

## QUALI TRAGUARDI PER LA SCUOLA MEDIA?

di **Rosalba Deriu**

*docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Firenze, direttrice di Musica Domani*

La recente ricerca su rapporti fra gli adolescenti e la musica pubblicata da EDT (Gasperoni, Marconi, Santoro 2004), contiene dati utili per valutare la preparazione musicale fornita dalla scuola elementare e media. Scopriamo ad esempio che il 40,9% dei 1210 ragazzi intervistati non ha mai fatto o ascoltato musica alle elementari e addirittura un 31,4% non ha mai fatto o ascoltato musica alle scuole medie. Inoltre un buon 25,8% non sa né leggere la musica né suonare uno strumento e tutti ottengono risultati assai bassi nella prova che chiede loro di collocare 10 importanti compositori nel loro secolo di appartenenza.

Questi dati ci sollecitano a riflettere su quali siano gli obiettivi di apprendimento che è ragionevole attendersi vengano raggiunti al termine della scuola media. Obiettivi che dovrebbero essere adeguati alle richieste del mondo in cui viviamo e nello stesso tempo adeguate ai livelli di apprendimento dei nostri preadolescenti. La questione è importante e di non facile soluzione: di fronte a un mondo che cambia sempre più in fretta ciascuno di noi dovrebbe poter disporre di un'attrezzatura culturale adeguata; d'altra parte proprio la velocità dei cambiamenti cui assistiamo rischia di rendere in breve tempo obsolete e vecchie le conoscenze che apprendiamo oggi a scuola. E allora? Credo che una risposta a questo problema possa essere trovata se si pensa l'insegnamento non tanto e non solo come trasmissione di conoscenze ma come aiuto alla formazione di competenze sufficientemente generali da poter essere applicate in vari ambiti dell'esperienza musicale e capaci esse stesse di generare nuove competenze.

Mi spiego partendo da un esempio.

In un'esperienza condotta con ragazzi di scuola media (Deriu 2004) ho cercato di osservare la loro capacità di orientarsi all'ascolto di un brano sapendo reperire i punti di passaggio da una sezione all'altra e i rapporti esistenti fra una parte e un'altra. In altri termini ho cercato di verificare le capacità dei ragazzi di questa fascia d'età di segmentare un brano sulla base della percezione di contrasti e rotture, di utilizzare l'individuazione di elementi tematici e le loro riapparizioni nel corso del brano per ricostruire la trama discorsiva del brano musicale mettendo in relazione i diversi elementi percepiti e sapendo attribuire a ciascuna parte individuata la propria funzione all'interno del discorso musicale, distinguendo ad esempio fra introduzione, esposizione, conclusione.

Le differenze che ho potuto notare fra i ragazzi di prima e quelli di terza nella soluzione del compito proposto sono davvero notevoli e mostrano che i ragazzi di terza sono molto più bravi dei loro compagni di prima a individuare i punti di snodo del discorso musicale e a ricostruire la struttura del brano ascoltato. Cerchiamo dunque di capire su cosa si basa questa maggiore abilità.

Uno dei problemi essenziali messi in luce dall'esperienza è quello relativo alla capacità di selezionare gli elementi pertinenti per compiere la segmentazione del brano musicale. La selezione è, evidentemente, un processo percettivo che si basa sulle capacità della memoria e dell'attenzione. Ma tale processo si basa anche sulle conoscenze e sulle aspettative derivate dalla consuetudine con un certo repertorio. Si tratta di abitudini di ascolto che aiutano a formulare delle ipotesi sul brano musicale che si sta per ascoltare, a prevederne l'evoluzione, ad anticiparne la conclusione.

Inoltre la selezione degli elementi sonori pertinenti, così come ogni processo percettivo, è facilitata dal possesso di un vocabolario specifico che, come ha ben mostrato Sloboda (1988), aiutandoci a "etichettare" gli eventi percepiti, favorisce la loro catalogazione e, in ultima analisi, la percezione stessa. Credo si possa ragionevolmente sostenere che la formazione musicale ricevuta dai ragazzi di terza consente loro di meglio orientarsi nel brano, grazie alla possibilità di prevedere quello che succederà, facendo ipotesi e anticipazioni. I ragazzi di terza mostrano non solo di saper meglio usare le loro memoria e la loro attenzione ma di saperle anche incrementare grazie al ricorso alle conoscenze possedute. La loro abilità percettiva si appoggia sulle conoscenze e ne esce rafforzata proprio in quanto sa utilizzare efficacemente quelle stesse conoscenze. I ragazzi di terza mostrano dunque qui di saper mettere in campo una vera e propria competenza.

### **Il concetto di competenza**

La competenza è una delle parole-chiave delle Indicazioni nazionali per i piani di studio che la pongono

come obiettivo ultimo del processo di apprendimento.

Competenza é ciò che si sa fare sulla base di un sapere acquisito. E' qualcosa di più del possesso delle conoscenze o del possesso delle abilità. É un'abilità che conosce le proprie ragioni e sa darne conto e, viceversa, un sapere che sa calarsi nella pratica. Il concetto di competenza ri-unifica la tradizionale scissione fra conoscenze e abilità, fra sapere e saper fare. Non nega l'importanza delle conoscenze, ma afferma che il valore e il senso delle conoscenze sta nel saperle usare all'interno di contesti definiti. Il valore del concetto di competenza sta inoltre in due aspetti fondamentali:

- la competenza é un'abilità capace di applicarsi a oggetti diversi da quelli in cui é stata inizialmente messa in pratica.
- la competenza é un'abilità capace di applicarsi a contesti disciplinari diversi da quelli nei quali essa é stata inizialmente acquisita.
- Per tornare al nostro esempio, i ragazzi di terza mostrano la capacità di saper selezionare gli elementi pertinenti per ricostruire la trama discorsiva del brano ascoltato. Tale abilità riposa su un paio di conoscenze fondamentali:
  - quelle relative alle modalità con cui é generalmente strutturato un brano musicale;
  - quelle relative al vocabolario utile a definire i fatti sonori percepiti.
- In questo senso la capacità di selezionare é propriamente una competenza, in quanto capace di applicarsi a oggetti nuovi.
- Ma nel comportamento dei ragazzi a che ascoltano un brano musicale con il compito di cogliere l'articolazione interna di un brano é possibile osservare almeno altre due competenze:
- la capacità attribuire senso a ciò che si ascolta e di saper cogliere le relazioni fra senso e strutture sonore. Anche in questo caso la capacità di attribuire consapevolmente senso a una struttura musicale riposa sulle conoscenze relative ai meccanismi comunicativi della musica.
- La capacità di strutturare ciò che si sente, sapendo collocare gli elementi sonori percepiti all'interno di una trama discorsiva organizzata gerarchicamente. É ciò che consente di capire quale funzione ha ciascuna parte all'interno del discorso musicale, e di individuare, ad esempio, i diversi ruoli assunti da uno stesso elemento melodico che torna più volte nel corso del brano e che può essere di volta in volta anticipazione, esposizione, conclusione, transizione ecc. Anche in questo caso tale capacità di basa sulle conoscenze che i ragazzi hanno dei diversi modi di organizzare il discorso musicale, che funzionano come modelli e punti di riferimento per strutturare il nuovo materiale sonoro con cui si trovano a contatto.

Selezionare, attribuire senso, strutturare sono dunque tre competenze essenziali alla base di quella più generale e complessa che consiste nel cogliere all'ascolto l'articolazione interna del discorso musicale.

## **Per concludere**

E' evidente l'interesse e l'utilità della macro-competenza relativa al cogliere l'articolazione interna di un brano per la formazione musicale dei ragazzi: di fronte a musiche diverse, appartenenti ai repertori più vari, i ragazzi saranno capaci di attivare delle condotte d'ascolto utili a compiere la ricognizione degli aspetti formali del brano. Tale competenza non servirà forse per tutti i repertori, ma permetterà di affrontare una larga parte dei brani musicali, scolastici ed e-xtrascolastici, colti e popular, europei e non.

La competenza relativa alla capacità di cogliere un brano musicale come articolato in parti a-venti fra di loro delle relazioni discorsive é dunque essenziale e fondante poiché é generale e quindi ampiamente spendibile nell'esperienza culturale nella quale ciascuno di noi si imbatte nella propria vita.

In secondo luogo é importante sottolineare come le competenze relative a selezionare, attribuire senso, strutturare rappresentano propriamente delle competenze trasversali, che é possibile ritrovare in diversi contesti disciplinari. Selezionare come capacità di «osservare, percepire, delimitare il campo d'indagine, scegliere i dati pertinenti»; attribuire senso come «capacità di leggere in senso lato e pertanto analizzare, inferire, decodificare, interpretare»; strutturare come «mettere in relazione e in rete, confrontare, falsificare le ipotesi, strutturare un modello aderente ai dati selezionati» (D'Alfonso 2001 p.16): in ciascun contesto queste tre competenze assumono significati e valori differenti perché diversi sono i materiali cui si applicano, ma resta costante l'attrezzatura cognitiva messa in gioco, una attrezzatura che si rafforza, si amplia e si meglio definisce proprio nell'essere usata più e più volte. Credo che uno dei compiti dell'educazione musicale sia quello di identificare le competenze essenziali alla formazione dei ragazzi di scuola media. Compito arduo, ma indifferibile.

## BIBLIOGRAFIA

- D'ALFONSO Rossella, 2001, Una filosofia dei nuovi curricoli della scuola riformata, in Colombo Adriano, D'ALFONSO Rossella, PINOTTI Mario (a cura di), Curricoli per la scuola dell'autonomia, La nuova Italia, Firenze.
- DE MAURO Tullio, 2004, La cultura degli italiani, Laterza, Bari
- DERIU R., 2004, La comprensione della forma musicale. Un'esperienza nella scuola media, in BIASUTTI M. (a cura di), Atti del Symposio internazionale Psicologia e educazione musicale, Padova 29-30 novembre 2004.
- GASPERONI Giancarlo, MARCONI Luca, SANTORO Marco, 2004, La musica e gli adolescenti, EDT, Torino
- IMBERTY Michel, 1990, Le scritture del tempo, Milano, Ricordi-Unicopli (ed. orig. Les écritures du temps, Paris, Bordas, 1981).
- IMBERTY Michel, 2004, L'organizzazione percettiva del tempo musicale, in DERIU Rosalba (a cura di), Capire la forma, EDT, Torino
- SLOBODA John A., 1988, La mente musicale, Il Mulino, Bologna

---

[siem-online home page](#)  
[torna su](#)