



Annamaria Minafra

Lezioni collettive: un approccio strumentale nella scuola primaria

Nell'ottobre 2006, come Presidente dell'Associazione Culturale Doron di Firenze¹, ho ricevuto la richiesta da parte della Dirigente del Circolo 15 di Firenze, di partecipare al bando per la realizzazione del progetto biennale "*Alfabetizzazione musicale–strumentale*". Si richiedeva di elaborare un progetto articolato in 10 incontri per le 5 scuole appartenenti al Circolo, complessivamente 43 classi, dalla scuola dell'infanzia fino alla V della scuola primaria.

Era una richiesta molto impegnativa oltre che inusuale, perché nelle ultime due classi della scuola primaria, la IV e la V, sarebbe stato introdotto l'insegnamento collettivo di uno strumento musicale.

Tutte le IV dell'anno scolastico 2006-2007 del Circolo sarebbero state sdoppiate e ogni metà classe avrebbe cominciato un ciclo di 10 incontri della durata di un'ora ciascuno. Per ogni metà classe, un solo insegnante di strumento avrebbe lavorato con circa 8-12 allievi contemporaneamente.

Questo tipo di didattica strumentale è abbastanza diffusa in Europa, mentre in Italia rimane ancora alquanto atipica: infatti abitualmente chi vuole cominciare lo studio di uno strumento musicale si rivolge ad un insegnante, che individualmente impartisce lezioni in orario extra-scolastico. In questo caso invece, più bambini contemporaneamente si trovano, negli stessi tempi, ad affrontare le stesse difficoltà e a raggiungere gli stessi traguardi in orario scolastico.

Per l'anno scolastico 2006-2007, primo anno di attuazione del progetto, il violino e la chitarra sono stati gli strumenti che la scuola ha deciso di proporre e acquistare. Complessivamente sono stati acquistati 70 violini, di misure comprese fra 1/4 e 3/4 e 70 chitarre. Nell'anno scolastico 2007-2008, secondo anno di attuazione del progetto, sono stati introdotti in una sola scuola del Circolo anche il violoncello e il flauto traverso (10 violoncelli di misure comprese fra 1/4 e 3/4, e 10 flauti traversi, acquistati sempre dalla scuola).

Va specificato che il progetto è principalmente finanziato dai genitori di tutti i bambini del Circolo 15. Attualmente siamo al terzo anno di lavoro e i bambini e le bambine coinvolti complessivamente per l'anno scolastico 2008-2009 sono circa 250.

¹ Questi sono il sito web e l'indirizzo e-mail dell'Associazione Culturale Doron: www.associazione-doron.org
info@associazione-doron.org

Questa modalità di lavoro per noi insegnanti rappresenta una grossa sfida.

Come insegnante di violino in età pre-scolare, avevo sperimentato altre situazioni di insegnamento collettivo dello strumento per bambini come corsi estivi, corsi di musica da camera, orchestra, ma erano sempre state attività in cui la scelta dello strumento non era imposta: gli stessi bambini/e avevano scelto di frequentare quei corsi. In questo caso, invece, non tutti i bambini/e sono interessati allo studio di uno strumento e in particolare al violino; il laboratorio proposto è subito dagli alunni/e, nessuno di loro lo ha scelto. Non tutti/e vogliono suonare uno strumento e il violino in particolare: ciò dovuto anche al fatto che non tutti/e hanno mai visto il violino da vicino. Così, dovendo scegliere, non sapendo bene di cosa si tratti, preferiscono la chitarra, che a volte hanno già a casa. La scelta poi è solo fra chitarra e violino da molti dei bambini/e ritenuto uno strumento difficile.

Ciò che mi aiuta ad incuriosire, interessare e affascinare gli allievi/e è spiegare il ruolo importante che i violini ricoprono in orchestra. I bambini/e cominciano a sentirsi protagonisti, perché anch'essi potranno suonare strumenti veri e potranno vivere l'esperienza dell'orchestra, dato che eseguiranno i brani insieme alle chitarre, ovvero l'altra metà della classe.

Inoltre gli argomenti e le attività che propongo sono sempre sotto forma di gioco, gioco che per essere svolto in gruppo ha delle regole, fondamentali per poter suonare insieme. Sono gli stessi bambini/e a scoprirle. Per poter suonare insieme, dicono, "bisogna avere la stessa velocità di esecuzione, ascoltare il proprio suono e quello degli altri compagni/e, seguire il gesto del direttore", che a volte è uno di loro.

Cerco sempre di tenere alto il loro livello di attenzione non solo mentale, ma anche corporea. Voglio che il loro corpo sia sempre tonico, pronto a reagire, che diventi uno strumento (Fidlay 1971), proponendo loro una serie di giochi ritmici corporei che facilitino e inducano all'ascolto di sé e dei compagni in una successione temporale strutturata. Così, come sostiene Fidlay, *corpo, mente ed emozioni sono integrati nell'espressione ritmica*, preparando corpo e mente a coordinare le abilità necessarie per suonare uno strumento.

Sappiamo tutti come oggi i bambini/e, per vari motivi, non sono consapevoli della loro corporeità. Franca Mazzoli (2002), scrive: "Quando i bambini vivono in contesti urbani, raramente hanno la possibilità di sperimentare un movimento libero, di conoscere i limiti e le potenzialità del proprio corpo in situazioni informali, di costruire un rapporto significativo con lo spazio, stabilendo distanze personali e territoriali comuni in risposta alle proprie esigenze di espressione e di crescita.... Oggi i bambini, abituati fin dai primi anni di vita a decodificare suoni e immagini che hanno un ruolo essenziale nella cultura multimediale, sviluppano forme di pensiero che prevedono non solo l'astrazione, ma anche l'immersione come modalità di percezione ed elaborazione linguistica", distaccandosi sempre più dalla loro percezione corporea.

Se teniamo allora presente anche le osservazioni di Elsa Fidlay (1971): "Quando un bambino esplora il mondo intorno a lui, le sue percezioni sensoriali suscitano dei movimenti come risposte, in cui i *ritmi* sono inconsciamente sviluppati. Per esempio, a casa egli salta dal letto, si veste da solo, corre a far colazione, va giocare con la palla, etc; a scuola costruisce un castello con mattoncini di legno, immagina di essere un falegname picchiando con un martello di gomma, poi danza, canta. Tutte queste esperienze ritmiche formano un modello ripetitivo di vita, che a loro volta contribuiscono a sviluppare un'istintiva capacità ritmica... L'insegnante deve allora sfruttare queste precoci e spontanee attività, scegliendo quelle che servono a costituire una forte esperienza ritmica, per poterle trasferire in un ritmo musicale: giochi cantati e drammatizzati, per esempio,

servono a sviluppare la sincronizzazione e coordinazione dei movimenti, utili al successivo approccio allo strumento”².

Un individuo, secondo un’ottica fenomenologica, entra in relazione con il mondo esterno attraverso gli organi di senso e le percezioni che ne derivano. Possiamo allora ritenere che tutte le componenti musicali, come ritmo e suono, così come la memoria cinestetica contribuiscono allo sviluppo della consapevolezza di sé: IO esisto in quanto sento, mi muovo in relazione agli altri, scopro e affermo me stesso in relazione agli altri, che a loro volta interagiscono con me. L’intero soggetto, inteso come mente e corpo, è sempre consapevole di ciò che fa. Viene così superato il dualismo cartesiano tra mente-corpo. L’esperienza sonora è esperienza vissuta e contribuisce a sviluppare la consapevolezza di sé, che a sua volta è una forma di conoscenza.

Un altro elemento che, a mio parere, come insegnanti, bisogna considerare è l’empatia. “L’empatia (Boella 2006) è l’atto attraverso cui ci rendiamo conto che un altro è un soggetto di esperienza come lo siamo noi: vive sentimenti ed emozioni, compie atti volitivi e cognitivi. E’ la prova che la condizione umana è una condizione di pluralità. La parola empatia vuol dire molte cose: 1) sentire dentro, perciò penetrare nelle intenzioni, nei desideri di un altro; 2) sentire insieme, perciò vivere all’unisono, per immedesimazione. In realtà uno dei problemi più interessanti dell’empatia è la combinazione dei momenti emotivi e cognitivi, combinazione che produce una trasformazione del modo in cui emozione e pensiero si danno, presi distintamente”. Le riflessioni della Boella mi hanno indotto a considerare su *come* pormi in relazione con i bambini: per esempio, quale tono di voce utilizzare, quali posture assumere, quali parole scegliere a seconda delle situazioni. Tutto ciò per dare l’impressione ai piccoli allievi/e che ciò che si accingono a “fare” sia facile come un gioco. Cerco poi di “ascoltare” le loro risposte non verbali (la postura, la tensione muscolare, lo sguardo attento) e la loro interazione.

Le riflessioni sopra esposte (Fidlay e Mazzoli per il rapporto corpo e ritmo, Boella sull’empatia) mi sono state di grande aiuto nell’elaborare una metodologia di lavoro. Ritengo fondamentale creare un’inter-azione fra me -insegnante- e il singolo allievo/a e fra gli allievi stessi: non solo i bambini/e mi guardano e mi osservano come modello di riferimento, ma si guardano e si osservano fra di loro. Questo facilita enormemente il processo di apprendimento.

I nuovi argomenti vengono proposti con modalità giocose, attraverso il movimento corporeo: per esempio, per memorizzare la lettura/scrittura delle note, utilizzo il tatto e la vista abbinate all’udito.

La mano diventa un pentagramma. Ogni dito diventa un rigo del pentagramma e così ogni nota è “scritta” dentro la mano. Ogni bambino/a, man mano che canta o ascolta le corde a vuoto del violino, “tocca-sente” quella parte della mano in modo da ricordare anche con il tatto e con la vista l’altezza delle note. Le note assumono una dimensione spaziale e temporale tangibile.

Anche per la condotta dell’arco ho elaborato una serie di giochi corporei. Ad esempio, propongo la “condotta simulata dell’arco”. Gli alunni mentre cantano simulano la condotta dell’arco, muovendo a ritmo la mano destra sul braccio sinistro, prima imitando i miei movimenti, poi riproducendoli autonomamente (Judy Weigert Bossuat 2005). Questo gioco ha una serie di vantaggi:

1. Il movimento della mano che viene mossa sul braccio, fa sì che i bambini sperimentino vari tipi di contatto fra la mano e lo stesso braccio. Ciò produce una

² La traduzione del testo di E. Fidlay è dell’autrice dell’articolo.

- consapevolezza del contatto e del movimento che, una volta trasferito sullo strumento, genera una differente risposta sonora: quando questo gioco viene ripetuto, c'è un miglioramento del suono;
2. il braccio, con la ripetizione del gioco, automatizza il movimento di condotta dell'arco, andando diritto sulla corda;
 3. il ritmo viene appreso senza alcuna fatica;
 4. il timore di sbagliare viene eliminato, perché manca l'effetto sonoro. Ciò favorisce l'acquisizione di fiducia in se stessi e il rinforzo dell'autostima;
 5. le differenti distribuzioni dell'arco, legature e colpi d'arco più complessi si possono studiare con gli studenti più avanzati;
 6. la consapevolezza del rapporto suono-movimento e la conseguente rappresentazione mentale del suono vengono introiettate sin dalle prime fasi di studio.

Anche per il posizionamento delle dita valgono principi analoghi di apprendimento della condotta dell'arco: per questo ho elaborato dei giochi preparatori.

Tutti i brani vengono cantati con i nomi delle note, a cui viene abbinato il movimento simulato delle dita sulla tastiera. Anche questo gioco ha lo scopo di automatizzare il movimento, sviluppare l'intonazione e la memoria uditiva. Ho osservato che i bambini, se posizionano durante l'esecuzione un dito in modo errato (e in sostanza stonano), poi correggono l'intonazione istintivamente. Questo però avviene solo se un brano è ben memorizzato secondo vari livelli: ritmico, melodico, condotta dell'arco, coordinamento e posizionamento delle dita. Per facilitare il posizionamento delle dita sulla tastiera, pongo delle fascette di riferimento relative al 1° e al 2° dito.

Va messo in evidenza il fatto che gli alunni, non avendo lo strumento a casa, non hanno la possibilità di ripetere quanto appreso fra un incontro e l'altro. Importanti allora sono le attività proposte durante gli incontri affinché vengano memorizzate al meglio. Perché questo accada, fondamentale è la programmazione.

Esempi:

Programmazione delle classi IV :

- acquisizione della corretta postura e tenuta del violino e dell'arco;
- sviluppo e/o consolidamento delle nozioni di ritmo e tempo attraverso gesti-suono;
- memorizzazione dei brani proposti;
- elaborazione di schemi grafici di ritmi e altezze relative ai brani proposti;
- introduzione alla lettura musicale tradizionale (pentagramma, chiave di violino, figure musicali e loro durata);
- lettura cantata collettiva dei brani proposti;
- lettura strumentale collettiva dei brani proposti;
- discriminazione audio-percettiva di facili melodie;
- accompagnamento di una melodia con basso ostinato;
- esecuzione di facili brani di musica di insieme (orchestra di violini, voci e violini, violini e chitarre);
- piccole improvvisazioni.

Programmazione per le classi V:

- ripasso delle nozioni apprese nel precedente anno scolastico;
- consolidamento della corretta postura, tenuta del violino e dell'arco;
- improvvisazioni sonore di gruppo;

- consolidamento e riconoscimento uditivo delle figure ritmiche conosciute;
- consolidamento delle note apprese sul pentagramma e introduzione delle note corrispondenti all'uso del primo dito sulle varie corde;
- esercizi di posizionamento del primo dito della mano sinistra sulla tastiera;
- facili melodie con corde a vuoto e primo dito;
- lettura cantata di facili brani eseguiti collettivamente;
- lettura strumentale di facili brani eseguiti collettivamente;
- discriminazione audio-percettiva di facili melodie;
- elementi basilari di armonia;
- introduzione delle note corrispondenti all'uso del secondo dito sulle varie corde;
- esercizi di posizionamento del secondo dito della mano sinistra sulla tastiera;
- facili melodie con corde a vuoto e secondo dito;
- facili melodie con corde a vuoto e primo e secondo dito;
- esecuzione di facili brani di musica di insieme (orchestra di violini, voci e violini, violini e chitarre).

Inoltre, la scelta dei brani viene sempre concordata con l'insegnante di chitarra. Generalmente si stabilisce di alternare la melodia fra i due strumenti, in modo che entrambi i gruppi siano sia protagonisti che accompagnatori, imparando a sperimentare livelli sonori differenti.

La scelta e la conseguente programmazione dei brani viene sempre concordata con l'insegnante di chitarra. Generalmente si decide di alternare la melodia fra i due strumenti, in modo che entrambi i gruppi non solo si sentano protagonisti, ma imparino anche ad accompagnare, sperimentando livelli sonori differenti.

Nelle prime lezioni delle classi IV, alla melodia dei primi brani a corde a vuoto che propongo è abbinato un testo. Questo permette una rapida acquisizione del ritmo e della pulsazione e per i bambini/e, poi, è molto semplice dedurre la durata delle note/sillabe attraverso il gioco simulato della condotta dell'arco. Infatti, essi, attraverso il gioco simulato della condotta dell'arco, possono visualizzare la diversa quantità di "braccio-arco" "tirato" per ogni sillaba. A nota/sillaba più lunga (2/4) corrisponde la lunghezza dell'intero braccio, a nota/sillaba più corta (1/4) corrisponde la lunghezza di metà braccio.

Spesso accade che, quando il brano è ben interiorizzato, i bambini/e sostituiscono le parole dei brani con altre inventate da loro, creando dei momenti molto divertenti durante la lezione.

Ogni incontro è strutturato in varie fasi:

Durante i primi sei incontri:

- I fase: proposta e/o ripasso dei giochi di tenuta dello strumento e dell'arco
- II fase: apprendimento di un nuovo brano attraverso gesti-suono, lettura delle note, gioco simulato della condotta dell'arco (e delle dita), ripasso di brani precedentemente memorizzati
- III fase: esecuzione sullo strumento dei brani.

Nel caso in cui i bambini/e presentino stanchezza muscolare dovuta alla mancanza di abitudine a reggere il violino, vengono eseguiti giochi di rilassamento.

Dal settimo incontro, in previsione della lezione aperta, che si tiene al X incontro:

- I fase: la prima mezz'ora della lezione serve per il ripasso,
- II fase: la seconda mezz'ora per le prove di insieme con i chitarristi.

Al decimo incontro bambini eseguono i brani appresi alla presenza dei genitori. L'ultimo incontro, il decimo, è un importante momento di verifica per tutti: si può osservare quanto i

bambini/e siano concentrati, motivati ed entusiasti durante l'esecuzione, perché possono mostrare le abilità apprese in precedenza.

Proporre l'insegnamento di uno strumento con queste modalità mi ha fatto notare come questo tipo di attività abbiano ricadute positive per molte discipline scolastiche: aiutano l'alunno/a ad essere sempre presente a se stesso/a, pronto a rispondere e interagire con quanto gli viene richiesto e con gli altri intorno a lui/lei.

Inoltre i bambini/e che hanno difficoltà di coordinazione e ritmiche vengono avvantaggiati, perché imitano i compagni che hanno più facilità. C'è un grosso rinforzo della memoria, perché essa viene sviluppata a più livelli: uditivo, visivo, motorio, tattile, intellettuale con un notevole sviluppo dei tempi di attenzione. Molto spesso, le insegnanti che quotidianamente lavorano con questi alunni/e, ci hanno detto: "Come stanno attenti!! Che silenzio c'è con voi!".

Bibliografia

- Laura Boella, "L'empatia nasce nel cervello? La comprensione degli altri tra meccanismi neuronali e riflessione filosofica", in *Neurofenomenologia*, (a cura di) M. Cappuccio, Mondadori, Milano, 2006, p.327.
- Judy Weigert Bossuat, *A plan for Lengthening the bow stroke in Early Suzuki violin book 1*, University of Oregon, U.S.A., 2005.
- François Delalande, *Le condotte musicali. Comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica*, Guardabasso G. e Marconi L. (a cura di), Clueb, Bologna, 1993.
- Elsa Findlay, *Rhythm and Movement - Applications of Dalcroze Eurhythmics*, Summy-Birchard Inc., U.S.A., 1971.
- Anna Maria Freschi, *Movimento e misura. Esperienza e didattica del ritmo*, EDT, Torino, 2007.
- Franca Mazzoli, "La corporeità: essenziale nella comunicazione educativa" in *Musica Domani*, n.122, 2002, pag. 38.
- V. Gallese, "Corpo vivo, simulazione incarnata e intersoggettività" in *Neurofenomenologia*, M. Cappuccio (a cura di), Mondadori, Milano, 2006.
- Sheila Nelson, *Beginners please*, Boosey e Hawkes, U.S.A., 1993.
- Egon Sassmannshaus, *Iniziamo presto col violino*, Curci, Milano, 1996, vol. I.
- Paul Rolland, *Young strings in action*, Boosey e Hawkes, U.S.A., 1987, vol. I.
- Paul Rolland, *The teaching of action in string playing*, Boosey e Hawkes, U.S.A, 1974.
- Tafuri Johannella, Gary E. McPherson (a cura di), *Orientamenti per la didattica strumentale. Dalla ricerca all'insegnamento*, LIM, Lucca, 2007.
- Joy Yelin, *Moviments That Fits - Dalcroze Eurhythmics and the Suzuki Method*, Summy-Birchard Inc., U.S.A, 1990.