

Didattica e valutazione delle competenze nell'ascolto musicale

*Riflessioni e pratiche per un approccio formativo alla fruizione musicale
nella scuola del primo ciclo d'istruzione*

Sergio Morana

**DIDATTICA E VALUTAZIONE
DELLE COMPETENZE NELL'ASCOLTO MUSICALE**

*Riflessioni e pratiche per un approccio formativo alla fruizione musicale
nella scuola del primo ciclo d'istruzione*

BOOK
SPRINT
EDIZIONI

www.booksprintedizioni.it

Copyright © 2017
Sergio Morana
Tutti i diritti riservati

“La musica è l'arte di pensare attraverso i suoni.”

Jules Combarieau

Introduzione

La didattica per competenze e la loro valutazione rappresentano un argomento di particolare attualità nel mondo della scuola italiana nonostante sia già trascorso più di un decennio dalla loro comparsa nelle *“Indicazioni nazionali per il curricolo delle scuole dell’infanzia e del primo ciclo”* del 2007¹, anche quale conseguenza dell’approvazione della *“Raccomandazione relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente”* avvenuta il 18 dicembre 2006 da parte del Parlamento Europeo e del Consiglio.

Da diversi anni ormai si organizzano corsi e incontri per diffondere la conoscenza della prassi della didattica per competenze. Frequentemente, da istituzioni pubbliche e private, giungono proposte di iniziative di aggiornamento volte a incentivare un ripensamento complessivo della didassi nel primo ciclo di istruzione. Ciononostante, complice anche una certa ambiguità nelle indicazioni ministeriali ed una diffidenza ancora diffusa nel mondo della scuola, dai contatti con colleghi e dirigenti appare chiaro come si sia ancora ben lungi da una generalizzata e soddisfacente applicazione delle nuove prassi progettuali.

Peraltro, la gran parte delle iniziative di formazione rivolte ai docenti riguardanti la didattica per competenze, tende a soffermarsi sui lineamenti generali, sostanzialmente indifferenziati per i diversi ordini di scuola e per le diverse discipline. Questa situazione viene ad assumere un peso particolare in relazione all’organizzazione della scuola secondaria di primo grado (ed ancor più in un’ottica di prevista applicazione nella secondaria di secondo grado) dove si ha a che fare con ambiti disciplinari dai confini delineati, accentuando sospetti e ritrosie. Ne nasce la necessità di approfondire una riflessione sull’armonizzazione della teoria generale con le specificità disciplinari, compito che viene lasciato – ancora una volta – sulle spalle dei docenti.

La didattica per competenze, di per sé, è uno strumento, non un fine, e richiede un minimo di addestramento per poterne fare un uso corretto. Come docente mi sono dovuto confrontare spesso con la difficoltà di sposare questo tipo di esperienza con le quotidiane problematiche dell’insegnamento musicale. In particolare, posso affermare con sicurezza che le difficoltà maggiori nell’applicazione di una didattica esperienziale si possono riscontrare nella pratica dell’ascolto e nella sua valutazione. Esso rappresenta uno dei cardini della prassi musicale nella scuola del primo ciclo (come d’altronde nella vita quotidiana), tanto nella primaria, dove la musica costituisce un’indispensabile integrazione alla formazione globale degli alunni (peraltro resa difficoltosa dalla scarsità di docenti in possesso di un’adeguata preparazione), quanto nella secondaria di primo grado, dove ha acquisito una speciale dignità, essendo ormai dal lontano 1977 assunta a materia obbligatoria con due ore settimanali di lezione e docenti specializzati.

Eppure l’ascolto musicale si propone come una risorsa flessibile, capace di interloquire con tutti gli ambiti formativi della scuola del primo ciclo² e la didattica per compe-

¹ Decreto Ministeriale del 31 luglio 2007 e Direttiva n. 68 del 3 agosto 2007.

² Attualmente il primo ciclo comprende la scuola dell’infanzia (ex scuola materna), la scuola primaria (quinquennale, già scuola elementare) ed il triennio della scuola secondaria di primo grado, già scuola media. (Legge 27 dicembre 2006, n. 296, Decreto Ministeriale 22 agosto 2007, n. 139 e Circolare Ministeriale 30/12/2010, n. 101).

tenze costituisce uno strumento capace di esaltarne le potenzialità. Tuttavia, per i docenti, appaiono scarse le occasioni di approfondimento formativo dedicate, nonostante comporti un impegno progettuale non trascurabile.

Da qui l'idea di mettere nero su bianco una riflessione sulle sue potenzialità e prassi di applicazione, utile peraltro anche agli insegnanti di altre materie che potranno trovare riscontri sia per quanto riguarda i comuni percorsi da attivare collegialmente, quanto per l'ovvio interesse di approfondimento della conoscenza di una disciplina consorella e contigua ma spesso considerata un po' criptica, quasi riservata ad una tipologia di iniziati. In che modo rendere praticamente attuabile questo rinnovamento? Aiutare a comprenderlo e stimolare ulteriori riflessioni è proprio lo scopo di questa raccolta di osservazioni, derivanti in gran parte dalla mia esperienza personale.

Iperverbalismo e valutazione

La didattica musicale nella scuola dell'obbligo non ha, ovviamente, carattere di specializzazione. Nelle scuole ad indirizzo musicale compare lo studio sistematico di uno strumento, ma la grande parte degli alunni del primo ciclo possono di norma usufruire in modo regolare e certo, solo delle due ore di Musica curricolari della secondaria. Nella primaria la disciplina è lasciata al libero arbitrio ed alla competenza, purtroppo mediamente assai scarsa, dei gruppi di docenti.

Tradizionalmente la disciplina si appoggia su due pilastri:

- 1) fare musica (funzione attiva)
- 2) ascoltare musica (funzione passivo/attiva)

Così si esprime al riguardo il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (MIUR), per mezzo delle *"Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione"* del 2012³:

"L'apprendimento della musica consta di pratiche e di conoscenze, e nella scuola si articola su due dimensioni: a) produzione, mediante l'azione diretta (esplorativa, compositiva, esecutiva) con e sui materiali sonori, in particolare attraverso l'attività corale e di musica d'insieme; b) fruizione consapevole, che implica la costruzione e l'elaborazione di significati personali, sociali e culturali, relativamente a fatti, eventi, opere del presente e del passato".

Il potenziale di sviluppo di competenze specifiche nell'ambito del "far musica", almeno in teoria, è enorme. Suonare, come dipingere o giocare a pallavolo è già di per sé un *"compito autentico"*⁴, la realizzazione pratica di un percorso che, partendo da semplici fondamentali teorico-pratici, dovrebbe portare il ragazzo, nel corso degli otto anni del ciclo, a cantare o suonare mettendo autonomamente in pratica ciò che ha imparato nel corso di studi. Il condizionale è d'obbligo, perché un conto è auspicarlo o teorizzarlo come fanno gli indirizzi ministeriali, ben altro è realizzare un percorso efficace per tutti e giungere al compimento dell'opera.

In quest'ambito, la valutazione degli esiti da parte del docente, sia pur inevitabilmente soggettiva, non presenta peraltro grandi difficoltà. Se una rubrica valutativa (reale o ideale) viene ben costruita, la sua applicazione non comporta difficoltà, salvo dipendere necessariamente dalla soggettività di giudizio del docente. Scordiamoci una valutazione docimologica, con criteri rigidi ed universali. Sarebbe non solo improbabile sotto il profilo artistico-espressivo, ma anche contraria all'essenza della disciplina che rifugge da eccessive schematizzazioni di sapore scienziata.

³ D.M. 254 del 16 novembre 2012 in G.U. n. 30 del 5 febbraio 2013

⁴ Il compito autentico o di realtà è la costruzione di condizioni che favoriscano l'esercizio di competenze, attraverso la mobilitazione di risorse personali. Più semplicemente, una prova valutativa che simula una normale attività della vita reale in cui si utilizzano tutte le capacità acquisite e la creatività per risolvere un problema reale.

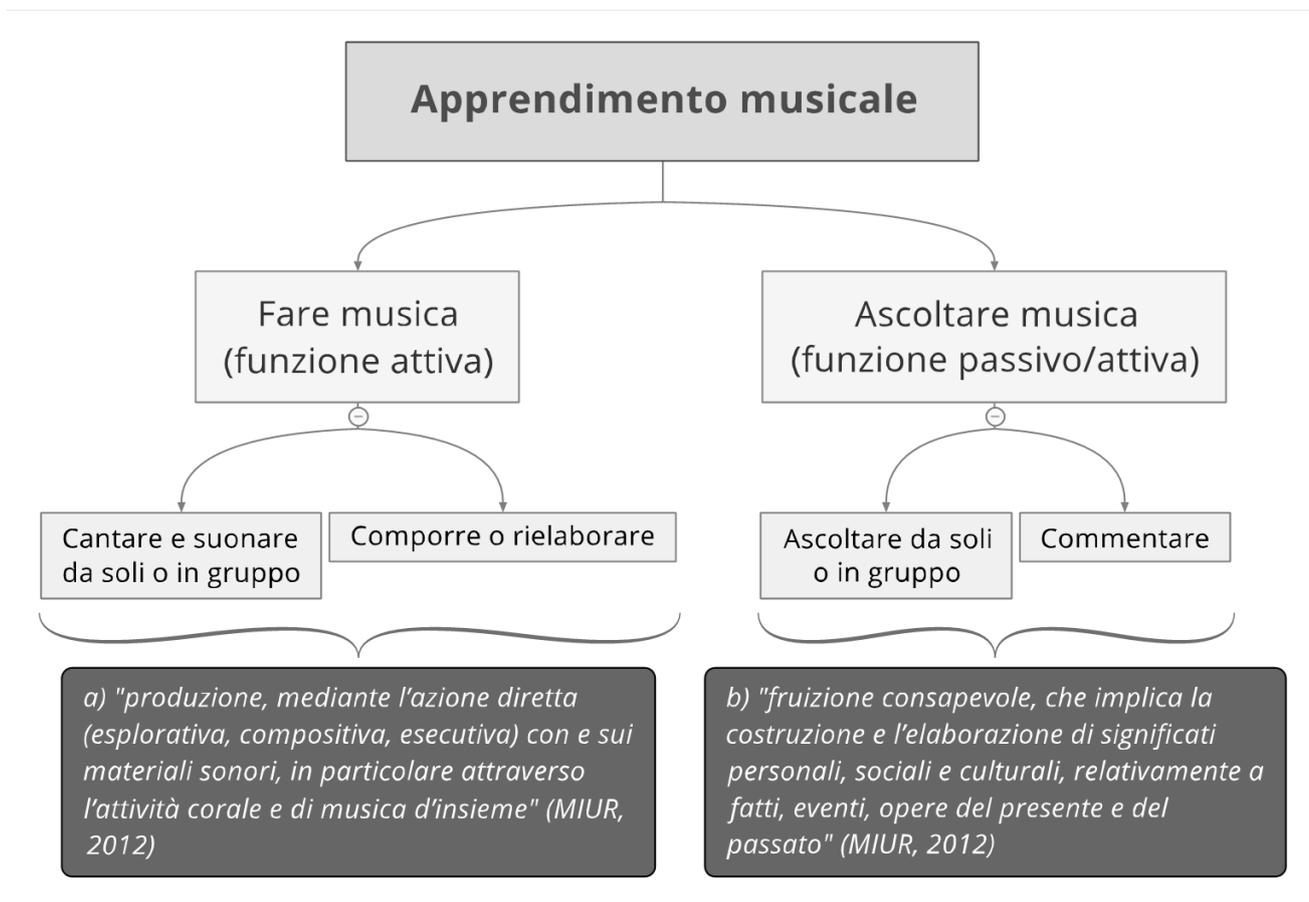


Figura 1 – Funzioni costitutive dell'apprendimento musicale.

Diverso è invece il concetto di “ascoltare” la musica. Qui il terreno si fa scivoloso perché è assai arduo immaginare di poter penetrare l’io del singolo alunno comprendendone e giudicandone l’adesione ad un linguaggio apparentemente astratto come quello sonoro. E infatti i problemi non mancano. A titolo d’esempio mi fa piacere richiamare alcune riflessioni rivelatrici contenute nel testo di Carlo Delfrati⁵ *“Fondamenti di pedagogia musicale”*⁶ laddove nota che:

“L’accademismo ed il formalismo dell’educazione statica allestiscono per il bambino una giornata scolastica all’insegna della sedentarietà. La scuola “carta e penna” (che potrebbe domani essere sostituita da una scuola “monitor e tastiera” conservando interamente la sua natura) non compromette solo la dimensione corporea. Carta e penna o, se si vuole, una forma di “iperverbalismo”: la tendenziale riduzione delle discipline ai loro contenuti ed alle loro procedure verbalizzabili. Un aspetto paradossale della scuola carta e penna è che nemmeno l’oralità viene garantita dall’iperverbalismo: tanto che può passare, senza sospetto che qualcosa non funzioni, anche la più sconcertante “sclerosi prosodica”, l’incapacità dello scolaro di adoperare espressivamente la propria voce. I risultati sono quotidianamente sotto le nostre orecchie: basta ascoltare, se si resiste allo strazio, come parlano abitualmente molti nostri uomini politici, o anche radio-telecronisti.

⁵ Carlo Delfrati, già docente di Musica, pioniere nell’insegnamento di Pedagogia Musicale nei Conservatori di Parma e Milano, fondatore della SIEM, Società Italiana per l’Educazione Musicale. Ha fatto parte della Commissione ministeriale per i programmi della scuola media (1978); delle Commissioni dell’Ispettorato Istruzione Artistica per la riforma del corso di Solfeggio (1980) e del corso di Didattica (1981).

⁶ Id., *Fondamenti di pedagogia musicale*, Torino, EDT, 2008

Una critica dell'iperverbalismo non mette ovviamente in questione la centralità del linguaggio verbale (o addirittura meta-verbale) e non verbale, dell'estrema specificazione del primo, dell'eccesso di esercizio. Periodicamente, ministri e uomini di cultura se la prendono con le difficoltà linguistiche dei ragazzi. Hanno senz'altro ragione. Ma la competenza linguistica dei ragazzi è straordinaria se paragonata alla loro competenza musicale. L'adulto medio delle nostre città può pur usare il condizionale al posto del congiuntivo, può ignorare il significato di termini inconsueti. Ma se sapesse usare la parola così come arriva ad usare il suono musicale, il suo linguaggio non andrebbe al di là di quei verbosauri di cui parlava il linguista Sapir⁷: grugniti e muggiti da cavernicolo⁸.

Credo che proprio in questa prospettiva risieda il pericolo maggiore per il docente di Musica: cedere alla tentazione, sempre presente, di trasformare la propria lezione in un'ora di letteratura applicata. Di trasformare, cioè, la musica in un argomento storico-letterario, fortemente nozionistico, dove alla fine si chiede all'alunno di indovinare la data di nascita di Verdi, di spiegare la trama del Don Giovanni di Mozart o di illustrare, al più a parole, la struttura della forma sonata. L'utilizzo di argomenti desunti da altri generi o da altre culture musicali non cambia l'assunto. Tutt'al più si chiede la data di nascita di John Lennon. Uno schematismo teorico che risale agli albori della didattica musicale nell'Italia post-risorgimentale, che ha sempre privilegiato l'esercizio verbale ritenendolo propedeutico a quello musicale: prova ne sia il successo dell'arido e poco produttivo *solfeggio parlato*⁹ di scuola prettamente italiana che tanta attenzione ha ottenuto ed ottiene ancora oggi nei Conservatori e nelle cosiddette Istituzioni di alta (e meno alta) formazione musicale del nostro Paese.

Nei miei ricordi dei tempi degli studi al Conservatorio è centrale il biennio di Storia della Musica, affrontato per tutto il suo sviluppo col supporto di un solo ascolto, relativo allo *Jephte* di Giacomo Carissimi¹⁰. Le famose trentatré tesi di antica memoria ridotta ad un mero racconto formalizzato in una sintesi paradossale dove l'unica cosa veramente assente era la musica nella sua corporeità.

Il risultato, nel tempo, si scorge facilmente. È rivelatore il fatto che alla domanda "*Perché ti piace quella canzone?*" l'adolescente (ma anche l'adulto) risponda sempre riferendosi al testo, spesso conosciuto a memoria. Eventuali riferimenti alla musica sono molto generici e fuori contesto, del tipo: "*Mi piace la musica scatenata*" oppure "*mi rilassa*". Della musica che permea le loro giornate, esattamente come dei capolavori beethoveniani, i nostri adolescenti spesso non sanno descrivere praticamente nulla.

Né vengono in loro aiuto gli editori di testi scolastici. Dopo l'innovazione seguita all'introduzione dei *Nuovi Programmi del '79* con la comparsa dei testi firmati dai Delfrati¹¹, Tafuri¹², Della Casa¹³ ed altri, la progressiva "normalizzazione" commerciale ha portato all'omologazione del modello sino al suo compimento finale che oggi possiamo ben valutare aprendo uno qualunque dei più recenti testi proposti dalle case editrici: carta patinata, immagini accattivanti, ricche raccolte strumentali e vocali, accessori

⁷ Edward Sapir (1884 -1939) etnologo e linguista statunitense, luminare della linguistica strutturale americana e teorizzatore dell'Ipotesi di Sapir-Whorf, nella quale supponeva che la lingua influenzasse il pensiero delle persone.

⁸ Carlo Delfrati: *Fondamenti di pedagogia musicale*, Torino, EDT, 2008, pag. 60 e segg.

⁹ Pratica che consiste nel leggere, ad alta voce e a tempo, uno spartito musicale.

¹⁰ Giacomo Carissimi (1605-1674) è stato un compositore italiano del periodo barocco, appartenente alla scuola romana, particolarmente attivo nel campo della musica sacra, dell'oratorio e della cantata.

¹¹ *Progetti Sonori*, Napoli, Morano, 1987, ed altri.

¹² Johannella Tafuri, violinista, docente di Pedagogia Musicale presso il Conservatorio di Bologna e Membro del Consiglio di studio e ricerca della SIEM - Società Italiana per l'Educazione Musicale.

¹³ Maurizio Della Casa (Mantova, 1940), studioso di educazione linguistica, si è particolarmente dedicato all'approfondimento dei processi di lettura e scrittura e delle metodologie didattiche per il loro insegnamento. Ha pubblicato anche un Corso di Educazione Musicale per la scuola media intitolato "*L'esperienza e la musica*", Brescia, Scuola, 1986.

sempre più evoluti anche sotto la spinta della forzata digitalizzazione, con video, accessi internet e veri e propri *gadget* il più possibile interessanti e colorati.

Se però ci soffermiamo a valutare l'impostazione di questi testi super tecnologizzati, con delusione dobbiamo accettare la realtà: la struttura è sempre quella ante '79, una parte strumentale ed un'altra dedicata all'ascolto, la prima corredata di una tradizionalissima trattazione teorica (dove facilmente il docente può tornare all'amato solfeggio parlato), la seconda declinata secondo un ferreo criterio cronologico, partendo dalla musica dei primitivi fino alle forme più o meno commerciali del momento.

Insomma, rappresentano il perfetto fondamento o, se preferite, l'ausilio ideale alla didattica musicale dell'ascolto "a parole", di solito costruita su questa semplice sequenza:

- a) *Io* ti spiego un brano
- b) *Io* te lo faccio ascoltare una volta (non di più)
- c) *Tu* rispondi a un questionario scritto oppure orale sul brano ascoltato.

La musica si fa parola e parola resta definitivamente.

L'iperverbalismo lamentato da Delfrati, ossia "*la tendenziale riduzione delle discipline ai loro contenuti ed alle loro procedure verbalizzabili*"¹⁴ detta legge.

Come giungere quindi ad una metodica di *educazione musicale*¹⁵ e ad un sistema valutativo capaci di mettere a contatto l'alunno con la materia sonora proponendogli di assimilarla e valutarla, esprimendo la propria capacità di comprensione dei contenuti emotivi e tecnici della disciplina e facendo perno sull'ascolto del brano anziché sulla lettura di un testo, ancorché di argomento musicale?

Uno spiraglio di luce si è cominciato ad intravedere con il pur faticoso affermarsi del concetto di *didattica per competenze*, accompagnata dal tentativo, ancora non del tutto accettato da molti docenti, di cambiare la programmazione per raggiungere un obiettivo comune che non rappresenti semplicemente la valutazione di contenuti acquisiti (conoscenze) e di qualche elementare abilità, ma di dare all'alunno la possibilità di esprimere compiutamente ed in libertà, durante le occasioni canoniche (come in occasione del famigerato colloquio d'esame conclusivo del primo ciclo), la propria adesione e partecipazione intima all'esperienza musicale.

¹⁴ Carlo Delfrati, op. cit.

¹⁵ Denominazione della disciplina intelligentemente adottata dai Nuovi Programmi del '79, poi purtroppo abbandonata, in tempi recenti, a favore della dizione più sintetica e generica, nonché meno impegnativa, "Musica".