti emozionali vi è la caratteristica della musica di indurre delle concrete "emozioni di base" negli ascoltatori, come felicità, rilassamento, commozione, ecc.

Dopo aver vagliato le particolarità della comunicazione, dell'espressione, e come la musica trasmette emozioni, gli studiosi analizzano due strategie utilizzate tradizionalmente:

Modeling uditivo

L'esecuzione dell'insegnante fornisce un modello di ciò che si desidera dallo studente, e di solito gli si richiede di imparare imitando l'insegnante che suona. Questo è utile, ma con alcune limitazioni, come ad esempio il fatto di chiedere all'alunno di cogliere alcuni aspetti rilevanti del modello, ma senza dirgli effettivamente che cosa ascoltare e come fare concretamente per trasformare quegli aspetti in abilità specifiche.

Strategie basate sull'esperienza

Una prima strategia basata sull'esperienza è quella che consiste nell'uso di metafore, utilizzate per sottolineare le qualità emotive dell'esecuzione e per indurre stati emotivi nell'esecutore. Un problema però può essere rappresentato dall'ambiguità delle metafore, che dipendono dall'esperienza personale, mutevole da esecutore a esecutore.

Una seconda strategia è quella di concentrarsi sull'emozione sentita dall'esecutore in modo tale che la stessa si traduca in modo naturale in caratteristiche sonore appropriate. L'emozione sentita non garantisce però una comunicazione efficiente per gli ascoltatori (Juslin et al., 2007, pp. 144-145).

Infine gli autori avanzano un'ipotesi di strategia didattica molto interessante e utile per far utilizzare coscientemente e in modo ottimale la comunicazione emotiva. L'obiettivo principale è quello di procurare agli studenti gli strumenti per sviluppare la loro espressività personale: in primo luogo è fondamentale cha la strategia didattica sia ben adattata alla natura del processo comunicativo; in secondo luogo essa dovrebbe tener conto di tre elementi richiesti dallo studio (1-un compito ben definito; 2-un feedback d'informazioni; 3-possibilità di ripetizione e correzione degli errori); in terzo luogo essa dovrebbe permettere all'allievo di paragonare la sua esecuzione con un modello di riferimento "ottimale"; infine essa dovrebbe mettere in relazione le proprietà sonore dell'esecuzione con le sue caratteristiche "esperienziali", unendo quindi il modeling uditivo con l'esperienza. (Juslin et al., 2007, p. 147).

Potrebbe essere utile ad esempio insegnare i contenuti della tabella stilata dagli autori per esplorare diverse interpretazioni e riflettere su ciò che può contribuire a rendere gioiosa o triste un'esecuzione.

Concretamente quindi sarebbe possibile basarsi su queste riflessioni per cercare di risolvere questo tipo di problemi, che si riscontrano quotidianamente con gli studenti delle scuole medie. Ho constatato infatti che istaurando un buon dialogo con gli studenti, tentando di suggerire loro domande mirate e specifiche, e stimolandoli a produrre (cercando di guidarli) le proprie idee musicali, gli allievi miglioravano – seppur in modo minimo – le loro abilità analitiche e interpretative.

5.2.3. Considerazioni degli itinerari da parte degli allievi

Oltre alle riflessione e alle osservazioni svolte durante le lezioni, ho deciso di sottoporre anche un breve questionario agli allievi (cfr. Allegato 4.1 e 4.2), in modo da avere anche una loro valutazione sui percorsi e sui sentimenti provati. Questi (vedi *Tabella 2* e *3*) si differenziano per le due sequenze didattiche perché, pur avendo entrambi come obiettivo l'educazione socio-emotiva, il primo era incentrato soprattutto sulla conoscenza di sé e dei propri sentimenti, mentre il secondo voleva indagare e accrescere il rispetto verso l'altro e la collaborazione all'interno di un gruppo. Nelle tabelle sottostanti sono riportati i risultati delle prime tre domande:

Tabella 2 - Prima area tematica

	Domanda 1	Domanda 2	Domanda 3
1 – Positivo	17	14	15
2 – Negativo	2	5	4
3 – Non so	1	3	2
4 – Altro	3	1	2

Tabella 3 - Seconda area tematica

	Domanda 1	Domanda 2	Domanda 3
1 – Positivo	13	14	16
2 – Negativo	5	4	1
3 – Non so	1	2	1
4 – Altro	1	0	2

Per entrambe le schematizzazioni si sono riassunti i risultati sotto l'etichetta *positivo* quando l'allievo ha espresso termini o formule riconducibili a sentimenti o emozioni piacevoli, quali "soddisfazione", "tranquillità", "allegria". Nello stesso modo, con la dicitura *negativo* si intendono indicazioni come "imbarazzo", "difficoltà", "timore". Quando, invece, gli studenti hanno riportato qualcosa di non inerente alla domanda (ad esempio, "semplice", "noia" o "simpatia"), questo è stato classificato come *altro*.

Osservando quindi, per ciò che riguarda la prima tematica, i dati raccolti si può notare come il 74% degli studenti si sia sentito coinvolto positivamente nella composizione dei propri elaborati, mentre ben il 22% di loro abbia vissuto momenti non propriamente piacevoli durante la loro esecuzione di fronte ai compagni. Ciò, probabilmente, è dovuto all'imbarazzo nell'eseguire le proprie composizioni e, dunque, all'insicurezza e alla sfiducia verso le proprie emozioni. Viceversa, il 65% di coloro che ascoltavano le realizzazioni dei compagni hanno provato sentimenti di gioia, serenità e probabilmente, perciò, di empatia. Per quanto concerne invece la seconda area di indagine, si può notare da un lato come solo poco più della metà degli alunni (65%) abbia provato piacere nell'eseguire alcuni brani musicali insieme ai coetanei e, dall'altro, come un quinto di loro (20%) abbia percepito un clima di lavoro nel gruppo non propriamente sereno durante l'esecuzione collettiva. Probabilmente anche su questi dati ha inciso la timidezza che, come detto, contraddistingue spesso molti allievi di questa età che si sentono a disagio nel momento in cui è richiesto loro di eseguire un brano davanti ai compagni.

Per quanto riguarda le risposte alle ultime due domande, essendo esse piuttosto variegate, è difficile riassumerle sotto una precisa dicitura; ho potuto comunque constatare come, in generale, la maggior

parte degli alunni abbia ritenuto utili i due itinerari, soprattutto però dal punto di vista disciplinare. Molti di loro hanno scritto infatti di aver “imparato meglio a riconoscere le note”, “capito come poter scrivere musica”, oppure “imparato a non distrarsi durante l’ascolto”. A mio avviso, gli studenti sono probabilmente poco abituati a cogliere gli obiettivi inerenti al saper essere ma sono più concentrati sul contenuto che viene poi solitamente testato con una verifica. Qualche alunno ha comunque colto la valenza più ampia dei percorsi intrapresi, ritenendo di essere stato in grado di ascoltare senza prendere in giro i compagni anche in caso di errore, di essere riuscito ad esprimere i suoi sentimenti o di aver collaborato in modo proficuo e sereno con il gruppo. Va comunque segnalato anche il caso (circa sei allievi su quarantatré) di qualcuno che ha scritto di non aver imparato nulla, di aver provato noiosa o che le attività erano troppo difficili e di non essere quindi riuscito a ricavarne degli insegnamenti utili.

6. Conclusioni

Considerando come l'educazione socioemotiva nell'adolescenza e nella preadolescenza, come suggerisce anche la letteratura e in particolare Goleman (1995), è fondamentale in quanto è importante esprimere se stessi e cosa si prova a tal punto da considerare la consapevolezza di sé come uno degli elementi principali che contribuisce alla formazione della propria intelligenza emotiva, ho cercato di indagare inizialmente quale fosse lo stato di benessere psico-fisico e le competenze socioemotive degli studenti di Scuola Media. In seguito alla somministrazione del questionario agli allievi del primo biennio di Morbio Inferiore seguiti durante le ore di educazione musicale, si sono potuti raccogliere dei dati che hanno mostrato come non tutti i ragazzi siano in grado da un lato di compiere un'introspezione delle proprie sensazioni e dall'altro di valutare ed esprimere un giudizio sul proprio stato d'animo prevalente. Inoltre è stato possibile constatare come importante sia la percentuale di alunni che vivano situazioni negative per ciò che concerne l'integrazione e il benessere all'interno del gruppo.

La domanda di ricerca attorno al quale il presente progetto ha preso quindi forma si è palesata attraverso la realizzazione di due percorsi didattici che hanno interessato il tema della composizione musicale, come spunto per indagare i possibili accrescimenti delle competenze socio-emotive possedute dagli studenti, e quello dell'esecuzione collettiva di brani polifonici, ai fini dell'osservazione di eventuali miglioramenti del benessere psico-fisico degli stessi. Questi sono stati elaborati e costruiti partendo sia dalle situazioni in entrata testate nelle prime settimane di scuola, grazie alle osservazioni e a brevi test per valutare le competenze sia disciplinari che trasversali padroneggiate dagli allievi, che dall'analisi dei dati raccolti attraverso il questionario *Middle Years Development Instrument*. L'ideazione di entrambi gli itinerari didattici ha visto come protagonisti alunni appartenenti al primo biennio di scuola media, i quali sono stati chiamati a riflettere sulle proprie emozioni e su come esternarle grazie alla realizzazione di composizioni personali che mettessero in luce la propria personalità. Oltre a ciò sono stati condotti, con le attività di interpretazione musicale collettiva, alla ricerca di forme di collaborazione e aiuto reciproco con lo scopo di indagare e migliorare il clima all'interno del gruppo e della classe.

L'applicazione dei due brevi percorsi ha mostrato sin da subito come, a causa probabilmente dell'età, i ragazzi faticassero inizialmente a palesare, sia nella composizione che nell'esecuzione di qualsiasi brano di musica, i propri sentimenti, dato che la loro attenzione era rivolta principalmente

a riprodurre esattamente le regole e le indicazioni scritte senza soffermarsi su ciò che realmente provavano. A questo proposito sono stati necessari numerosi interventi verbali del docente che permettessero agli studenti di applicare le proprie conoscenze senza però trascurare gli elementi emotivi vissuti nella realizzazione delle attività. Il monitoraggio continuo del lavoro mi ha però permesso di notare come se inizialmente in classe alcuni alunni mostravano atteggiamenti di derisione e poco rispetto verso i compagni, questi poi, attraverso le esperienze maturate nel corso della realizzazione di brani musicali, abbiamo gradualmente abbandonato (anche se non del tutto) tali comportamenti, trasformandoli in gesti di sostegno e incoraggiamento reciproco.

Concludendo mi sembra di poter affermare come non tutto ciò che è stato trasmesso durante le due sequenze didattiche sia stato assimilato da tutti gli studenti e che le attività non sempre hanno portato ad effetti tangibili: le competenze socio-emotive sono sicuramente complesse e andrebbero coltivate nel tempo, seguendo anche lo sviluppo e la maturazione degli alunni. Perciò sarà assolutamente fondamentale riprendere questa modalità di lavoro nei prossimi anni di scolarità (e possibilmente anche in varie materie), approfittando del progressivo sviluppo emotivo e cognitivo dei discenti. È importante educarli in maniera graduale, inserendo delle attività di questo tipo nella programmazione annuale, riprendendo i concetti e delle situazioni didattiche che li portino a conoscersi meglio e a esprimersi periodicamente, allenandoli a ciò con regolarità in tutto il percorso scolastico, cosicché che queste competenze possano essere interiorizzate e acquisite in modo sempre più profondo e consapevole e che rappresentino per gli allievi un bagaglio che li aiuti a raggiungere l’età adulta con maggiore autostima, empatia, conoscenza di sé e di chi li circonda.

7. Riferimenti bibliografici

Antognazza, D., & Sciaroni, L. (2009). *Progetto di ricerca "Chiamale emozioni". Rapporto finale.* Locarno: SUPSI-DFA.

Conferenza svizzera dei direttori della pubblica istruzione (2011). *L'accordo intercantonale sull'armonizzazione della scuola obbligatoria (concordato Harmos) del 14 giugno 2007*. Berna: CDPE.

Delfrati, C. (2009). *Il maestro ben temperato*. Milano: Curci.

Delfrati, C. (2009). Dove va l'educazione. *Musica Domani, 105*. Torino: E.D.T.

Dozio, E. (2009). *Il docente di classe nella scuola media.* Bellinzona: Ufficio dell'insegnamento medio.

Goleman, D. (1995). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.

Goleman, D., & Gyatso, T. (Dalai Lama). (2004). *Emozioni distruttive. Liberarsi dai tre veleni della mente: rabbia, desiderio e illusione*. Milano: Mondadori.

Kusche, C. A., & Greenberg, M. T. (1994). *The PATHS curriculum*. Seattle: Developmental Research and Programs.

McPherson, G.E., & Tafuri, J. (2007). *Orientamenti per la didattica strumentale.* Lucca: Libreria Musicale Italiana.

Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Zumbo, B. D. (2010). Life satisfaction in early adolescence: Personal, Neighborhood, School, family, and Peer Influences. *Journal of Youth and Adolescence.*

Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Thomson, K. C. (2010). Understanding the Link Between Social and Emotional Well-Being and Peer Relations in Early Adolescence: Gender-Specific Predictors of Peer Acceptance. *Journal of Youth and Adolescence, 39,* 1330-1342.

Paynter, J. (1996). *Suono e struttura*. Torino: E.D.T.

Schonert-Reichl K. A., Bluote, D., Jaramillo, A., Foulkes, K., Rowcliffe, P., Calbick, J. et al. (2007). *Middle Childhood Inside and Out: The Psychological and Sociale World of Children 9-12.* Vancouver: United Way of the Lower Mainland.

Schonert-Reichl, K. A., Guhn, M., Hymel, S., Herztman, C., Sweiss, L, Gadermann, A. et al. (2010). Our childrens's voices: *The middle years development instrument, measuring the developmental health and well-being of children in middle childhood*. Vancouver: MDI School Report.

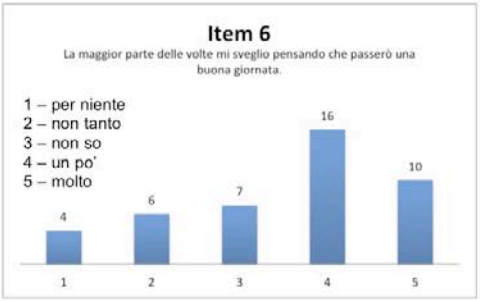
Caratteri totali (esclusi l'indice, le tabelle, la bibliografia e gli allegati): 61'725

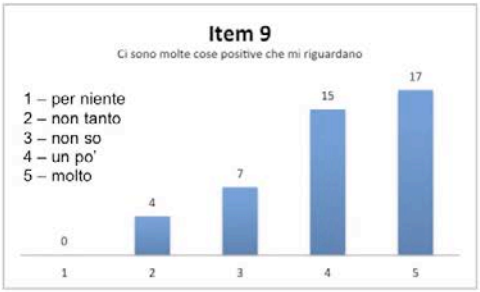
Questa pubblicazione, *Riflessioni sul rapporto tra il benessere psico-fisico e le competenze socio-emotive degli studenti nel primo biennio di scuola media*, scritta da Luisantonio Russo, è rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 3.0 Unported License.

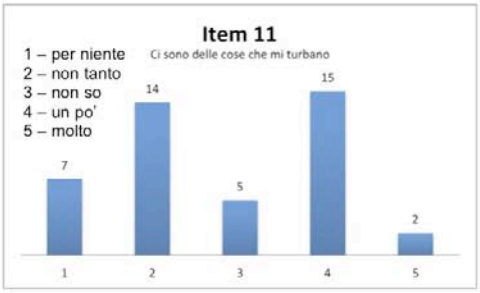
8. Allegati

Allegato 1

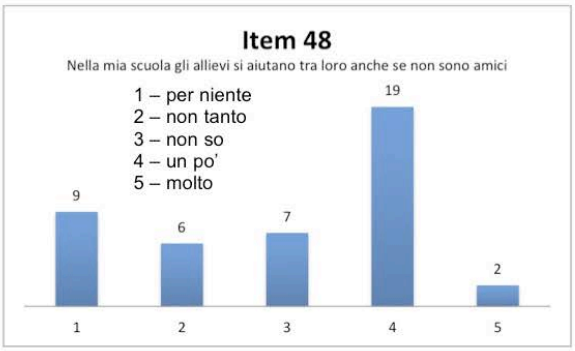
Items relativi alla prima area di indagine (Morbio Inferiore):

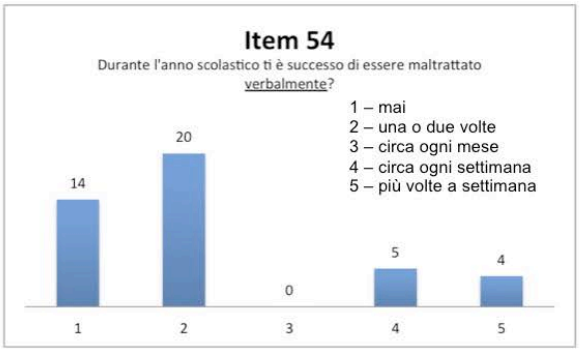






Items relativi alla seconda area di indagine (Morbio Inferiore):





Items relativi relativi alla popolazione di riferimento:

Item 6				
		Frequenza	Percentuale	Percentuale Valida
Valide	1	48	7.4	7.5
	2	79	12.2	12.3
	3	116	18	18
	4	220	34.1	34.2
	5	181	28.1	28.1
	Totale	644	99.8	100
Mancanti		1	0.2	
Totale		645		

Item 9				
		Frequenza	Percentuale	Percentuale Valida
Valide	1	8	1.2	1.2
	2	37	5.7	5.7
	2;4	1	0.2	0.2
	3	135	20.9	20.9
	4	245	37.9	37.9
	5	219	34	34
	Totale	644	100	100
Mancanti		0	0	
Totale		645		

Item 11				
		Frequenza	Percentuale	Percentuale Valida
Valide	1	87	13.5	13.5
	2	136	21.1	21.1
	3	114	17.7	17.7
	4	241	37.4	37.4
	5	66	10.2	10.2
	Totale	644	99.8	100
Mancanti		1	0.2	
Totale		645		

Item 16				
		Frequenza	Percentuale	Percentuale Valida
Valide	1	35	5.4	5.4
	2	60	9.3	9.3
	3	74	11.5	11.5
	4	209	32.4	32.5
	5	265	41.1	41.2
	Totale	643	99.7	100
Mancanti		2	0.3	
Totale		645		

Item 17				
		Frequenza	Percentuale	Percentuale Valida
Valide	1	44	6.8	6.8
	2	73	11.3	11.3
	3	111	17.2	17.2
	4	216	33.5	33.5
	5	201	31.2	31.2
	Totale	645	100	100

Item 39				
		Frequenza	Percentuale	Percentuale Valida
Valide	1	16	2.5	2.5
	2	28	4.3	4.4
	3	88	13.6	13.8
	4	201	31.2	31.5
	5	306	47.4	47.9
	Totale	639	99.1	100
Mancanti		6	0.9	
Totale		645		

Item 48				
		Frequenza	Percentuale	Percentuale Valida
Valide	1	101	15.6	15.8
	2	141	21.9	22.0
	3	161	25.0	25.1
	4	181	28.1	28.2
	5	57	8.8	8.9
	Totale	641	99.4	100
Mancanti		4	0.6	
Totale		645		

Item 54				
		Frequenza	Percentuale	Percentuale Valida
Valide	1	292	45.3	45.3
	2	231	35.8	35.9
	3	38	5.9	5.9
	4	43	6.7	6.7
	5	40	6.2	6.2
	Totale	644	99.8	100
Mancanti		1	0.2	
Totale		645		

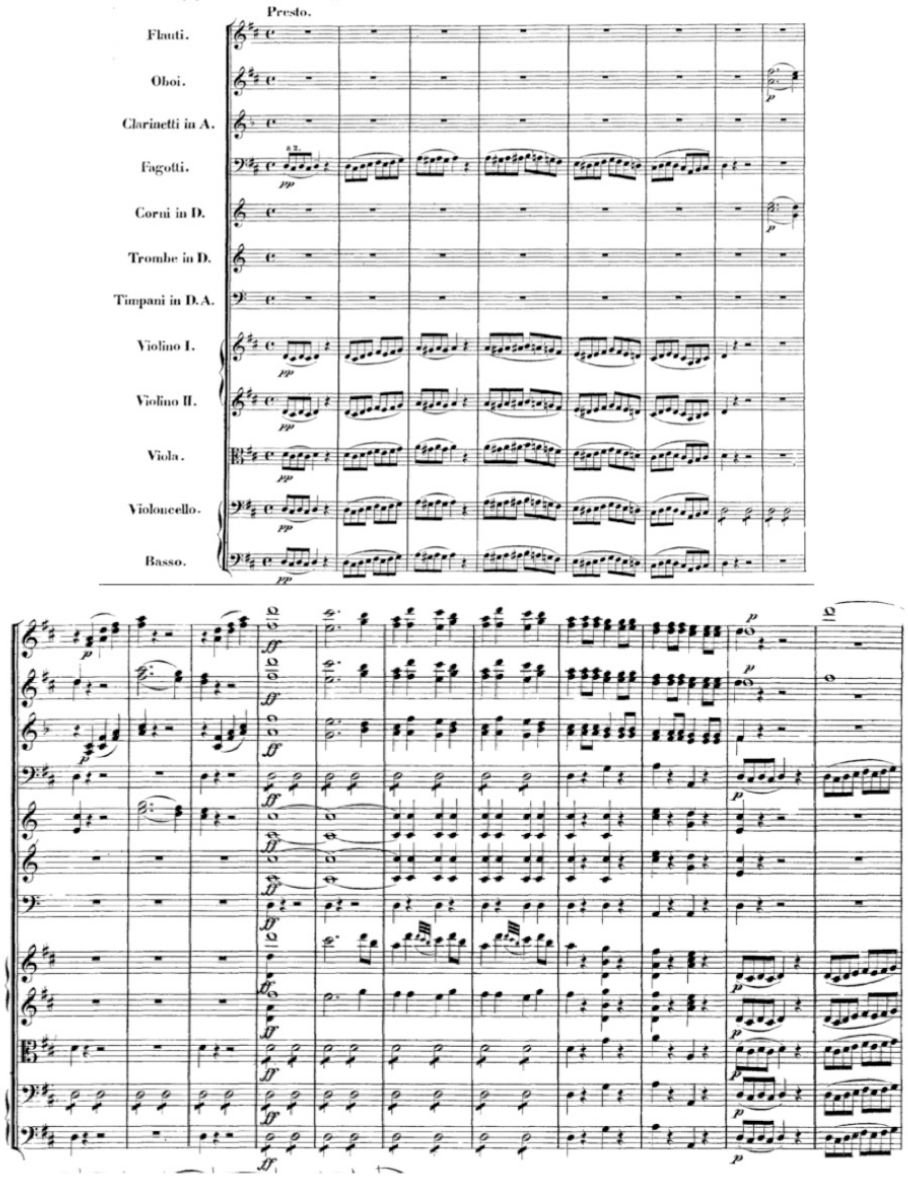
Item 55				
		Frequenza	Percentuale	Percentuale Valida
Valide	1	341	52.9	53.0
	2	206	31.9	32.0
	3	29	4.5	4.5
	4	23	3.6	3.6
	5	44	6.8	6.8
	Totale	643	99.7	100
Mancanti		2	0.3	
Totale		645		

Allegato 2.1

Teoria *Progetto "Il compositore"* 1

Il piccolo compositore

Prova ad aprire un libro da lettura e senza leggere niente osservane attentamente due pagine. Quante **lettere** pensi che ci siano? Credo proprio che sia difficile contarle. Se ora però ti chiedessi di leggere le due pagine improvvisamente le lettere acquisteranno un senso formando delle **parole**, che a loro volta comporranno delle **frasi** e così sarai in grado di comprendere il **senso** di ciò che stai leggendo. E se aprissi un libro di musica?



Caspita quante lett... volevo dire, quante note! "Allora – penserai – come con il libro occorre leggere le note così tutto acquisterà un senso. Bene: ReDoReDoRe, pausa, ReDoReMiFaMi, ecc... Forse qualcosa non va!". Purtroppo leggere la musica non è proprio come leggere delle parole. Certamente è possibile fare ciò che stavi facendo e immaginare contemporaneamente nella mente come suonino queste due pagine, ma è un'abilità che generalmente si migliora leggendo e ascoltando tanta musica. Allora per riuscire a comprendere il senso di queste note è necessario leggerle aiutandoci con gli strumenti che il compositore ha indicato nella prima pagina.

Prova ad ascoltare.

Cosa ne pensi? Quanto è durato l'ascolto delle due pagine? Hai notato qualcosa che ti ha colpito? Se sì, aiutandoti con lo spartito, perché secondo te?

La partitura che hai letto e ascoltato è l'**ouverture** tratta dall'opera *Le nozze di Figaro* di Wolfgang Amadeus Mozart, un celebre compositore ammirato ancora oggi da tutti i musicisti in ogni parte del mondo. Uno studioso ci dice di lui:

> La musica non era affatto difficile per lui! Imparò a leggerla così come iniziò a parlare: rappresentava giusto un altro linguaggio; faceva parte della sua vita e ne aveva bisogno tanto quanto un animale ha bisogno di cibo. Da bambino, Mozart imparava al volo qualsiasi brano gli fosse sottoposto. Sin dall'età di quattro anni cominciò a suonare brevi composizioni al pianoforte o al clavicembalo ed era in grado di eseguirle perfettamente dopo solo mezz'ora. Iniziò a comporre a cinque anni e in breve tempo diventò un brillante organista, un eccellente violinista e un abile cantante.[1]

Era proprio un genio!

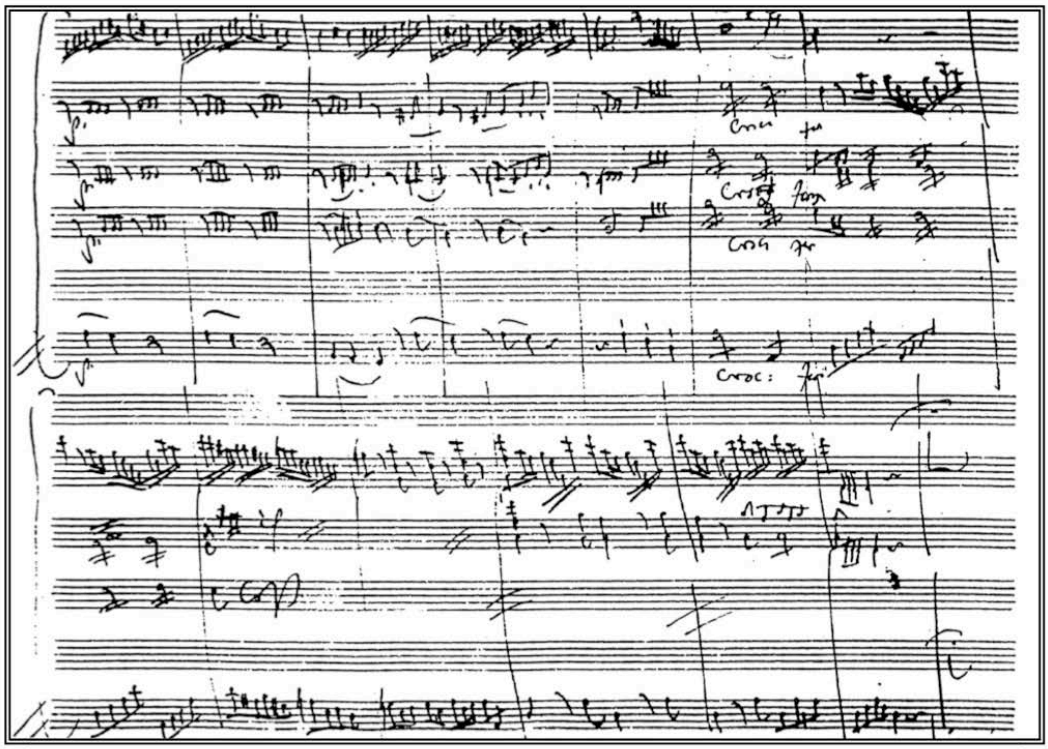
Ora, se sei pronto, possiamo cominciare: quello che ho preparato per te è un progetto molto speciale. Cercherai di diventare anche tu un "piccolo compositore": imparerai, nel corso di queste lezioni, a creare della buona musica, aiutandoti con ascolti, con i compagni e con il flauto; imparerai a combinare suoni e note per creare delle **tue** frasi musicali che sarai poi in grado di suonare!
Ricordati solo, prima di iniziare, che non ci sarà un *giusto* o *sbagliato*, ma ti verranno proposte solo delle regole che ti aiuteranno a creare delle forme musicali più o meno piacevoli all'ascolto: sarà sempre e comunque la **tua** musica!

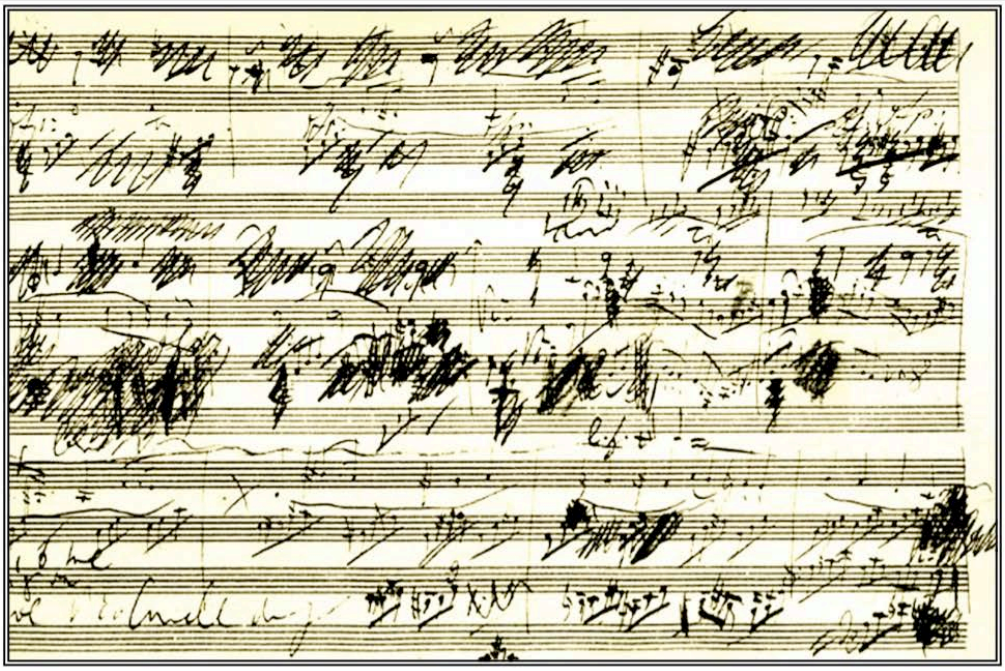
Mozart e Beethoven: due personalità opposte

Wolfgang Amadeus Mozart e Ludwig Van Beethoven, due compositori vissuti tra la fine del 1700 e gli inizi del 1800, hanno regalato alla musica pagine tra le più belle della storia. Ciò che però li distingueva l'uno dall'altro era il modo in cui riuscivano a scriverle. Prova ad osservare prima un estratto dal film *Amadeus* e dopo un frammento di *Io e Beethoven*.

1 S. Isserlis, *Perché Beethoven lanciò lo stufato*, Ed. Curci, luglio 2001.

Quali differenze trovi tra Mozart e Beethoven? Osservando i due manoscritti, noti delle somiglianze tra il modo di scrivere e le personalità dei due compositori?





Allegato 2.2

Teoria *"Il compositore"*

Premessa: *per ben scrivere*

◆ NOTE E PAUSE

Per il momento non pensare al nome delle note: prima di tutto è necessario che tu ricordi che ogni nota ha una **durata** ben precisa ed è riconoscibile grazie alla sua **forma**:

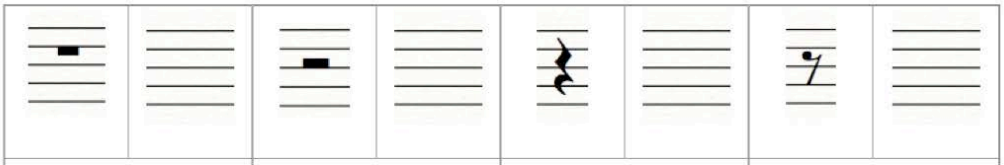
			->
			->

Questo ti permette già di pensare che è possibile scomporre una nota in diverse durate:

una nota da 𝅝 *può essere divisa in ..... da .....*

una nota da ..... può essere divisa in ..... da .....

Come le note anche le pause hanno una **durata** riconoscibile grazie alla loro **forma**:

			
4/4	2/4	1/4	1/8

◆ IL PUNTO DI VALORE

Spesso accade che per avere più durate a disposizione i compositori utilizzano quello che in musica viene chiamato **punto di valore**, che non è nient'altro che un puntino posto accanto ad una nota o una pausa. Il punto di valore aumenta la durata della nota (o pausa) della sua metà.

Quanto vale quindi questa nota ? = ...

E questa pausa ? = ...

Adesso, sul pentagramma vuoto, prova a mettere in ordine di durata (**dalla più corta alla più lunga**) le seguenti note e pause:

Teoria *"Il compositore"*

Premessa: *per ben scrivere*

◆ NOTE E PAUSE

Per il momento non pensare al nome delle note: prima di tutto è necessario che tu ricordi che ogni nota ha una **durata** ben precisa ed è riconoscibile grazie alla sua **forma**:

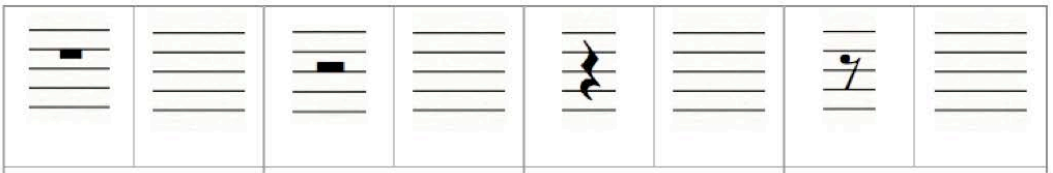
			->
			->

Questo ti permette già di pensare che è possibile scomporre una nota in diverse durate:

una nota da 𝅝 può essere divisa in ..... da .....

una nota da ..... può essere divisa in ..... da .....

Come le note anche le pause hanno una **durata** riconoscibile grazie alla loro **forma**:

			
4/4	2/4	1/4	1/8

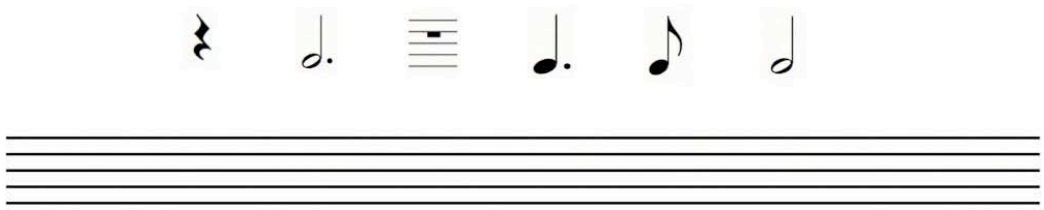
◆ IL PUNTO DI VALORE

Spesso accade che per avere più durate a disposizione i compositori utilizzano quello che in musica viene chiamato **punto di valore**, che non è nient'altro che un puntino posto accanto ad una nota o una pausa. Il punto di valore aumenta la durata della nota (o pausa) della sua metà.

Quanto vale quindi questa nota ? = ...

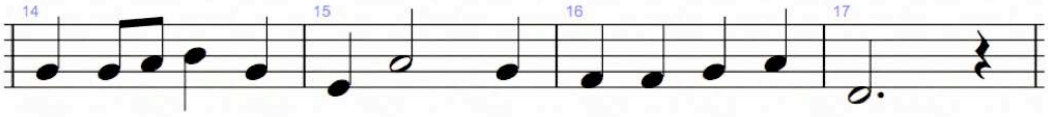
E questa pausa ? = ...

Adesso, sul pentagramma vuoto, prova a mettere in ordine di durata (**dalla più corta alla più lunga**) le seguenti note e pause:



◆ **TEMPO E BATTUTE**

Le durate delle note vengono scritte, come sai, sul pentagramma e più precisamente all'interno delle **battute**. Ogni compositore utilizza sempre le battute e le separa le une dalle altre con delle **stanghette di battuta**, come vedi nell'esempio seguente:



È importantissimo ricordare che la **durata totale di ogni battuta** deve essere **sempre uguale**!

Ma come faccio a sapere quale deve essere la durata totale di ogni battuta?
Semplice! **Occorre solo guardare cosa c'è scritto dopo la chiave di violino**.

Se ad esempio trovi scritto vorrà dire che la durata totale di ogni battuta sarà ..... .

Capitolo 1: elemento ritmico

Come sai, la musica che ascolti o suoni è l'unione di diversi elementi fondamentali tra cui il **ritmo** e la **melodia**. Oggi ti concentrerai soprattutto sul primo dei due.

Quando si compone musica con soli ritmi, per semplificare la scrittura e la lettura il pentagramma viene ridotto ad un'**unica linea** sulla quale vengono poste le note. Così facendo esse non avranno un nome, ma solo una **durata**, come puoi osservare dall'esempio seguente:

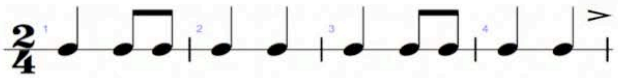
Come risulterebbe l'esempio precedente se lo facessimo suonare a qualche strumento? **Prova ad ascoltare.**
È l'unica realizzazione possibile? **Prova ad ascoltare.**

Gli esempi che hai ascoltato (*Voci di primavera op. 410* di Johann Strauss e *"Libiamo ne' lieti calici"* tratto dall'opera *La traviata* di Giuseppe Verdi) ti permettono di capire come ogni composizione sia costruita da un ritmo che caratterizza subito il brano.

Come si fa a cogliere subito l'attenzione di chi ascolta e caratterizzare così la composizione?

Osserva il seguente esempio e **ascolta** il *II movimento* della *Sinfonia n.7* di Beethoven. *Cosa noti concentrandoti sulla partitura e sull'ascolto?*

Teoria *"Il compositore"*

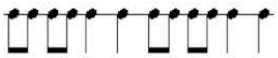


Come vedi Beethoven utilizza due elementi importanti: l' .....( ) e la ..... È grazie ad essi che il compositore fa sì che il movimento acquisti nello stesso tempo forza e carattere.

Esercizio 1

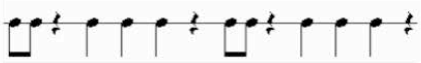
*Prova a rintracciare gli **accenti** e quindi le **ripetizioni** delle seguenti brevi composizioni, dopodiché inserisci la stanghetta di battuta e indica a lato il **tempo** corretto.*

a)



b)

c)



Esercizio 2

*Ora è il momento di scrivere! Sotto sono riportati degli incipit (l'inizio) di alcuni brani che devono ancora essere creati. Prova a continuarli ricordandoti di rispettare il **tempo in chiave** e l'idea della **ripetizione**. Prova poi ad eseguirle.*

a)

b)

c)

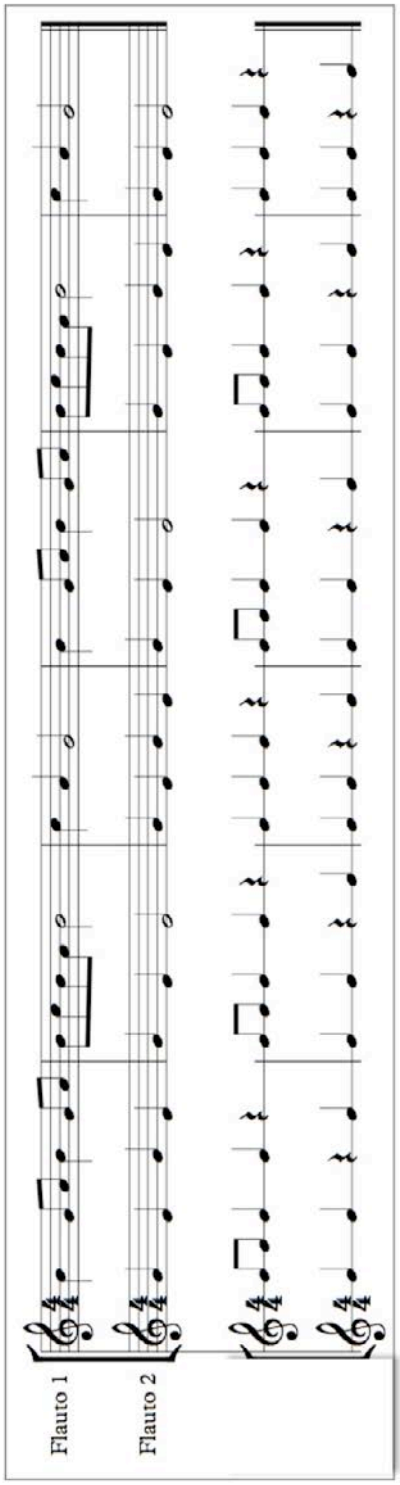
Allegato 2.3

Teoria

"Il compositore"

Composizione a più voci

Osserva e prova ad eseguire questa partitura insieme ai tuoi compagni. Mentre la leggi e la provi ti accorgerai che non richiederà molto impegno per impararla, in quanto questa composizione è costruita attraverso un elemento particolare: dopo averla suonata, sei in grado di rintracciarlo?



Come vedi il compositore utilizza un elemento importante: la ..... delle battute.
Insieme ad essa però è presente un'altra componente: l' ..... disegnato con il simbolo (>). Questo consiste in un suono leggermente più forte, e quindi *accentuato*, posto sempre all'inizio di ogni battuta.

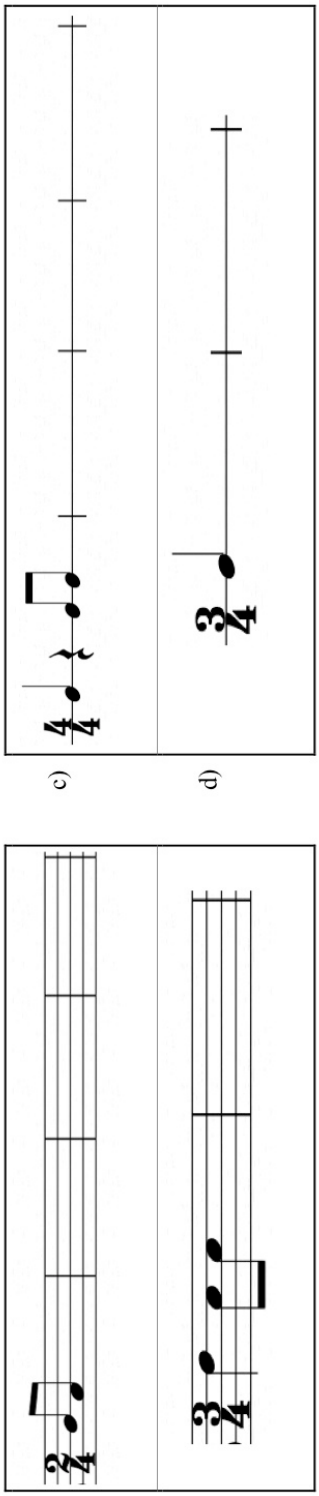
In generale si può affermare che la ..... e l'..... sono due tra gli elementi più importanti quando si compone.

Teoria

"Il compositore"

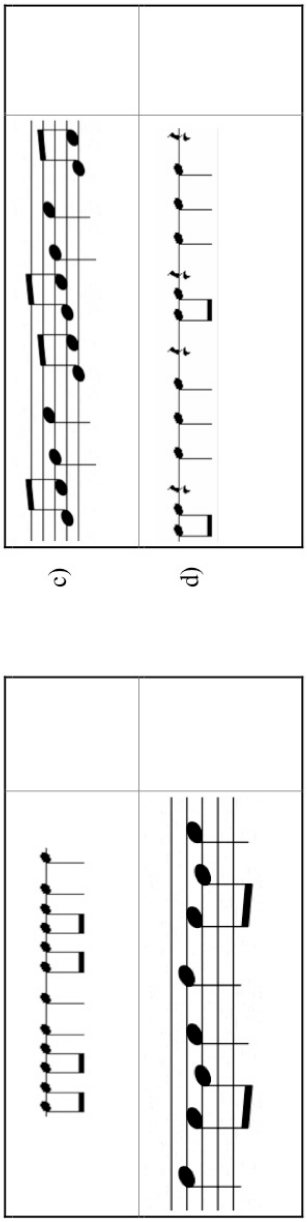
Esercizio 1

Ora è il momento di scrivere! Sotto sono riportati degli incipit (l'inizio) di alcuni brani che devono ancora essere creati. Prova a continuarli ricordandoti di rispettare il ***tempo in chiave*** *e l'idea della* ***ripetizione****. In seguito prova a suonarli con lo strumento.*



Esercizio 2

Prova a rintracciare gli ***accenti*** *e quindi le* ***ripetizioni*** *delle seguenti brevi composizioni, dopodiché inserisci la stanghetta di battuta e indica a lato il* ***tempo*** *corretto.*



Allegato 2.4

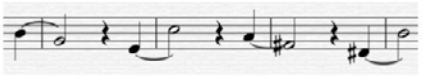
Teoria *"Il compositore"*

Capitolo 2: elemento melodico

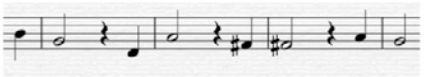
Le esperienze svolte nelle scorse lezioni, ti hanno permesso di sperimentare quanto sia importante la **ripetizione** in musica. Questa componente è essenziale quando scrivi sia brani ritmici che melodici.

Ma come si scrive una buona melodia?

♦ *Solo due note*



J. Brahms, Sinfonia n.4, Tempo I



Patty Pravo, "Pensiero stupendo"

Come mostrano i due esempi, un brano può essere costruito già con due note: l'importante è che abbia un ritmo ben riconoscibile.

Ora scriviamo insieme un brano che sia **formato da due note** e abbia **un ritmo riconoscibile**.

Proviamo a utilizzare il ritmo seguente:

♦ *Più di due note*

Ascolta le melodie principali delle seguenti composizioni e indica quante sono le note che le compongono:

Beatles, "All you need is love": …….

Beethoven, Sinfonia n.5, I tempo: …….

Deep Purple, "Smoke on the water": ……

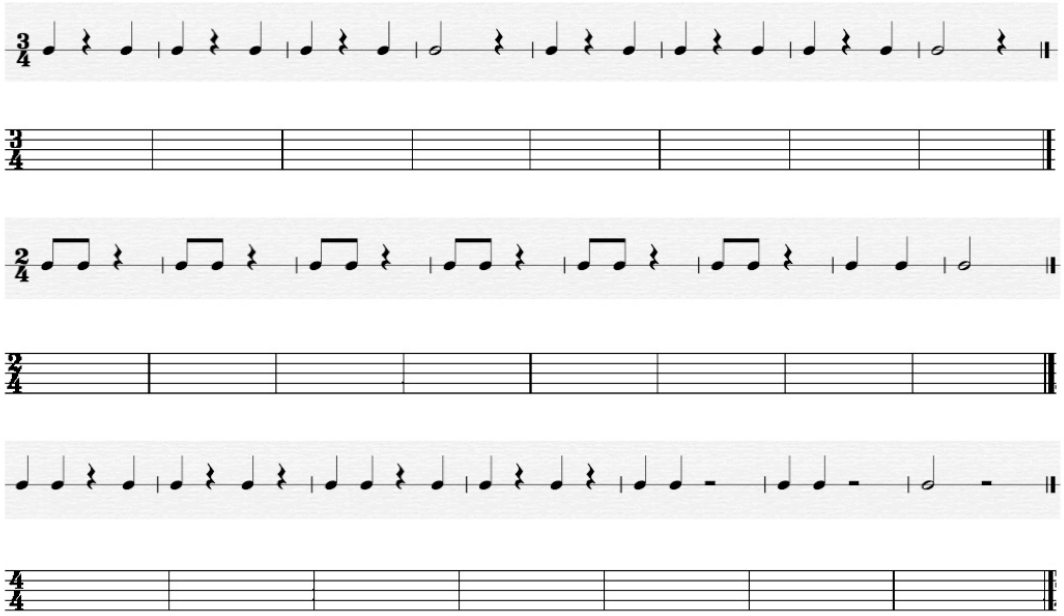
Come hai ascoltato, dunque, è possibile comporre brani con più di due note, l'importante è che l'elemento …… **sia sempre riconoscibile**!

Ricapitolando, l'elemento melodico può essere costruito da **due** o **più note** e deve possedere un **ritmo chiaro e ben definito**.

Teoria *"Il compositore"*

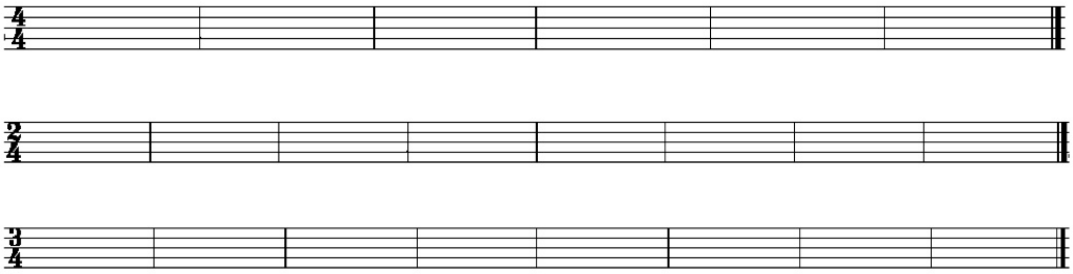
Esercizio 1

Aiutandoti con il flauto componi una melodia utilizzando solo ***due note*** *sui ritmi proposti. Prova poi a suonare le tue composizioni.*



Esercizio 2

Sempre aiutandoti con il flauto, costruisci ora delle melodie con ***due o più note*** *rispettando però l'indicazione di tempo data e utilizzando tutte le battute a disposizione* (ricordati di usare anche le pause per rendere la tua melodia più interessante). *Quando sarai soddisfatto suona le tue composizioni.*

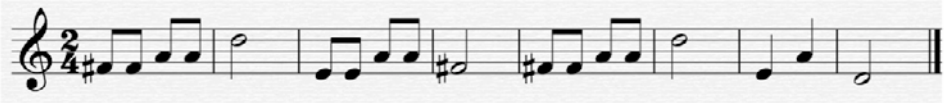


Allegato 2.5

Teoria *"Il compositore"*

Capitolo 3: La "Regola del "

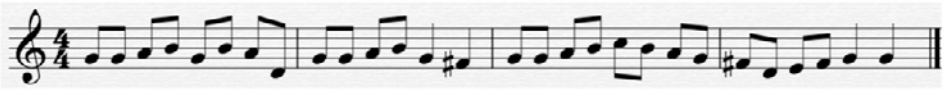
- Solfeggia e poi suona la seguente melodia tratta dal *Quartetto per archi K. 387* di W.A. Mozart.



Soffermati sulla sua costruzione osservando in particolar modo il contenuto delle battute: con quale principio pensi che Mozart abbia composto questo pezzo? Cosa puoi notare?

.....

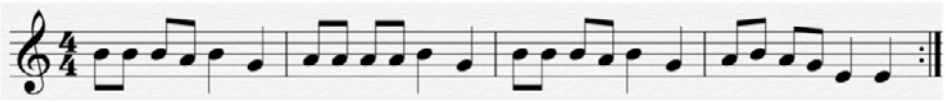
- Ora, invece, studia ed esegui *Yankee Doodle*, famoso canto popolare di origine statunitense.



Cosa puoi notare in questa canzone?

.....

- Infine solfeggia e suona *Cavallino* di Z.Kodály,



Oltre ad essere ripetuta la prima battuta, cos'altro si può notare in questa melodia?

.....

L'analisi e l'esecuzione delle tre melodie precedenti hanno permesso di evidenziare un altro elemento importante in grado di aiutarti quando componi, la

regola del .....

Essa, come hai visto, può essere espressa in tre forme particolari: grazie alla **ripetizione** di

1. _____
2. _____
3. _____ attraverso l'uso del segno di _____

Allegato 2.6

Teoria *"Il compositore"*

"Melodicamente"

Sei finalmente giunto al termine del progetto *Il compositore* e per dimostrare a te stesso e agli altri quanto sei migliorato parteciperai alla realizzazione della raccolta *"Melodicamente"*, un insieme di composizioni scritte da tutta la classe che verranno inserite in un fascicolo e con cui potrai esibirti davanti ai tuoi compagni.

Il lavoro si dividerà in tre parti principali: costruzione dell'elemento ritmico; costruzione dell'elemento melodico; rifinitura della propria composizione ed esecuzione al flauto.

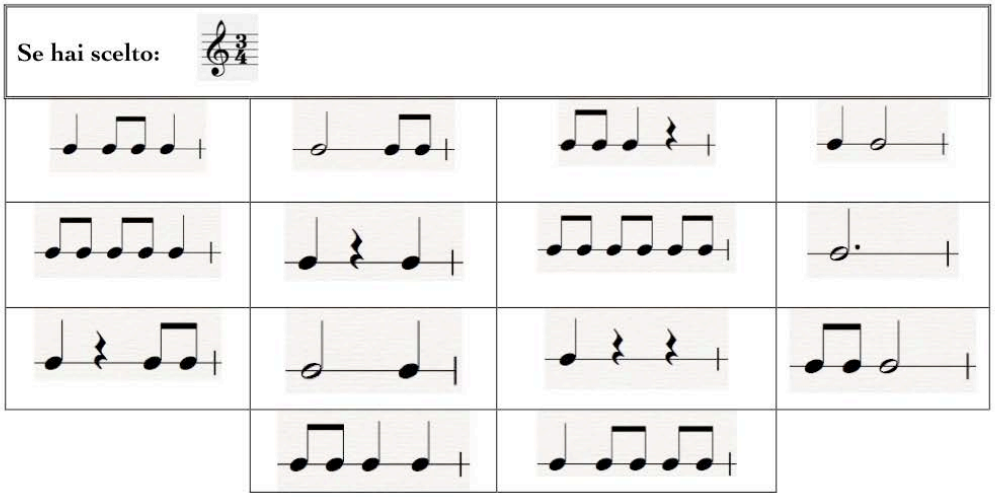
Ricordati di seguire queste semplici **regole**:

- ✓ La composizione dovrà avere un titolo;
- ✓ Il brano sarà composto da un minimo di 4 a un massimo di 8 battute;
- ✓ Devi indicare con precisione il tempo in chiave;
- ✓ Ricordati di usare la *Regola del n.2,* il principio di *ripetizione* e un elemento ritmico *ben riconoscibile*.

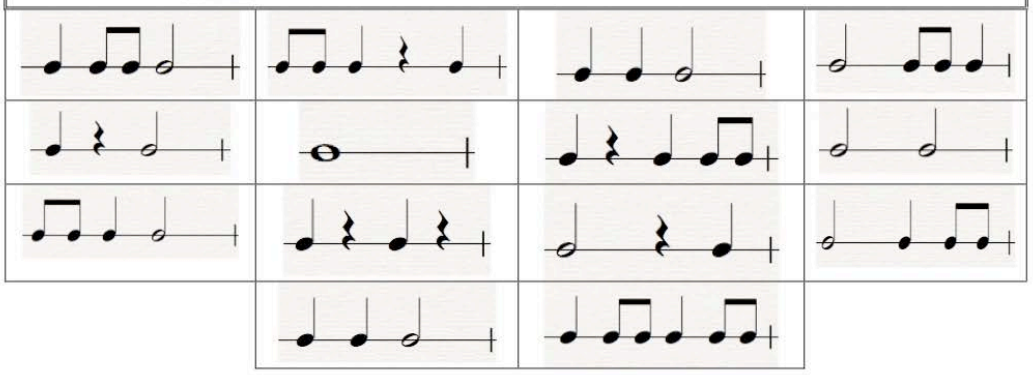
Costruzione dell'elemento ritmico

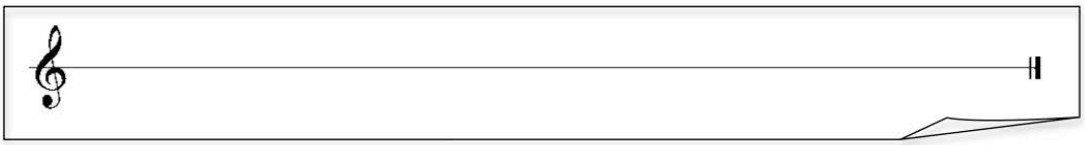
1. Cerchia il tempo in chiave che intendi utilizzare:
2. Nelle tabelle riportate sotto sono presenti singole battute ritmiche: scegline 2 o 3 e combinale a tuo piacere, inserendole poi nella linea ritmica riportata a p.2.

Se hai scelto:



Se hai scelto:

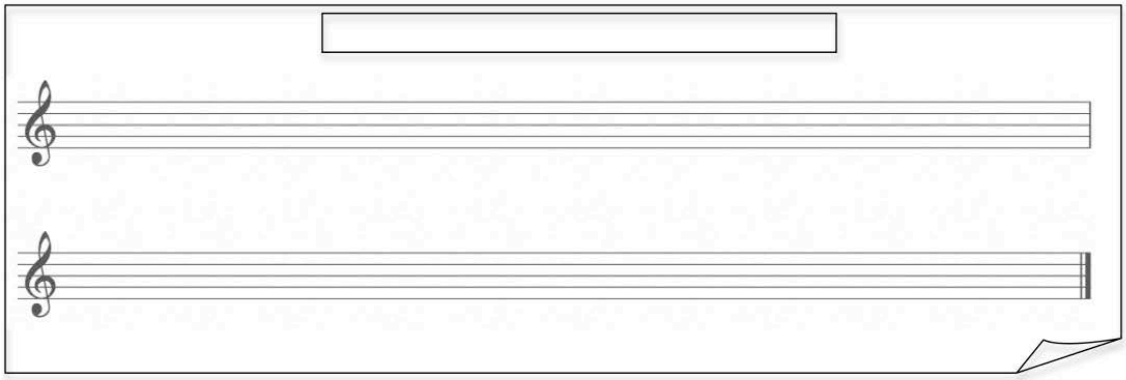




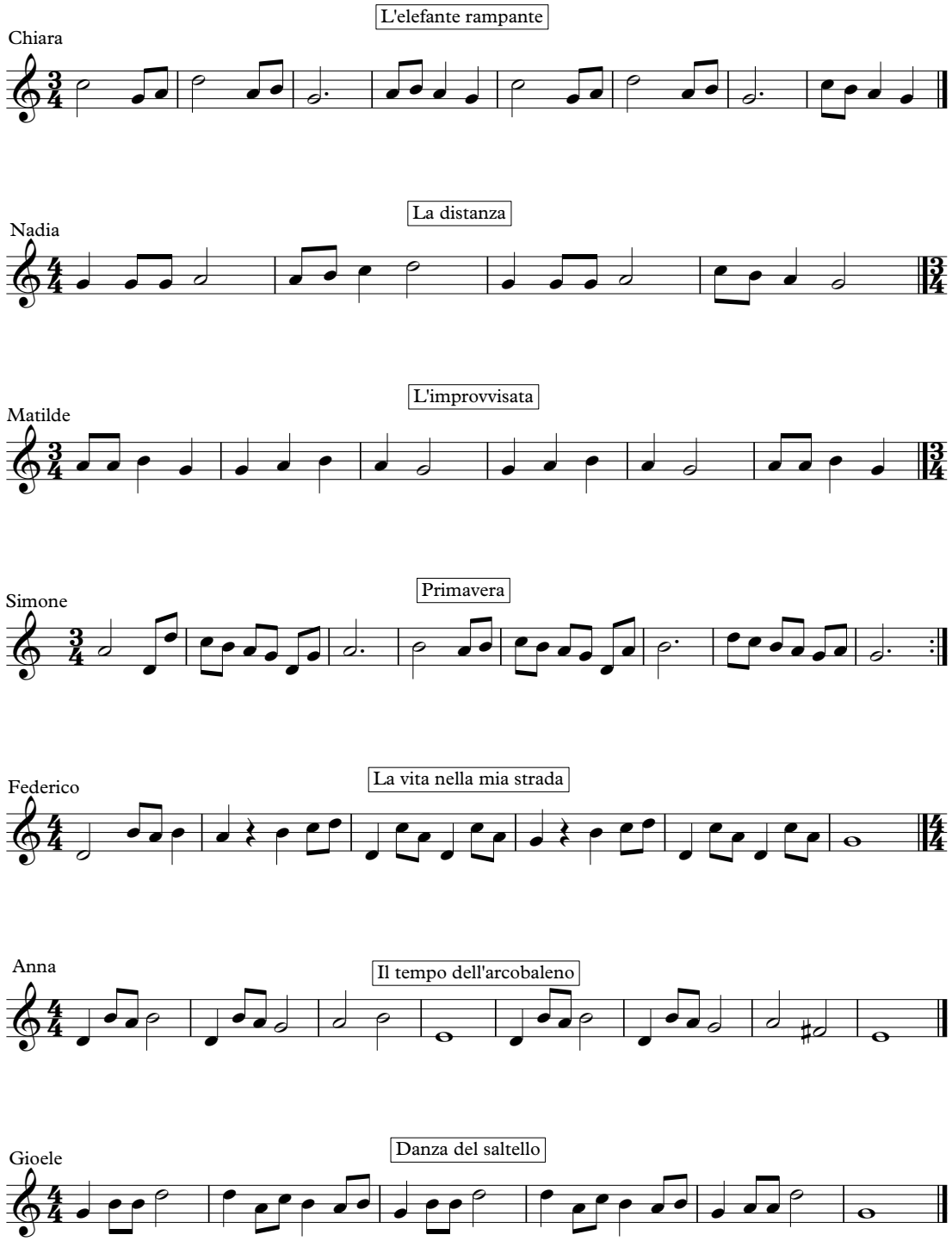
Costruzione dell'elemento melodico

1. Adesso inizia a scrivere (senza servirti dello strumento) l'inizio della tua melodia nelle prime **tre battute**, utilizzando l'elemento ritmico che hai appena composto e le note che sei in grado di suonare.

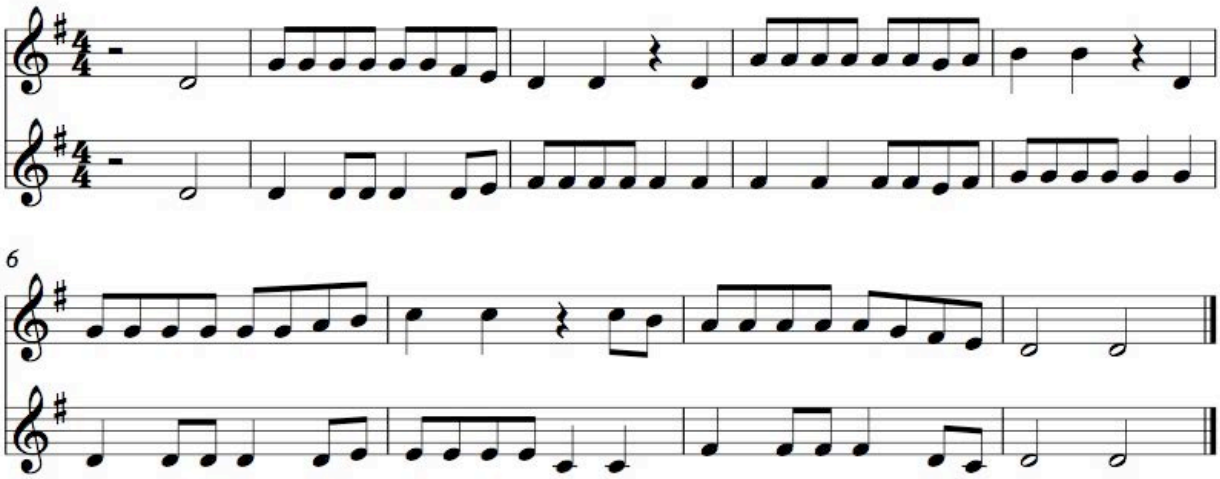
2. A questo punto sei pronto per migliorare il tuo brano: a casa, con il flauto, prova a suonare le prime tre battute composte in classe e, se non sei soddisfatto, cambia qualche nota (**senza intervenire però sull'elemento ritmico**). Infine **continua e termina la tua composizione** cercando di ottenere la melodia più bella. Ricordati inoltre di dare un **titolo** alla tua composizione.



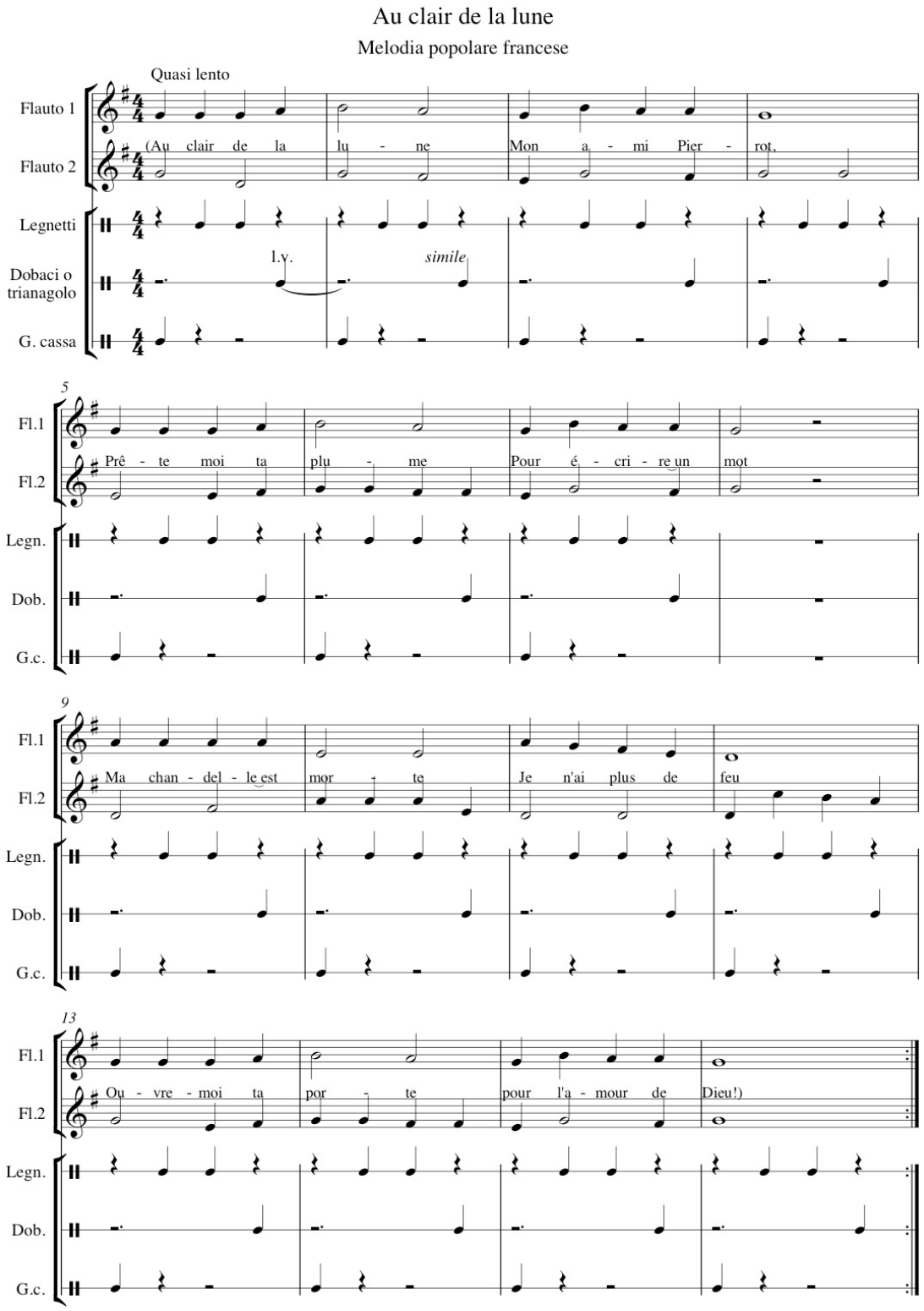
Allegato 2.7


L'elefante rampante
Chiara
La distanza
Nadia
L'improvvisata
Matilde
Primavera
Simone
La vita nella mia strada
Federico
Il tempo dell'arcobaleno
Anna
Danza del saltello
Gioele

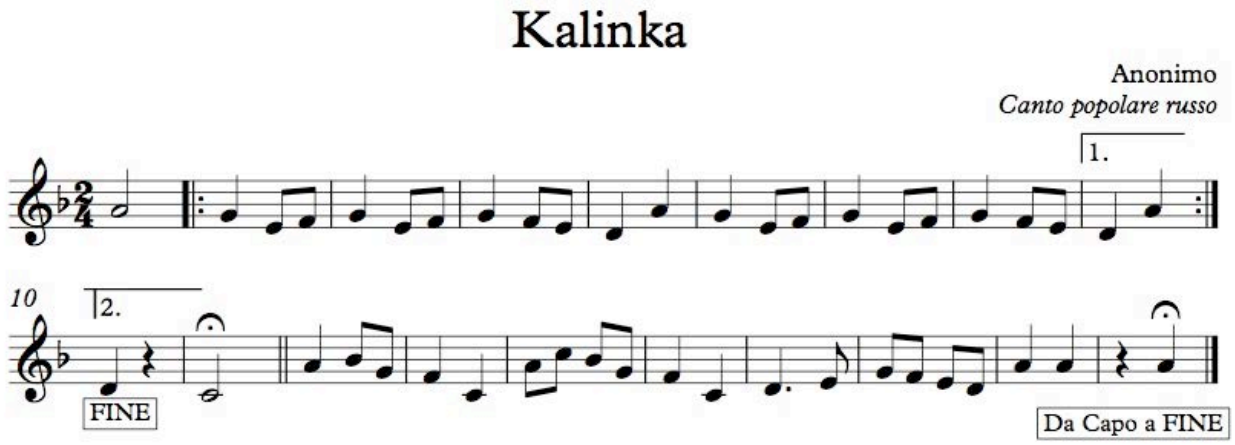
Allegato 3.1



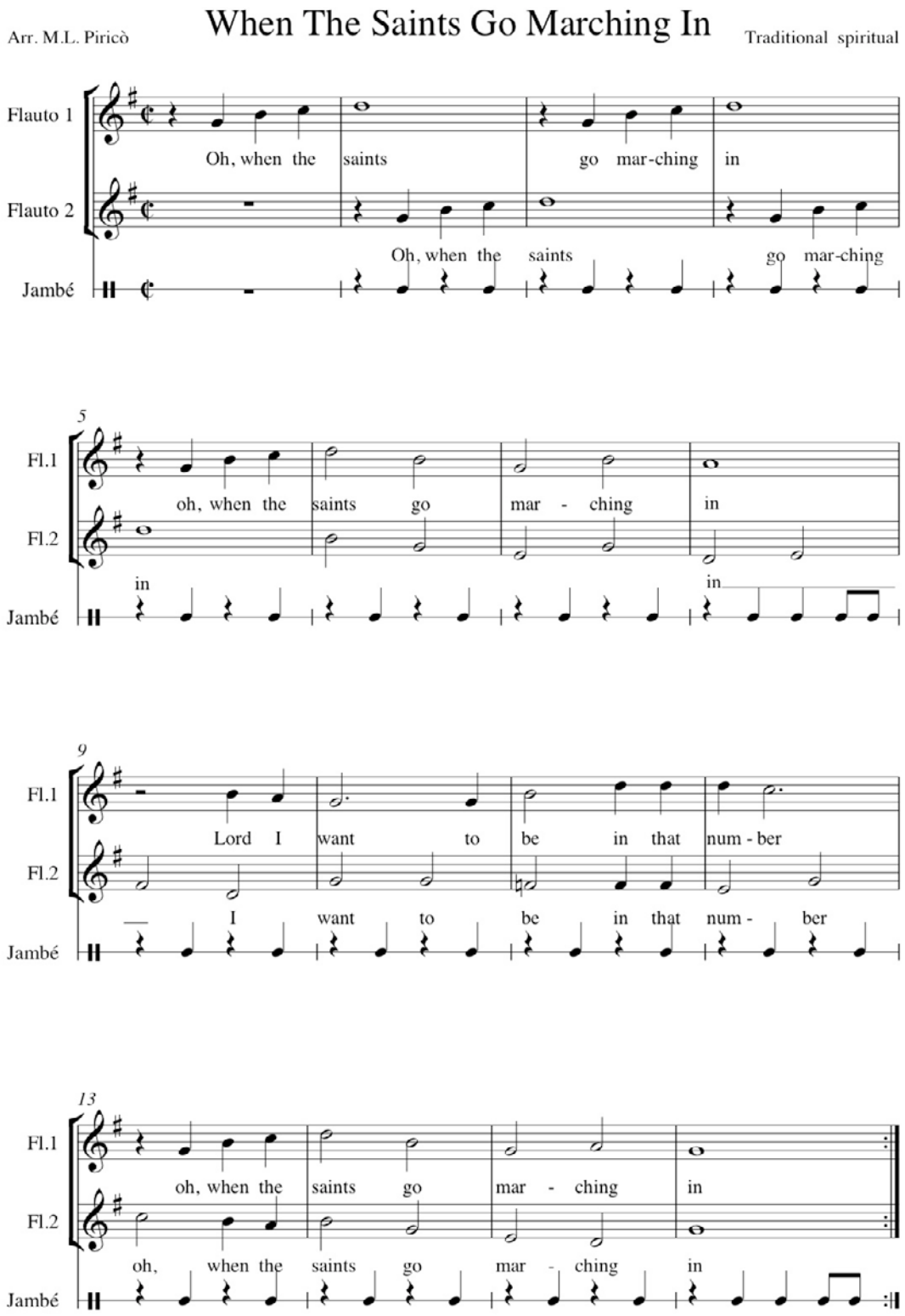
Allegato 3.2


Au clair de la lune
Melodia popolare francese
Quasi lento
Flauto 1
Flauto 2
(Au clair de la lu - ne Mon a - mi Pier - rot.
Legnetti
Dobaci o trianagolo
G. cassa
l.v.
simile
5
Fl.1
Fl.2
Prê - te moi ta plu - me Pour é - cri - re un mot
Legn.
Dob.
G.c.
9
Ma chan - del - le est mor - te Je n'ai plus de feu
13
Ou - vre - moi ta por - te pour l'a - mour de Dieu!)

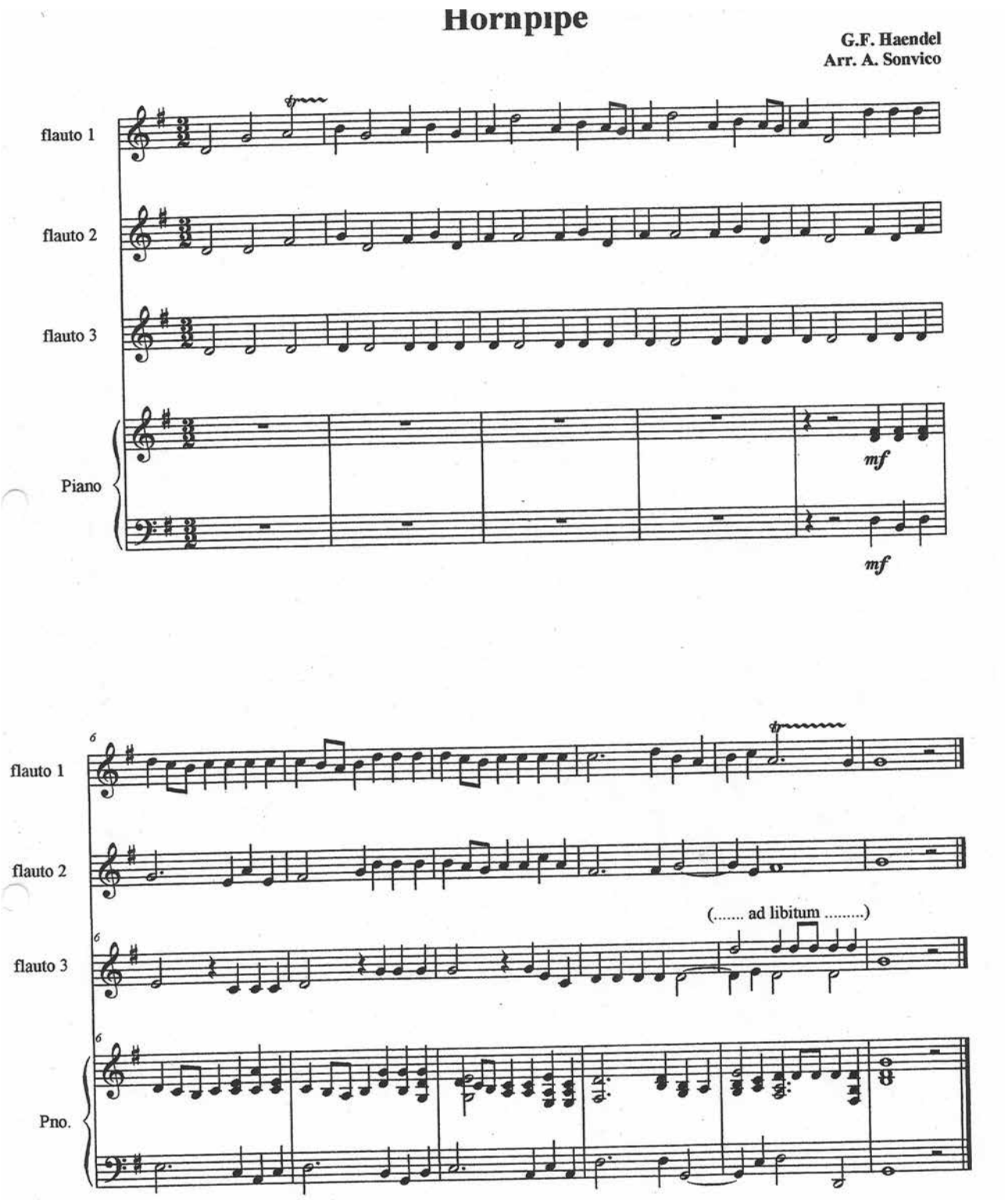
Allegato 3.3


Kalinka
Anonimo
Canto popolare russo
1.
10
2.
FINE
Da Capo a FINE

Allegato 3.4


Arr. M.L. Piricò
When The Saints Go Marching In
Traditional spiritual
Flauto 1
Flauto 2
Jambé
Oh, when the saints go mar-ching in
Oh, when the saints go mar-ching
5
Fl.1
Fl.2
Jambé
oh, when the saints go mar - ching in
in
in
9
Fl.1
Fl.2
Jambé
Lord I want to be in that num - ber
I want to be in that num - ber
13
Fl.1
Fl.2
Jambé
oh, when the saints go mar - ching in
oh, when the saints go mar - ching in

Allegato 3.5


Hornpipe
G.F. Haendel
Arr. A. Sonvico
flauto 1
flauto 2
flauto 3
Piano
mf
mf
6
flauto 1
flauto 2
(..... ad libitum .....)
flauto 3
Pno.

Allegato 4.1

Cosa ne penso?

Ora che sei giunto al termine del percorso sulla composizione, che si è conclusa con la raccolta Melodicamente dei brani scritti da te e dai tuoi compagni, ripensa a ciò che hai provato durante il suo svolgimento rispondendo alle seguenti domande:

1) Quali sono stati i sentimenti che hai provato componendo il tuo brano?

……
……
……
……
……

2) Quando hai eseguito una delle tue composizioni, quali sensazioni hai provato?

……
……
……
……
……

3) Mentre ascoltavi le composizioni dei tuoi compagni, quali erano i tuoi pensieri e cosa provavi?

……
……
……
……
……

4) Cosa pensi di aver imparato ora che sei giunto al termine del percorso?

……
……
……
……
……

5) Cosa pensi di aver imparato che potrai utilizzare anche nella vita?

……
……
……
……
……

Allegato 4.2

Cosa ne penso?

Dopo aver imparato ad eseguire brani polifonici con lo strumento e con la voce, ripensa a ciò che hai provato durante le attività che ti sono state proposte:

1) Quando eseguivi le composizioni insieme ai tuoi compagni, quali sensazioni provavi?

……
……
……
……
……

2) Qual era il clima all'interno del gruppo mentre eseguivate i brani?

……
……
……
……
……

3) Mentre ascoltavi i tuoi compagni suonare, cosa provavi?

……
……
……
……
……

4) Cosa pensi di aver imparato svolgendo queste attività?

……
……
……
……
……

5) Cosa pensi di aver imparato che potrai utilizzare anche nella vita?

……
……
……
……
……