

 conservatorio

Quaderni del Conservatorio
della Svizzera italiana

Didattica musicale e ricerca 2023–2024

A cura di Massimo Zicari

LIBRERIA MUSICALE ITALIANA



Libreria Musicale Italiana



PDF

I nostri PDF sono per esclusivo uso personale. Possono essere copiati senza restrizioni sugli apparecchi dell'utente che li ha acquistati (computer, tablet o smartphone). Possono essere inviati come titoli di valutazione scientifica e curricolare, ma non possono essere ceduti a terzi senza una autorizzazione scritta dell'editore e non possono essere stampati se non per uso strettamente individuale. Tutti i diritti sono riservati.

Su academia.edu o altri portali simili (siti repository open access o a pagamento) è consentito pubblicare soltanto il frontespizio del volume o del saggio, l'eventuale abstract e fino a quattro pagine del testo. La LIM può fornire a richiesta un pdf formattato per questi scopi con il link alla sezione del suo sito dove il saggio può essere acquistato in versione cartacea e/o digitale. È esplicitamente vietato pubblicare in academia.edu o altri portali simili il pdf completo, anche in bozza.

Our PDF are meant for strictly personal use. They can be copied without restrictions on all the devices of the user who purchased them (computer, tablet or smartphone). They can be sent as scientific and curricular evaluation titles, but they cannot be transferred to third parties without a written explicit authorization from the publisher, and can be printed only for strictly individual use. All rights reserved.

On academia.edu or other similar websites (open access or paid repository sites) it is allowed to publish only the title page of the volume or essay, the possible abstract and up to four pages of the text. The LIM can supply, on request, a pdf formatted for these purposes with the link to the section of its site where the essay can be purchased in paper and/or in pdf version. It is explicitly forbidden to publish the complete pdf in academia.edu or other similar portals, even in draft.

Quaderni del Conservatorio della Svizzera italiana
A cura di Massimo Zicari
N. 3

Editore responsabile: Massimo Zicari

Comitato editoriale

- Stefano Bragetti (area pedagogica)
- Matteo Piricò (scienze dell'educazione e didattica della musica)
- Nadir Vassena (area teoria e composizione)
- Lorenzo Micheli (area performance)
- Massimo Zicari (area ricerca)
- Christoph Brenner, Direttore SUM (membro di diritto)

Comitato scientifico

- Thomas Bolliger (Haute École de Musique de Genève)
- Michele Biasutti (Università di Padova)
- Constance Frei (Università di Losanna)
- Renato Meucci (Università degli Studi di Milano)

Conservatorio della Svizzera italiana, via Soldino 9, 6900 Lugano.

www.conservatorio.ch

massimo.zicari@conservatorio.ch

+41 (0)91 960 30 40

Studio grafico: Federica Basso

Redazione, grafica e layout: Ugo Giani

© 2025 Libreria Musicale Italiana srl, via di Arsina 296/f, 55100 Lucca

lim@lim.it www.lim.it

Tutti i diritti sono riservati. Nessuna parte di questa pubblicazione potrà essere riprodotta, archiviata in sistemi di ricerca e trasmessa in qualunque forma (elettronica, meccanica, fotocopiata, registrata o altro) senza il permesso scritto dell'editore.

ISBN 978-88-5543-427-0

Didattica musicale e ricerca - 2023-2024

SOMMARIO

- 7 *Introduzione*, di Massimo Zicari
- 13 *L'insegnante gentile: strategie comunicative e cura della relazione nella didattica del violino*
Sara Signa
- 39 *Oltre la lezione frontale: l'approccio euristico per la crescita autonoma degli studenti di pianoforte*
Michele Torsello
- 65 *Il metodo Pilates nella lezione di canto*
Maria Guffi
- 95 *L'interferenza contestuale come strategia di studio del clarinetto*
Daniel Martínez Maciá
- 131 *La lingua italiana nello studio del canto tra gli allievi cinesi*
Yueyan Xie
- 157 *L'educazione musicale interculturale come strumento facilitatore per la promozione dell'inclusione scolastica e sociale degli allievi*
Anna Negrinotti
- 179 *La salute del musicista: conoscenza e buone pratiche*
Cinzia Cruder
- 217 *Questioni tecniche e soluzioni strumentali: la chitarra di Johann Kaspar Mertz (1806–1856) al servizio dei 6 Schubert'sche Lieder*
Florane Devenyns

L'INSEGNANTE GENTILE: STRATEGIE COMUNICATIVE E CURA DELLA RELAZIONE NELLA DIDATTICA DEL VIOLINO

Sara Signa

Abstract: Il presente lavoro analizza l'importanza della componente emotiva nel processo di apprendimento musicale ed evidenzia come le emozioni, siano esse positive o negative, che intervengono nell'interazione tra allievo e insegnante influenzino significativamente il livello di motivazione, di prestazione e di soddisfazione dell'allievo durante e dopo la lezione. L'ipotesi di partenza è che l'adozione di strategie comunicative e relazionali mirate possa migliorare l'esperienza di apprendimento, facilitando l'acquisizione di competenze specifiche, sviluppando la motivazione e favorendo un clima di lavoro sereno. La sperimentazione, che ha coinvolto tre allieve di età compresa tra i dieci e i tredici anni, si è basata su un protocollo che prevedeva l'applicazione di specifiche strategie comunicative e relazionali nel corso di sei lezioni. I risultati confermano l'impatto che le emozioni esercitano sull'apprendimento e sulla performance a lezione. Un allievo sereno comunica meglio con l'insegnante, consolida e accresce il proprio interesse e sviluppa più facilmente le competenze necessarie per autoregolarsi. Nonostante non sia sempre facile per un insegnante adottare un approccio positivo ed accogliente, egli può mettere in atto strategie mirate, in grado di migliorare il benessere emotivo degli studenti, il loro livello di coinvolgimento e la loro motivazione.

Parole chiave: emozioni, apprendimento, relazione, comunicazione, strategie didattiche.

Introduzione

"Molti bambini crescono in un ambiente che li limita e li danneggia, e si crede che siano nati così. Essi stessi lo credono, ma sbagliano."
S. Suzuki

Non è raro che, dopo una lezione, un allievo possa sentirsi insoddisfatto o disorientato (quando non addirittura infelice e ferito), deluso dalla propria prestazione e scoraggiato dalle proprie difficoltà. La causa di tale condizione non risiede necessariamente nel livello di preparazione dell'allievo, nel suo effettivo rendimento, o nelle sue capacità o potenzialità. Spesso è l'insegnante a dover rispondere dello

stato emotivo e della condizione psicologica in cui l'allievo si trova durante e dopo la lezione: le cause possono essere un'espressione perentoria di disappunto, una risata sarcastica, una critica rivolta in modo inappropriato o, meno drasticamente, la mancanza di empatia verso una particolare situazione personale dell'allievo, la confusa formulazione verbale di un dato concetto, l'atteggiamento inequivocabilmente irritato di fronte ad uno stesso errore ripetuto più volte. D'altra parte, non è raro che un insegnante si senta frustrato e demotivato dopo una lezione durante la quale il proprio allievo si sia mostrato distratto, non collaborativo, oppure confuso da un'indicazione poco chiara, scoraggiato dal tono irritato dell'insegnante, indispettito da una sua frase sarcastica, risentito per un giudizio espresso con leggerezza.

La tutela di uno stato emotivo positivo negli allievi e negli insegnanti è un elemento che riveste un ruolo tutt'altro che marginale nella dimensione didattica. Negli allievi favorisce il rafforzamento dei meccanismi motivazionali e incide, quindi, non solo sulla qualità dell'esperienza di apprendimento in sé, ma anche sulla durata del percorso di apprendimento musicale di molti giovani principianti. In molti casi, questo si interrompe prematuramente, proprio nel momento in cui l'allievo o la sua famiglia iniziano a percepire quell'esperienza come negativa e frustrante. A livello universitario, d'altra parte, un'esperienza di apprendimento emotivamente insoddisfacente e turbolenta può debilitare l'allievo dal punto di vista psicologico (talvolta in maniera molto seria). Un percorso di apprendimento emotivamente appagante, invece, non solo favorisce il benessere dell'allievo a livello psicologico, ma lo facilita anche a livello sociale, favorendone l'integrazione nel contesto professionale: un giovane musicista che abbia alle spalle una solida relazione con il proprio insegnante e che abbia vissuto un'esperienza formativa serena si preparerà ad affrontare con sicurezza ed ottimismo le sfide che l'ingresso nel mondo lavorativo musicale presenta.

È altresì fondamentale che l'insegnante possa vivere una dimensione didattica emotivamente positiva e che si senta a suo agio nel relazionarsi con i suoi allievi: la qualità del suo stato emotivo incide direttamente sulla qualità dell'insegnamento che egli può offrire e sulla sua capacità di gestire energie, tempo e pianificazione a breve e a lungo termine. Il successo di un percorso educativo è influenzato, quindi, dalla qualità della relazione insegnante-allievo che, se sana ed equilibrata, può veicolare uno stato psicologico sereno. L'instaurarsi di relazioni di questa natura, proficue e libere, non è, tuttavia, cosa scontata. Per l'insegnante che miri ad un'esperienza didattica completa e soddisfacente per sé e per il proprio allievo è vitale prendersi cura degli aspetti relazionali, utilizzando adeguatamente o potenziando i propri strumenti comunicativi e comportamentali. Questi ultimi non fanno generalmente parte del bagaglio tecnico di cui un docente di violino dispone, ma sono altrettanto indispensabili: la buona comunicazione, l'ascolto, l'empatia e il rispetto reciproco sono elementi propedeutici allo sviluppo di una dinamica di apprendimento ottimale e favoriscono nell'allievo uno stato emotivo positivo.

La mia indagine parte dal presupposto che le emozioni che l'allievo prova durante la lezione siano parte integrante del processo di apprendimento e possano inibirlo o facilitarlo. La connessione tra il buon rendimento dell'allievo e la qualità delle emozioni che egli prova durante le sue lezioni è oggetto di grande interesse per la comunità pedagogica: «Le emozioni focalizzate, in modo prospettico, concorrente o retrospettivo, sulle attività tramite cui si apprende o sui risultati o esiti di tali attività sono definite come emozioni di riuscita».¹ Tali emozioni influenzano il percorso di studio degli allievi, la loro motivazione e il loro approccio allo studio individuale. Dalla letteratura risulta infatti che emozioni positive come speranza, orgoglio e gioia abbiano un effetto positivo nello sviluppo di una nuova abilità, in quanto possono preservare le risorse cognitive e attentive che sottostanno alle dinamiche di apprendimento. D'altra parte, sembra che emozioni negative come noia o perdita di speranza possano essere controproducenti per lo sviluppo di una abilità, in quanto riducono le risorse cognitive disponibili, inficiano la motivazione e promuovono meccanismi di apprendimento più superficiali.

La situazione si complica ulteriormente quando indaghiamo emozioni positive deattivanti, come il sollievo o un profondo rilassamento, o emozioni negative attivanti, l'ansia o la rabbia. Queste possono provocare effetti contrastanti: livelli ottimali di ansia possono migliorare le prestazioni finali, mentre il rilassamento può ridurre l'impegno verso l'attività proposta dall'insegnante, percepita come troppo semplice e quindi sottovalutata.²

L'insegnante, dunque, come agente nel contesto di apprendimento, è investito di una responsabilità psicologica ed emotiva nei confronti dell'allievo, oltre che di quella didattica. Quali sono le strategie comportamentali che egli può mettere in atto per rendere l'esperienza di apprendimento fluida e psicologicamente positiva? Obiettivo di questo lavoro è verificare se una proposta didattica basata su una scelta adeguata di strategie comunicative e relazionali possa favorire un processo di apprendimento efficace e di buona qualità. Per apprendimento di qualità si intende un'esperienza durante la quale l'allievo veda migliorare le proprie competenze strumentali e l'insegnante sia in grado di suscitare in lui uno stato emotivo positivo, consapevole del ruolo di catalizzatore che esso riveste nel processo di apprendimento.

Ritengo urgente per la comunità dei musicisti che si incentivi la divulgazione e la sperimentazione di modelli di insegnamento basati sulla consapevolezza e l'applicazione di strategie comportamentali e comunicative di comprovata efficacia, al fine di incrementare il numero degli insegnanti gentili e degli allievi felici.

1. REINHARD PEKRUN, *The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice*, «Educational Psychology Review», XVIII, 2006, p. 316 (traduzione mia). In proposito si veda anche REINHARD PEKRUN R. & RAIMOND P. PERRY, *Control-value theory of achievement emotions*, in REINHARD PEKRUN, LISA LINNENBRINK-GARCIA (a cura di), *International Handbook of Emotions in Education*, Routledge, 2014, pp. 120-141.

2. TOMMASO FERACO, CHIARA MENEGHETTI, *Dal riconoscere al gestire le emozioni: a scuola si può*, «Psicologia e scuola», x 2022, p. 2.

Le emozioni

Le emozioni rappresentano un'esperienza essenziale per l'essere umano, un meccanismo fondamentale per la sua stessa sopravvivenza, come testimonia il fatto che le aree cerebrali che stanno alla loro base (il sistema limbico in particolare) sono tra quelle che si sono evolute più anticamente. Ogni emozione presenta una fase iniziale di attivazione, una durata solitamente breve e una fase finale di attenuazione. Uno dei metodi di classificazione della vasta gamma delle emozioni applicato dagli psicologi raggruppa le emozioni in base alla valenza: emozioni positive (entusiasmo, gioia) ed emozioni negative (ansia, rabbia, tristezza).

EMOZIONI E APPRENDIMENTO: LA TEORIA DELL'ATTRIBUZIONE CAUSALE

Le emozioni giocano un ruolo fondamentale nel benessere fisico e psicologico e nella performance di studenti e insegnanti. Gli stati emotivi vissuti dall'allievo al termine o durante un'attività di apprendimento o una performance sono legati all'esito del processo e influenzano direttamente l'atteggiamento che assumerà nelle attività future o nella preparazione di successive performance. Secondo la teoria dell'attribuzione di Bernard Weiner, tutti i comportamenti successivi ad un evento dipendono dalla spiegazione delle cause che ne hanno determinato il successo o l'insuccesso. Gli individui sono, infatti, portati a individuare le cause dei propri comportamenti e delle proprie prestazioni. Le attribuzioni sono le cause dei successi e dei fallimenti percepite dal soggetto.³ Weiner ha delineato tre dimensioni nelle attribuzioni causali: il locus, che definisce se la causa è interna o esterna all'individuo, dimensione legata principalmente all'autostima; la stabilità, che valuta se la causa rimane costante o cambia nel tempo e svolge un ruolo fondamentale rispetto alla speranza o alla mancanza di speranza associata alle aspettative per il successo futuro; e la controllabilità, che misura quanto controllo l'individuo può esercitare sulla causa stessa, dimensione associata ad alcune conseguenze affettive legate soprattutto alla vergogna e al senso di colpa. Le attribuzioni causali vanno messe in relazione anche alla tendenza, da parte di uno studente, ad impegnarsi e compiere ulteriori tentativi in un compito simile a quello in cui ha ottenuto un eventuale successo. Questi tentativi possono variare in funzione dell'intensità (quando uno studente tende a mettere in atto un comportamento, come studiare, per ottenere un successo futuro); della latenza (l'intervallo di tempo precedente alla messa in atto di comportamenti che favoriscono la riuscita); e della persistenza (la costanza con cui lo studente mette in atto i comportamenti che favoriscono la riuscita).⁴

3. BERNARD WEINER, *A cognitive (attribution)-emotion-action model of motivated behavior: An analysis of judgments of help-giving*, «Journal of Personality and Social psychology», xxxix 1980, p. 187.

4. Si veda JOHN W. SANTROK, *Educational Psychology*, McGraw-Hill Medical Publishing, Boston 2011, traduzione italiana a cura di DANIELLA RACCANELLO, *Psicologia dell'educazione*, McGraw-Hill Education, Milano 2021, p. 431.

Gli aspetti affettivi emergono in due fasi distinte: inizialmente, dopo la percezione del risultato come successo o fallimento e, successivamente, quando le persone individuano le cause del loro risultato. Nel primo caso Weiner menziona emozioni come la felicità, in caso di successo, e frustrazione o tristezza in caso di insuccesso. È più probabile che l'individuo avvii un processo di identificazione delle cause del successo o del fallimento se il fallimento è inaspettato e se l'esito è significativo per l'individuo. Provare emozioni, positive o negative, legate all'esito può influenzare direttamente i successivi sforzi in situazioni simili, contribuendo ai tentativi di successo in compiti futuri.⁵

LE EMOZIONI DI RIUSCITA

Pekrun definisce le emozioni di riuscita come emozioni focalizzate, in modo prospettico, concorrente o retrospettivo, sulle attività di apprendimento o sui risultati o esiti di tali attività.⁶ Le emozioni giocano un ruolo centrale nella teoria del controllo-valore delle emozioni di riuscita, formulata da Pekrun per delineare e spiegare la relazione tra emozioni e processi correlati che emergono nei contesti di apprendimento. In particolare, la teoria del controllo-valore concettualizza le emozioni di riuscita considerando l'insieme delle interazioni tra antecedenti, contesto e prestazione, ovvero i fattori scatenanti e gli esiti. Le emozioni di riuscita riguardano sia le attività di apprendimento sia i loro risultati. Emozioni legate alle attività includono la gioia di imparare o la noia durante una lezione, mentre esempi di emozioni legate ai risultati comprendono l'orgoglio legato a un successo e la rabbia dovuta ad un insuccesso. Possiamo ulteriormente suddividere le emozioni legate ai risultati in due categorie: prospettiche e retrospettive. Le prime sopraggiungono prima di ottenere un esito, nel momento in cui si prevede un successo (si può provare speranza) o si teme un fallimento (può sopraggiungere ansia). Le seconde si sperimentano dopo aver ottenuto il risultato, sia esso un successo (subentra l'orgoglio) oppure un fallimento (si può provare tristezza).⁷ Oltre alla differenziazione basata sull'oggetto su cui si focalizzano, le emozioni di riuscita possono essere distinte in base ad altre due dimensioni sottostanti: la valenza e lo stato di attivazione fisiologica che prevedono.⁸ La valenza le distingue in emozioni positive ed emozioni negative; l'attivazione le distingue in emozioni attivanti e deattivanti. L'incrocio di tali dimensioni consente di distinguere quattro tipologie di emozioni: le emozioni positive attivanti (per esempio gioia, speranza e orgoglio); le emozioni positive deattivanti (solievo e rilassatezza); le emozioni negative attivanti (ansia, rabbia e vergogna); e le emozioni negative deattivanti (la noia e lo sconforto).

5. SANTROK, *Psicologia dell'educazione*, p. 433.

6. PEKRUN, *The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice*, 2006, p. 316.

7. SANTROK, *Psicologia dell'educazione*, pp. 435-436.

8. LISA FELDMAN BARRETT, JAMES A. RUSSELL, *Independence and bipolarity in the structure of current affect*, «Journal of personality and social psychology», LXXIV/14 1988, pp. 967-984.

EMOZIONI DI RIUSCITA E PRESTAZIONI

Secondo la teoria del controllo-valore, le emozioni di riuscita hanno significative conseguenze sull'apprendimento e sulla performance, con effetti mediati da processi cognitivi, motivazionali e di regolazione. Le risorse cognitive rappresentano un primo mediatore chiave, poiché le emozioni possono influire negativamente sulla prestazione sottraendo energie cognitive necessarie per il compimento di un compito. Tuttavia, emozioni positive come la gioia d'imparare favoriscono la concentrazione sull'attività, portando a vantaggi nella prestazione. Inoltre, le emozioni influenzano l'interesse e la motivazione ad imparare (Tabella 1). Le emozioni positive attivanti aumentano la motivazione intrinseca ed estrinseca, mentre le emozioni negative deattivanti la diminuiscono.

TABELLA 1. CATEGORIZZAZIONE DELLE EMOZIONI RISPETTO ALLA VALENZA E ALLO STATO DI ATTIVAZIONE

CATEGORIA	ESEMPIO	EFFETTO
Positive	Gioia	<i>Mantengono le risorse attentive e cognitive</i>
Negative	Noia	<i>Diminuiscono le risorse attentive e cognitive</i>
Positive attivanti	Divertimento	<i>Aumentano la motivazione</i>
Negative deattivanti	Tristezza	<i>Diminuiscono la motivazione</i>
Positive deattivanti	Sollievo	<i>Riducono l'impegno verso l'attività</i>
Negative attivanti	Ansia	<i>In alcuni casi migliorano la prestazione</i>

Gli effetti delle altre categorie di emozioni sono più complessi: un'emozione positiva deattivante come il sollievo può compromettere la motivazione a breve termine, ma portare giovamento a lungo termine. Al contrario, ansia e vergogna, entrambe emozioni negative attivanti, possono ridurre l'interesse e la motivazione intrinseca, ma aumentare quella estrinseca, portando a un maggiore impegno nel tentativo di evitare un eventuale futuro fallimento. In generale, le emozioni positive attivanti predicono buone prestazioni, mentre quelle negative attivanti possono avere effetti dannosi. Per quanto riguarda le altre due categorie di emozioni, i modelli sono più complessi e ambivalenti, ma sembra che complessivamente le emozioni positive deattivanti siano associate a buone prestazioni, mentre le emozioni negative attivanti siano legate a risultati scarsi.

LA MISURAZIONE DELLE EMOZIONI

Per la misurazione delle emozioni è possibile utilizzare strumenti self-report, strumenti in cui un individuo riporta informazioni relative a sé. Gli strumenti self-report sono assai utili per la valutazione dei fenomeni affettivi negli ambiti educativi, in

cui il contesto e la varietà delle emozioni provate rendono difficoltoso l'utilizzo di metodologie diverse.⁹

Lo strumento principale per la misurazione emotiva, che considera più emozioni contemporaneamente e che si riferisce specificatamente ai contesti di apprendimento, è l'Achievement Emotions Questionnaire (AEQ), strumento self-report costituito da 232 voci, che misura un insieme di emozioni considerandone il carattere multidimensionale.¹⁰ Un altro strumento self-report basato sulla teoria del controllo-valore è l'Achievement Emotions Adjective List (AEAL), sviluppato nel contesto scolastico italiano.¹¹ Utilizzato con studenti di diversa età, dalla scuola primaria, alla scuola secondaria di primo e secondo grado e anche in ambito universitario, l'AEAL consiste di una lista di 30 aggettivi (Tabella 2) riconducibili a dieci emozioni che si possono distinguere in base alla valenza (positiva o negativa) e all'attivazione (attivanti o deattivanti). Questo strumento può essere utilizzato in svariati contesti di apprendimento e in riferimento a stati affettivi passati, presenti o futuri. Rispetto all'AEQ, ha il vantaggio di essere più breve e di misurare un maggior numero di emozioni (comprende infatti anche la rilassatezza, un'emozione di riuscita positiva deattivante). È stato usato con studenti di diversa età, dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo e secondo grado e universitari (Tabella 2).

L'uso di questionari self-report per accedere al vissuto emotivo degli studenti è molto frequente e ha numerosi punti di forza. Tuttavia, mentre i questionari portano numerosi benefici in termini di economia del tempo e delle risorse, la conoscenza delle esperienze emotive degli studenti può beneficiare anche dall'utilizzo di dati ottenuti tramite metodologie qualitative come le interviste a risposta aperta.¹²

Le Strategie

Esistono diversi metodi che mettono il rispetto dell'allievo e la connessione emotiva con quest'ultimo al centro dell'approccio didattico. Digni di nota sotto questo aspetto sono i principi etici che guidano il lavoro di Maria Montessori e Shinichi Suzuki. La prima propone all'insegnante un modello di comportamento rivoluzionario, soprattutto per la sua epoca: egli deve «rinunciare alla propria onnipotenza

9. SANTROK, *Psicologia dell'educazione*, 2021.

10. REINHARD PEKRUN, THOMAS GOETZ, ANNE C. FRENZEN, PETRA BARCHFELD, RAYMOND P. PERRY, *Measuring emotions in students learning and performance*, «Contemporary educational psychology», xxxvi/1 2011, pp. 36–48. Le emozioni misurate sono in totale nove (gioia, orgoglio, speranza, sollievo, ansia, rabbia, vergogna, noia e sconforto) e si distinguono in base a tre dimensioni: oggetto (attività o risultati, e in quest'ultimo caso sia prospettiche, sia retrospettive), valenza (positive o negative), e attivazione (attivanti o deattivanti). L'AEQ prevede tre diverse sezioni per misurare le emozioni in base alla situazione, distinguendo il contesto della lezione, dello studio e delle valutazioni. Dal punto di vista temporale, questo strumento permette di rilevare emozioni di tratto ed emozioni di stato, modificando soltanto la consegna iniziale.

11. DANIELA RACCANELLO, MARGHERITA BRODINO, ALBERTO CRESCENTINI, LUCIANA CASTELLI, SPARTACO CALVO, *A brief measure for school-related achievement emotions: The achievement Emotions Adjective List (AEAL) for secondary student*, «European Journal of Developmental Psychology», xix/3 2022.

12. Si veda SUSAN NOLEN-HIEKSEMA, *Abnormal psychology*, McGraw-Hill, Boston 2007⁴.

TABELLA 2: ESEMPIO DI QUESTIONARIO AEAL

	1	2	3	4	5	6	7
Soddisfatto/a							
Irritato/a							
Rilassato/a							
Annoiato/a							
Rassicurato/a							
Speranzoso/a							
Divertito/a							
Calmo/a							
Nervoso/a							
Fiducioso/a							
Fiero/a							
Demoralizzato/a							
Imbarazzato/a							
Alleggerito/a							
Tranquillo/a							
Sfiduciato/a							
Arrabbiato/a							
Contento/a							
Mi vergogno							
In collera							
Sollevato/a							
Felice							
Sconsolato/a							
Tediato/a							
Preoccupato/a							
Ottimista							
A disagio							
Orgoglioso/a							
Stufo/a							
Ansioso/a							

e accingersi con gioia a osservare» l'allievo, potendone così genuinamente guidare la crescita e l'apprendimento.¹³ Suzuki, d'altra parte, nella sua *Educazione del talento* sostiene che ogni bambino nasca con le stesse potenzialità, con lo stesso talento, ma che questo potenziale non sia coltivato in tutti allo stesso modo. Gli esseri umani, gli ambienti e le esperienze con le quali un bambino entra in contatto ne determinano il successo come persona e, nel nostro caso, come musicista.¹⁴ Particolarmente interessante è poi il lavoro di Dorothy Delay, che si basa su una profonda conoscenza del ruolo delle emozioni all'interno del processo di apprendimento e sull'instaurarsi di una buona relazione tra insegnante e allievo. Nel suo metodo si possono individuare alcune precise strategie comportamentali e di comunicazione. In un articolo pubblicato nel 2022, Gary McPherson e John Hattie ci offrono una panoramica interessante dei modelli mentali e comportamentali che ricorrono in esperienze di insegnamento di comprovata efficacia. Questi sono incentrati sull'instaurarsi di una relazione positiva tra le due parti coinvolte nel processo di apprendimento, e presuppongono l'impegno dell'insegnante a favorire una dinamica relazionale sana.¹⁵ Alcuni degli aspetti linguistici e comportamentali messi in atto dall'insegnante che fanno dell'esperienza di apprendimento un'esperienza emotivamente positiva e didatticamente proficua, nonostante la loro natura apparentemente non trasferibile, caratteriale e personale, possano essere, invece, oggetto di studio da parte dei docenti che vogliono migliorare il loro insegnamento: gentilezza, ascolto, entusiasmo, energia, pazienza, buon umore, cordialità possono essere strumenti dell'insegnamento, qualità acquisibili e non necessariamente innate. Nella sezione seguente propongo alcune delle strategie più rilevanti per potenziare l'aspetto relazionale e comunicativo tra allievo e insegnante, riferendomi ai modelli mentali proposti da McPherson e Hattie e al lavoro della Delay.

STRATEGIE LINGUISTICHE E COMUNICATIVE

«Gli insegnanti virtuosi sono anche grandi comunicatori e sfruttano le loro capacità per creare un rapporto speciale con gli allievi. Questa capacità di entrare in contatto va ben oltre le parole che usiamo».¹⁶ Una delle capacità didattiche più importanti di un insegnante efficace è la sua capacità di comunicare con gli studenti in modo da stimolarne continuamente la crescita e lo sviluppo e in maniera proficua.

13. MARIA MONTESSORI, *Come educare il potenziale umano*, Garzanti, Milano 2022¹³, p. 181.

14. SHINICHI SUZUKI, *Crescere con la musica*, Volonté, Venezia 1996, p. 4.

15. GARY E. MCPHERSON, JOHN HATTIE, *High-impact teaching mindframes*, in GARY E. MCPHERSON, *The Oxford Handbook of Music Performance*, Vol. 1, Oxford University Press, Oxford 2022, pp. 123–150.

16. «Virtuoso Teachers are also great communicators and utilize their skills to create a special rapport with pupils. This ability to connect goes much further than the words we use». PAUL HARRIS, *The Virtuoso Teacher: The Inspirational Guide for Instrumental and Singing Teachers*, Faber Music, London 2015, p. 16 (traduzione mia).

INSEGNAMENTO DIALOGICO: DARE SPAZIO ALLE RISPOSTE E ALLE PROPOSTE DELL'ALLIEVO

Nei contesti educativi, i discorsi dell'insegnante tendono a dominare le lezioni. Per l'insegnante che desidera migliorare la relazione con il proprio allievo è necessario raggiungere un equilibrio tra il parlare e l'ascoltare l'allievo, strutturando le lezioni in modo dialogico e favorendo la bidirezionalità del flusso comunicativo. Ciò stimola il pensiero dello studente e permette all'insegnante di diagnosticare ciò che egli potrebbe aver appreso o frainteso sul momento. Essere coinvolti attivamente nella dinamica comunicativa in classe comporta l'innescarsi di un meccanismo di meta-insegnamento, in quanto l'allievo utilizza la propria voce e il proprio pensiero come strumento di monitoraggio. Una ricerca di Jenni Donohoo, John Hattie e Rachel Eells ha dimostrato che il momento ottimale per il dialogo all'interno di una lezione è quando lo studente ha una sufficiente conoscenza del contenuto ed è pronto a fare collegamenti più sofisticati tra gli elementi che ha già acquisito.¹⁷ Una buona indicazione generale consiste nel porre domande appena al di sopra del livello di base di uno studente, insieme a domande che lo stimolino a pensare ad un livello molto più profondo.

IL FEEDBACK ALLIEVO INSEGNANTE E INSEGNANTE ALLIEVO

Nell'insegnamento il feedback viene fornito principalmente dall'insegnante all'allievo. Tuttavia, un ambiente di apprendimento imperniato su una interazione a senso unico non è ottimale. Nei contesti educativi più aggiornati, il feedback da allievo a insegnante è considerato di fondamentale importanza per un apprendimento efficace, perché gli insegnanti non sempre sono in grado di capire se e come i loro studenti abbiano compreso e percepito ciò che è stato loro proposto.

Il feedback diretto allo studente spesso consiste in lodi o critiche. Tuttavia, la ricerca dimostra che questo tipo di feedback ha un impatto limitato sull'apprendimento e può avere effetti negativi quando non fornisce informazioni sul processo di apprendimento. L'eccessiva lode può ridurre il desiderio di continuare a migliorarsi, specialmente tra quelli che evitano di esibire un'immagine positiva di sé stessi. Allo stesso modo, le critiche possono causare nell'allievo il rafforzamento di una percezione negativa delle proprie capacità, specialmente se questi sente che il suo sforzo non viene riconosciuto. In generale, lodi e critiche possono distogliere l'attenzione degli studenti dal compito che stanno svolgendo.¹⁸ La lode va usata con parsimonia e sempre indirizzata al lavoro svolto e non all'allievo.¹⁹ È necessario, inoltre, che la lode sia sempre sincera. Se l'allievo intuisce di non fare

17. JENNI DONOHO, JOHN HATTIE, RACHEL EELLS, *The power of collective efficacy*, «Educational Leadership», LXXV/6 2018, pp. 40–44.

18. MCPHERSON, HATTIE, *High-impact teaching mindframes*, 2022, p. 139.

19. Paul Harris distingue tra la lode personale, che esprime un giudizio sull'allievo, e la lode impersonale, che valuta e apprezza il lavoro svolto. La seconda tipologia di lode è consigliabile perché aiuta a sviluppare fiducia e indipendenza. L'allievo è liberato dalla necessità del giudizio esterno per proseguire lungo il suo cammino. HARRIS, *The virtuoso teacher*, 2015, p. 27.

bene e riceve lodi e incoraggiamenti potrebbe pensare che la lode non sia altro che una critica velata. Se si vuole esprimere un apprezzamento per incoraggiare l'allievo anche se non tutto è stato eseguito perfettamente, ci si può concentrare su altri aspetti che sono invece degni di lode.

CANALIZZARE L'ATTENZIONE SUL RISULTATO

Spesso l'insegnante si trova a dover dare indicazioni al fine di risolvere una criticità strumentale o un errore tecnico: troppa pressione sulle corde, troppo arco, cambi di posizione pesanti. Perché l'intervento verbale dell'insegnante sia efficace è consigliabile formulare indicazioni che si riferiscano al risultato da raggiungere e non alla problematica che ne impedisce la realizzazione. Invece di dire: «Non dovresti spingere così il suono», potremmo dire «prova a suonare con un suono più leggero». La differenza può sembrare irrilevante, ma in questo modo l'allievo si concentrerà sull'obiettivo senza impiegare energie cognitive per non commettere un determinato errore: ogni sua energia sarà canalizzata verso la realizzazione del risultato suggerito dall'insegnante.

CHIAREZZA DEL LINGUAGGIO

Saper adattare il linguaggio al nostro allievo è un'abilità che si nutre dell'empatia e dell'intelligenza emotiva di ogni insegnante. Che si tratti di semplificare un concetto tecnico per un bambino (utilizzando metafore, personaggi o storie) o di renderlo più avvincente per un adolescente, è indispensabile che il linguaggio sia chiaro e che il processo venga percepito e vissuto consapevolmente. L'allievo non deve sentirsi frustrato dal dover sciogliere enigmi linguistici.²⁰ Con gli adolescenti e i preadolescenti può rivelarsi utile dare informazioni quanto più specifiche possibile sui meccanismi osservabili e misurabili, come la velocità dell'arco, il peso, il punto di contatto e la quantità di crini che entrano in contatto con la corda. Usare parole che indichino fenomeni ed esperienze osservabili e misurabili aiuta il sistema nervoso umano a muoversi verso la realizzazione dei risultati.

PRESUPPOSIZIONE

Utilizzare assunti che presuppongano la acquisizione certa di una competenza non ancora completamente sviluppata, propedeutica al raggiungimento di un risultato sperato, può essere una strategia linguistica molto efficace: «Quando la prossima settimana porterai a memoria l'ultimo movimento (di un particolare concerto, per esempio), potremo dedicare un po' di tempo alla comprensione della struttura»; con una formulazione di questo tipo presupponiamo, senza minimamente dubitarne, che lo studente sia in grado di portare a termine le consegne.

20. PIET KOORNHOF, *Sweet Genius: the teaching skills of master violin teacher Dorothy Delay*, «MUSICUS», XXIX/2, 2001, <<https://hdl.handle.net/10520/EJC82828>> (ultimo accesso 13.01.2025).

Una strategia di questo tipo rinforza nell'allievo la percezione positiva delle sue capacità. Anche solo intuire dalle parole del proprio insegnante che egli ha fiducia nelle sue capacità, equivale ad ascoltare una profezia che nella maggior parte dei casi si realizzerà.²¹

RIFORMULAZIONE

Durante una crisi di ansia o di fiducia, al fine di riportare lo studente ad uno stato emotivo positivo e poter continuare a lavorare proficuamente senza che le sensazioni negative inibiscano le capacità attentive e motivazionali, una strategia molto utile è quella di ribaltare verbalmente il significato di una situazione, o di una sensazione di malessere, conferendole un significato positivo. Durante una lezione Dorothy Delay, ad uno studente che sembrava insoddisfatto della sua prestazione disse: «Sai: più diventi bravo, più sei insoddisfatto, perché puoi sentire di più».²²

SCELTE LESSICALI PER FAVORIRE IL COMFORT, LA FACILITÀ E LA FIDUCIA

Scegliere con cura i termini può aiutare a superare barriere psicologiche che potrebbero intralciare l'apprendimento e che sarebbero difficili da aggirare altrimenti. Per esempio:

- formulare frasi utilizzando la prima persona plurale “noi” o singolare “io”, trasformandola in seconda persona singolare “tu” solo dopo aver stabilito un confortevole senso di appartenenza;
- usare schemi linguistici che iniziano con “vuoi” o “puoi”, invece di comandi e ammonizioni che iniziano con “devi” o “dovresti”;
- ammorbidire o eliminare possibili resistenze con parole come “potresti”, “forse”.

STRATEGIE RELAZIONALI

Affinché un allievo si senta libero di commettere errori e imparare dagli altri, è necessario riuscire a stabilire una relazione basata sulla fiducia. La natura intima delle lezioni individuali di strumento musicale suggerisce come un legame sano e basato sulla fiducia reciproca tra insegnante e studente sia indispensabile per favorire un apprendimento proficuo.²³

21. BARBARA L. SAND, *Teaching Genius: Dorothy Delay and the Making of a Musician*, Amadeus, Montclair (NJ) 2000, p. 102.

22. KOORNHOF, *Sweet genius*, 2001, p. 84.

23. Per una rassegna della letteratura si vedano McPherson e Hattie, *High-impact teaching mindframes*, 2022.

IL MODELLO AUTORITARIO E IL MODELLO AUTOREVOLE

Il modello maestro-apprendista dell'insegnamento strumentale/vocale spesso è caratterizzato da un approccio autoritario, in cui l'insegnante limita le scelte degli studenti nel repertorio e nelle tecniche utilizzate. Tuttavia, la ricerca suggerisce che un approccio autorevole, che preveda aspettative elevate ma permetta la negoziazione con gli studenti sul percorso di apprendimento, sia più efficace.

Uno stile di insegnamento autorevole ha un potenziale maggiore di ottimizzazione del processo di apprendimento, perché aiuta a creare un ambiente basato sull'equità, sulla prevedibilità e sull'assunzione di rischi, un ambiente in cui commettere errori, cercare aiuto e lavorare insieme agli altri è vissuto come una parte naturale del processo di apprendimento.²⁴

EQUILIBRIO TRA ESSERE UN INSEGNANTE ACCOGLIENTE ED ESIGENTE

Instaurare e mantenere un rapporto insegnante-studente sano e produttivo, basato su un modello autorevole, implica stabilire un delicato equilibrio tra l'essere esigente e l'essere reattivo ai bisogni e agli interessi dello studente. Un insegnamento accogliente facilita l'instaurarsi di un'atmosfera talvolta scherzosa e leggera: se usato efficacemente, l'umorismo aiuta a moltiplicare e promuovere quei momenti in cui tutti hanno la possibilità di ridere di sé stessi. L'umorismo aiuta anche ad alleviare la pressione che gli studenti avvertono quando sono confrontati con i propri limiti, fanno errori e non sanno come procedere. Quando sfida e abilità si integrano in modo ottimale, i musicisti possono sperimentare il senso di *Flow* che Mihaly Csikszentmihalyi suggerisce, ovvero lo stato mentale in cui ci si sente immersi nell'attività, stimolati e lieti di suonare ed esibirsi.²⁵

CAMBIARE LA CONCEZIONE CHE LO STUDENTE HA DI SÉ: LA MENTALITÀ DI CRESCITA

Secondo McPherson e Hattie, per garantire un insegnamento efficace è cruciale promuovere nell'allievo la consapevolezza del proprio valore e della propria capacità di migliorare. Spesso lo stesso insegnante deve imparare a concepire le capacità dei propri allievi come fluide e variabili e non come qualità fisse e immutabili. Infondere in ogni studente la convinzione di poter migliorare, implica per l'insegnante la messa a punto di un ambiente di apprendimento che sia favorevole allo sviluppo di questi requisiti. È necessario, inoltre, che gli insegnanti agiscano guidati da un'acuta consapevolezza del mondo interiore di ogni studente. È essenziale incoraggiare gli studenti ad attribuire i propri successi a fattori controllabili, come lo sforzo, la perseveranza e il raggiungimento della padronanza, anziché a elementi invariabili, come la percezione delle proprie abilità.

24. McPHERSON, HATTIE, *Ivi*, p. 23.

25. MIHALY CSIKSZENTMIHALY, *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, Harper Collins Publishers, Pymble, NSW, New York 2008².

IL PARAGONE

Durante le lezioni è opportuno evitare qualsiasi tipo di paragone negativo, che sarà inevitabilmente controproducente, ed incoraggiare ogni allievo a fare paragoni con sé stesso. Questo tipo di confronto è ammissibile dal momento in cui gli allievi sono consapevoli dei propri progressi. Se lasciare che gli allievi ascoltino suonare i propri coetanei in un contesto positivo può essere motivante e ispirante, il paragone che gli allievi fanno con i propri coetanei può condurre a comparazioni semplicistiche e senza significato.²⁶

LA FRAMMENTAZIONE IN MICRO-SEZIONI DELL'INTERVENTO: L'INGRANDIMENTO COGNITIVO

Quando ascoltiamo un allievo durante un'esecuzione è probabile che gli aspetti migliorabili che osserviamo siano numerosi ed è spesso difficile individuare quale di questi richieda un intervento prioritario. Se interveniamo verbalmente in maniera non ponderata, elencando tutto ciò che abbiamo notato, rischiamo di confondere l'allievo senza focalizzarci sull'intervento più urgente. La frammentazione dell'intervento didattico e dello studio in micro-obiettivi tutela sia l'insegnante che l'allievo, favorendo inoltre una maggiore consapevolezza dei propri progressi. La frammentazione è una strategia efficace per ottenere sempre risultati positivi, poiché stabiliti ad hoc per l'allievo ed il suo grado di competenza.

Indagine preliminare

Prima di procedere alla sperimentazione vera e propria, è stata svolta un'indagine preliminare. La necessità di creare una selezione di strategie di potenziamento emotivo di comprovata efficacia nasce, infatti, come risposta a una particolare contingenza: da settembre a dicembre 2023 ho insegnato violino presso una scuola media ad indirizzo musicale dove alcuni allievi manifestavano uno stato emotivo non sempre positivo rispetto alle lezioni individuali e allo strumento. La mia classe comprendeva allievi provenienti dalle seconde e dalle terze classi, che suonavano il violino da uno o due anni e che avevano iniziato il loro percorso con un'insegnante andata in pensione. Durante le lezioni individuali e quelle collettive raccoglievo accenni spontanei ad episodi assai spiacevoli verificatisi durante l'anno precedente: moltissimi si lamentavano dello stato emotivo assai critico del quale avevano sofferto nel rapportarsi alla precedente insegnante, molto severa e intollerante. Mentre alcuni condividevano spontaneamente la loro esperienza, prima, dopo o durante la loro lezione individuale, ad altri indirizzavo domande generiche per raccogliere anche la loro testimonianza. Intuendo che la relazione con la precedente insegnante avesse per molti segnato negativamente il rapporto con lo strumento e inciso sulla percezione delle proprie abilità strumentali, ho utilizzato i dati raccolti da questa piccola indagine informale per avere un quadro

26. HARRIS, *Virtuoso Teacher*, 2015, p. 25.

completo e più accurato dello stato emotivo con il quale ciascuno degli allievi si apprestava ad affrontare i mesi successivi di studio del violino e strutturare per loro un percorso appropriato.

Gli allievi dei quali ho raccolto l'esperienza erano sei, di età compresa tra gli 11 e i 13 anni. Dai colloqui informali si evinceva un'interessante suddivisione della classe: tre allievi dichiaravano di aver sofferto a causa della qualità della loro relazione con la propria insegnante (che chiameremo Gruppo A) mentre altri tre non lamentavano alcuna difficoltà (Gruppo B). Oltre ai dati che ci aiutano a comprendere la percezione che gli allievi avevano dell'insegnante, è importante descrivere il loro livello strumentale per effettuare un'analisi più completa. Infatti, a fronte di una omogenea percezione dell'insegnante, emergono numerosi tratti di eterogeneità all'interno dei due gruppi.

LIVELLO STRUMENTALE

Nel Gruppo A l'allievo 1 (A1) aveva un livello strumentale medio alto e aveva studiato con diversi insegnanti, mentre A2 aveva un livello strumentale molto basso anche se suonava il pianoforte da sette anni. A3 aveva carenze strumentali e ritmiche enormi e gravi problemi di coordinazione.

Nel Gruppo B, invece, B1 aveva un livello strumentale altissimo e una marcata predisposizione, B2 e B3 avevano un livello strumentale basso, erano molto rigidi posturalmente, pur dedicandosi con interesse allo strumento.

CARATTERE

A1 era timido, educato e fragile; A2 aveva un carattere energico e gioioso; A3 aveva difficoltà a sostenere lo sguardo del suo interlocutore e i suoi insegnanti parlavano di un disturbo dell'apprendimento non certificato per ferma volontà dei genitori. B1 aveva un carattere positivo e calmo; B2 era sicura di sé e determinata; B3 aveva un carattere forte ed era molto competitivo.

PERCEZIONE DELLE PROPRIE ABILITÀ

A1, A2 e A3 si percepivano come non abbastanza bravi. B1 e B2 sembravano soddisfatti di raggiungere i propri risultati, piccoli o grandi che fossero. B3 era consapevole della differenza di livello strumentale tra lui e i suoi compagni, ma lavorava duramente e con positività per colmare questo divario.

RAPPORTO CON L'INSEGNANTE

A1 temeva il momento della lezione; A2 era stata spesso sgridata davanti ai suoi compagni e temeva il momento della lezione; A3 veniva regolarmente sgridata durante le lezioni e spesso non comprendeva neanche le indicazioni che le venivano date o ne lamentava la mancanza. B1 veniva regolarmente coinvolto in

attività musicali extrascolastiche, affiancando la sua vecchia insegnante durante piccoli concerti. B2 era seguita anche privatamente dalla sua insegnante e aveva con lei un legame affettivo particolare; B3 viveva la severità dell'insegnante come parte integrante del suo percorso di miglioramento.

Come si può osservare, gli allievi che avevano avuto problemi con l'insegnante (gruppo A) mostravano un livello strumentale mediamente più basso, un carattere più sensibile, minore motivazione e maggiore insicurezza; invece, gli allievi che non avevano riscontrato problemi con l'insegnante (gruppo B) mostravano un più alto livello strumentale e di motivazione. È importante osservare come proprio queste differenze potrebbero aver indotto comportamenti così diversi da parte dell'insegnante, qualificati da insofferenza e aggressività nei confronti degli allievi più "deboli". Preso atto delle testimonianze, ho impostato le mie lezioni in modo tale che tutti gli allievi coinvolti, anche quelli strumentalmente e caratterialmente più fragili, potessero riportare un miglioramento delle loro abilità strumentali, a prescindere dall'immagine che essi avessero di sé stessi all'inizio del proprio percorso. Inoltre, ho iniziato a ricercare in letteratura delle strategie comportamentali che potessero portare un miglioramento dello stato emotivo dell'allievo durante il processo di apprendimento. Avendo testato l'efficacia di alcune strategie relazionali e comportamentali durante i tre mesi di insegnamento presso quella scuola, ho potuto identificare quelle potenzialmente più efficaci che sono riportate nella descrizione dell'intervento didattico.

Intervento didattico

L'intervento descritto intendeva proporre e testare l'applicazione di un protocollo basato sull'utilizzo di una tassonomia di strategie comunicative e relazionali efficaci al fine di migliorare la qualità della relazione tra allievo e insegnante durante le lezioni individuali e quindi migliorare lo stato emotivo dell'allievo, facilitando il processo di apprendimento.

Queste strategie sono state organizzate suddividendo quelle utili alla gestione della comunicazione e quelle rivolte alla cura della relazione con gli allievi (Tabella 3).

PARTECIPANTI

Agata, Alba e Irene (utilizzo nomi fittizi) erano tre allieve di età compresa tra i 10 e i 14 anni, di una classe di violino della Scuola di musica del Conservatorio della Svizzera italiana (SMUS) che seguivo da gennaio 2024 come supplente. Il gruppo era eterogeneo per carattere e livello strumentale. A febbraio, ho sottoposto loro il questionario AEAL allo scopo di avere un quadro sufficientemente chiaro del loro stato emotivo durante le nostre lezioni individuali. I risultati ottenuti hanno completato il quadro delineato tramite i dati raccolti durante colloqui informali, i

TABELLA 3: TASSONOMIA DI AZIONI DIDATTICHE

AMBITO	AZIONE DIDATTICA	ESEMPIO
COMUNICAZIONE	Facilitare un flusso comunicativo bidirezionale e stimolante	Lasciare spazio all'allievo per esprimere sensazioni e dubbi.
		Definire insieme criteri di successo.
		Offrire regolarmente un feedback sul suo percorso allo studente.
		Richiedere feedback su sé stessi agli allievi e modellare l'approccio di insegnamento basandosi sui feedback dell'allievo.
	Utilizzare un linguaggio chiaro ed efficace	Dare indicazioni chiare sul risultato da raggiungere e non sull'errore da evitare.
		Modificare il linguaggio in base all'età dell'allievo.
		Utilizzare un lessico semplice e funzionale.
		Usare schemi linguistici che inizino con "vuoi" o "puoi", invece di comandi e ammonizioni che inizino con "devi" o "dovresti".
		Riformulare in modo positivo sensazioni spiacevoli o eventi negativi.
	RELAZIONE	Essere accogliente
Favorire momenti di leggerezza durante le fasi critiche dell'apprendimento.		
Essere esigente		Richiedere la massima concentrazione.
		Stimolare l'allievo a dare il proprio massimo.
Rinforzare la percezione positiva che l'allievo ha di sé		Assicurare all'allievo di essere l'oggetto principale della nostra attenzione.
		Riconoscere le abilità personali di ogni allievo.
		Trasmettere fiducia nell'abilità di potenziare le capacità dell'allievo.
		Suddividere ogni area di lavoro in microaree e ricompensare i successi con complimenti.

quali hanno, invece, fornito ulteriori dettagli sulle emozioni provate dalle allieve durante le lezioni.

Agata, di indole molto riservata, era sempre molto serena a lezione, ma non sempre molto motivata. Alba si sentiva molto a suo agio a lezione e comunicava liberamente le sue emozioni e le sue difficoltà. La percezione delle sue abilità era, tuttavia, negativa e le emozioni che provava suonando erano spesso di vergogna e insoddisfazione. Irene era estremamente timida e taciturna. Durante le lezioni si sentiva spesso in imbarazzo e nervosa.

Agata era al 5° anno di violino, aveva un livello strumentale medio-alto e dedicava molto tempo allo studio. Gli obiettivi strumentali erano di potenziare la capacità di assumere autonomamente una postura equilibrata, una presa rilassata e libera dell'arco, suonare con più espressione valorizzando le differenze di dinamica e di carattere indicate nei brani.

Alba era al 5° anno ed aveva un livello strumentale medio-basso. Seguiva anche lezioni di pianoforte e partecipava alle attività orchestrali della scuola di musica. Studiava molto poco e suonava in modo estremamente insicuro e iper-controllato. Obiettivo da raggiungere era acquisire la capacità di utilizzare diverse quantità di arco in relazione alle dinamiche, adottare una postura più rilassata, ridurre la tendenza a controllare i gesti per evitare errori.

Irene era al 2° anno di violino ed il suo livello strumentale era basso. Seguiva anche lezioni di solfeggio e di coro, ma riusciva a dedicare al violino solo il tempo della nostra lezione settimanale. Il deficit più grave riscontrato era nella lettura: la difficoltà nel leggere la musica la innervosiva e la scoraggiava. Gli obiettivi erano migliorare la capacità di lettura e di riconoscimento dei segni sullo spartito, imparare a percepire le sensazioni del corpo e sviluppare una postura più equilibrata.

TABELLA 4: CARATTERISTICHE DEI PARTECIPANTI

	ETÀ	ANNO DI STUDIO	ALTRE ATTIVITÀ MUSICALI	STATO EMOTIVO A LEZIONE	LIVELLO STRUMENTALE	OBIETTIVI
Agata	14	5°	Nessuna	Positivo	Medio-alto	-Postura equilibrata -Presa dell'arco -Utilizzo vario dell'arco
Alba	13	4°	Pianoforte, Orchestra	Parzialmente positivo	Medio	-Rilassamento fisico -Utilizzo di varie quantità d'arco -Gestione della paura degli errori
Irene	10	2°	Solfeggio, Coro	Negativo	Basso	-Postura equilibrata -Lettura

PROCEDURA

L'intervento didattico si è svolto nell'arco di sei lezioni, ciascuna di 45 minuti, tra marzo e aprile 2024. Fin dall'inizio della supplenza (gennaio 2024) ho tenuto un *diario riflessivo*, strumento che favorisce lo sviluppo di un approccio didattico consapevole, accurato e ragionato.²⁷ Per ogni lezione è stata redatta una programmazione e sul diario, dopo ciascuna lezione, è stata presa nota delle eventuali criticità comunicative o relazionali, in modo da poter modificare e correggere il mio comportamento o il mio linguaggio nelle lezioni successive. A partire dall'inizio della sperimentazione (marzo 2024) questo procedimento è risultato molto più veloce grazie all'utilizzo della tassonomia di strategie già descritte, dalla quale era possibile selezionare l'azione didattica più utile per migliorare un determinato aspetto comunicativo o relazionale all'interno della lezione. Con ciascuna allieva ho adottato le azioni didattiche che mi sembravano più pertinenti e funzionali (Tabella 5).

TABELLA 5: AZIONI DIDATTICHE ADOTTATE CON LE ALLIEVE

	STRATEGIE COMUNICATIVE	STRATEGIE RELAZIONALI
Agata	Lasciare spazio per esprimere sensazioni e dubbi. Lodare la qualità del lavoro svolto e gli sforzi e non l'allievo.	Stimolare l'allievo a raggiungere il proprio massimo.
Alba	Definire insieme criteri di successo. Dare indicazioni chiare sul risultato da raggiungere e non sull'errore da evitare. Riformulare in modo positivo sensazioni spiacevoli o eventi negativi.	Trasmettere fiducia nell'abilità di potenziare le capacità dell'allievo.
Irene	Richiedere feedback all'allievo e modellare la lezione basandosi sui feedback dell'allievo. Modificare il linguaggio in base all'età dell'allievo.	Suddividere ogni area di lavoro micro-aree e ricompensare i successi con complimenti.

RISULTATI

Nei seguenti paragrafi riporto dal mio diario le osservazioni più rilevanti per descrivere i risultati dell'applicazione delle strategie impiegate. Per ciascuna delle allieve coinvolte ho anche voluto evidenziare quali obiettivi strumentali siano stati raggiunti e quali siano ancora da raggiungere.

27. JAMES T. LINDROTH, *Reflective Journals: A Review of the Literature*, «Update: Application of Research in Music Education», xxxiv/1 2014, pp. 66-72.

– *Agata*

Dopo una iniziale riluttanza nel comunicare le proprie opinioni, si è verificato più volte che l'allieva prendesse la parola autonomamente durante le lezioni. Ho osservato che, dopo circa quattro lezioni, l'allieva tendeva a non identificarsi direttamente con le proprie capacità o le proprie mancanze, riuscendo ad analizzare il risultato del lavoro fatto a casa e a valutare se i suoi sforzi fossero stati correttamente indirizzati. Aveva acquisito una maggiore sicurezza nell'esaminare il proprio lavoro, riconoscendo con serenità sia i successi che le aree di miglioramento, senza giudicarsi. Gradualmente si era instaurato un clima sfidante ma cooperativo, tanto che Agata si sentiva a suo agio ed era visibilmente più serena quando le proponevo un obiettivo più ambizioso. Sorrideva spesso e rispondeva volentieri a domande sulla sua famiglia e la sua vita scolastica, cosa che prima difficilmente accadeva.

A livello tecnico, la presa dell'arco era sensibilmente più libera e riusciva a differenziare l'uso dell'arco in funzione delle dinamiche e del carattere dei brani. La postura era ancora squilibrata e l'allieva non riusciva a posizionarsi in maniera corretta se non dopo numerose indicazioni e aggiustamenti. Alla fine del percorso, tuttavia, si mostrava consapevole di come avrebbe dovuto posizionarsi per essere più comoda possibile.

– *Alba*

Dopo alcune lezioni, l'allieva sembrava aver compreso l'importanza di suonare con meno controllo e di trarre più piacere. Verso la quarta lezione Alba sembrava più incline a cercare il piacere durante lo svolgimento di un compito e, se anche non ci riusciva ancora del tutto, era più consapevole di quando stava suonando o studiando vincolata dalla volontà di controllare. L'allieva, invitata a realizzare ciò che le mie parole le indicavano senza preoccuparsi di vigilare sugli errori da evitare, sembrava aver spostato la sua attenzione dal controllare ciò che sbagliava o poteva potenzialmente sbagliare, a ciò che poteva realizzare. Inoltre, era percepibile che si fosse aperta all'idea di interpretare gli errori come opportunità di crescita. Era, inoltre, disponibile a parlare delle dinamiche emotive negative che si legavano per lei al suonare in pubblico o allo studio a casa. L'apertura di questo canale facilitava per me la comprensione dei fattori che nell'allieva generavano uno stato di attivazione negativa e mi dava modo di identificare queste fragilità e prendermene cura con conversazioni mirate sull'argomento, esercizi di respirazione e di rilassamento.

Su piano tecnico, alla fine del percorso Alba, pur continuando a suonare con estrema rigidità, risultava molto più serena e riusciva a eseguire da capo a fondo un brano senza fermarsi dopo ogni errore. Riusciva ad utilizzare tutto l'arco nel forte e nel piano sembrava finalmente consapevole di dover utilizzare poco arco.

– Irene

Dopo tre lezioni durante le quali richiedevo sistematicamente un *feedback* sulle attività proposte e modificavo il mio linguaggio e le attività in base alle sue risposte, il canale comunicativo si era liberato. La bambina apprezzava che le lezioni fossero così diverse e che si modellassero sui suoi suggerimenti e le sue osservazioni: ascoltare i suoi *feedback* mi dava modo di scandire un ritmo di apprendimento che fosse adatto a lei. Traducendo concetti tecnici in immagini che potessero essere facili da comprendere per una bambina della sua età, si era creata una connessione efficace, con risultati positivi ed immediati in ambiti nei quali non avevo ottenuto alcun cambiamento quando insistevo sul problema tecnico. Infine, Irene era visibilmente gratificata e si sentiva incoraggiata a continuare con impegno: anche riconoscere autonomamente una sola nota sul pentagramma poteva essere fonte di motivazione per affrontare le note successive. Momenti di passività continuavano a verificarsi ma occupavano fasi brevissime durante lezioni molto positive e fruttuose.

Alla fine del percorso la sua capacità di lettura era sensibilmente migliorata: riconosceva tutte le note corrispondenti alla prima posizione del violino (prima applicazione) in modo abbastanza veloce. La postura, tuttavia, era ancora molto precaria.

VALUTAZIONE AEAL - STATO EMOTIVO PRIMA E DOPO L'INTERVENTO

Nella seguente tabella si riportano i risultati del questionario AEAL somministrato a ciascuna delle allieve alla prima lezione e alla sesta lezione. Il questionario è stato compilato autonomamente da ciascuna allieva in classe al termine della lezione. Per ogni emozione è stata utilizzata una scala da 1=per niente a 7=moltissimo.

TABELLA 6: STATO EMOTIVO- PRIMA LEZIONE E ULTIMA LEZIONE

	SODDISFAZIONE		SOLLIEVO		SPERANZA		CALMA		IRRITAZIONE		DIVERTIMENTO		NOIA		ANSIA		SFIDUCIA		IMBARAZZO	
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6
Agata	2	6	4	5,6	5	7	3	3	1	1	5	5,6	2	2	3	1	2	1	6,6	2
Alba	2	4	2	4	3	4	2	3	1	1	2	4	3	2	5,6	4,6	5	4	4	3
Irene	1	7	1	7	2	6,3	3	6	4	1	3	4	2	2	7	1	4	1	6,3	1

Nel caso di Agata, i valori delle emozioni positive e di quelle positive deattivi (come *Soddisfazione*, *Sollievo* e *Speranza*) si alzano sensibilmente al termine di una serie di lezioni durante le quali Agata è incoraggiata ad esprimere liberamente le proprie sensazioni e dubbi. Alla diminuzione dei valori di *Ansia*, *Sfiducia* e *Imbarazzo* sembra corrispondere un netto miglioramento strumentale.

Nel caso di Alba si riscontra una riduzione, seppur minima, dei valori di *Ansia*, *Sfiducia* e *Imbarazzo*, alla quale corrisponde un miglioramento della dimensione relazionale. Un aumento più significativo, anche se lieve, si riscontra nei valori di *Soddisfazione*, *Sollievo* e *Imbarazzo*: i risultati strumentali sono strettamente legati, quindi, ai piccoli traguardi di rilassamento fisico e psicologico che l'allieva è riuscita a raggiungere.

Il caso di Irene è il più emblematico, in quanto l'aumento dei valori di emozioni positive e positive deattivanti emerso dal questionario coincide con una vera e propria trasformazione del suo atteggiamento durante la lezione: emozioni di *Soddisfazione*, *Sollievo* e *Speranza* determinano un miglioramento comportamentale e relazionale decisivo, ovvero lo svilupparsi di un'interazione molto più attiva e l'incremento dei suoi interventi verbali durante le attività di lettura e strumentali. I valori di *Ansia*, *Sfiducia* e *Imbarazzo* si riducono drasticamente e ciò rende possibile la costruzione e il rinforzo di un canale comunicativo sgombro da ostacoli emotivi.

DISCUSSIONE

Incrociando i dati emersi dall'osservazione degli obiettivi strumentali raggiunti e dai progressi nell'ambito relazionale e comunicativo con quelli raccolti con il questionario sulle emozioni, è possibile osservare che esiste una effettiva connessione tra la qualità della relazione e della comunicazione, lo stato emotivo ed il rendimento dell'allievo. Complessivamente possiamo associare le emozioni positive deattivanti a prestazioni buone o migliori rispetto alla situazione di partenza, mentre le emozioni negative attivanti si legano a risultati modesti.

Quanto emerso durante il mio intervento didattico conferma la teoria del controllo-valore, secondo la quale le emozioni di riuscita hanno significative conseguenze sull'apprendimento e sulla performance. Vivere con serenità l'esperienza didattica è una condizione indispensabile per incoraggiare lo sviluppo di altre dimensioni fondamentali del processo di apprendimento: potenziamento delle capacità attentive e cognitive, aumento della motivazione intrinseca e attivazione di processi autoregolatori. Possiamo osservare, infatti, come provare emozioni positive favorisca la concentrazione e migliori le prestazioni (Irene). Le emozioni positive attivanti aumentano la motivazione intrinseca, mentre emozioni negative attivanti come ansia e vergogna agiscono sul desiderio di evitare eventuali futuri fallimenti (Alba). Infine, osserviamo che un allievo sereno è potenzialmente un allievo che comunica liberamente con l'insegnante (Agata), condividendo dubbi e idee, condizione indispensabile affinché l'allievo impari ad autoregolarsi.

D'altra parte, è opportuno riflettere sulle difficoltà che l'insegnante deve affrontare per sviluppare nuove modalità relazionali, per esempio nel tentativo di confrontarsi con gli allievi in modo sollecitamente positivo anche di fronte a situazioni scoraggianti e alla frustrazione derivante dai casi più faticosi. Allo stesso modo, è indispensabile cercare di correggere le proprie abitudini e riorientare i propri

atteggiamenti in modo da favorire quel dialogo che una personalità imbronciata ed ombrosa istintivamente inibisce. La mia esperienza suggerisce quanto una condizione condivisa di benessere psicologico in classe rappresenti un vantaggio anche per l'insegnante. Ascoltare il punto di vista dell'allievo può facilitarne il lavoro, la scelta accurata del proprio linguaggio può determinare il successo di un processo di apprendimento. Nel caso in cui l'insegnante trovasse incompatibili le strategie proposte con la propria indole (un insegnante timido o riservato potrebbe trovare difficile incoraggiare, per esempio, il flusso comunicativo; un insegnante ironico potrebbe avere difficoltà nel percepire il limite oltre il quale l'allievo potrebbe sentirsi deriso o non preso sul serio) sarebbe necessario riflettere sulla finalità delle strategie proposte e plasmarne di proprie, cercando di ottenere lo stesso risultato. È necessario, quindi, che l'insegnante studi e conosca i meccanismi che guidano i processi di apprendimento e che riesca a individuare le emozioni che li qualificano. Qualunque sia la sua indole, una volta appreso che qualità della relazione e della comunicazione influiscono sulle emozioni e che queste determinano l'esito dell'esperienza di apprendimento, nascerà in lui l'esigenza autentica di prendersi cura dell'aspetto relazionale e comunicativo delle proprie lezioni e di potenziare i propri strumenti di lavoro.

Pur considerando le criticità che l'utilizzo di strategie di questo genere presentano, al termine di questo studio è fondamentale riportare che la disponibilità a migliorarsi e a potenziare le proprie abilità sociali rappresenti una qualità indispensabile per l'insegnante che aspiri ad ottenere successo nel proprio campo. Per successo si intende la capacità di aumentare il numero di allievi che durante un percorso di studi musicali rafforzino il proprio interesse per la disciplina, sviluppino una percezione positiva delle proprie capacità e, di conseguenza, la motivazione e la determinazione necessarie a migliorare il proprio livello strumentale. Inoltre, l'insegnante di strumento, nel suo ruolo di educatore, diventa il canale attraverso il quale l'allievo ha non solo l'occasione di imparare a suonare uno strumento, ma anche di sviluppare la capacità di confrontarsi con rispetto con gli altri membri della società e con sé stesso, ad amministrare i propri pensieri e il proprio tempo, a moderare i giudizi nei propri confronti e nei confronti degli altri e a scindere sé stesso dai propri risultati (positivi o negativi che siano), sviluppando la capacità di approcciarsi positivamente alle difficoltà del vivere quotidiano: a crescere come individuo.

In conclusione possiamo dire che l'esito generale di questa esperienza è incoraggiante: utilizzando strumenti adeguati è possibile intervenire sui propri comportamenti in classe e quindi sulla sfera emotiva dell'allievo. Un approccio rispettoso e attento, che non privilegi esclusivamente le questioni tecniche, influisce positivamente sul suo benessere psicologico. La possibilità di agire positivamente sullo stato psicologico dell'allievo è, dunque, una risorsa che non può essere trascurata: se essere insegnanti gentili, consapevoli e aperti al dialogo predispongono l'allievo a essere più partecipe, motivato e consapevole, l'insegnante deve seriamente

considerare la sua responsabilità nei confronti di questa dimensione ed indirizzare le sue energie per potenziare questo aspetto della sua proposta didattica. Le strategie descritte in questo contributo rappresentano un punto di partenza per avviare una ricerca più approfondita dei comportamenti che siano in grado di mettere a proprio agio gli allievi e ne aumentino le capacità di successo. L'applicazione di strategie comportamentali e comunicative efficaci è uno dei doveri dell'insegnante, accanto alla necessità «di rinunciare alla propria onnipotenza e di accingersi con gioia a osservare».²⁸

Bibliografia

- CSIKSZENTMIHALY, MIHALY, *Flow: the psychology of Optimal Experience*, HarperCollins Publishers, Pymble, NSW; New York 2008².
- FELDMAN BARRETT, LISAN e RUSSELL, JAMES A., *Independence and bipolarity in the structure of current affect*, «Journal of personality and social psychology», LXXIV/14 1988.
- FERACO, TOMMASO e MENEGHETTI, CHIARA, *Dal riconoscere al gestire le emozioni: a scuola si può*, «Psicologia e scuola», x 2022.
- DONOHOO, JENNI, HATTIE, JOHN e EELLS, RACHEL, *The power of collective efficacy*, «Educational Leadership», LXXV/6 2018.
- HARRIS, PAUL, *The Virtuoso Teacher: The inspirational guide for instrumental and Singing teachers*, Fabber Music, 2015.
- KOORNHOF, PIET, *Sweet Genius: the teaching skills of master violin teacher Dorothy Delay*, «Musicus», XXIX/2 2001. <<https://hdl.handle.net/10520/EJC82828>>
- MCPHERSON, GARY E. e HATTIE, JOHN, *High-impact teaching mindframes* in GARY E. MCPHERSON, *The Oxford Handbook of Music Performance*, Vol. 1, Oxford University Press, Oxford 2022.
- MONTESSORI, MARIA, *Come educare il potenziale umano*, Garzanti, Milano 2022¹³.
- NOLEN-HIEKSEMA, SUSAN, *Abnormal psychology*, McGraw-Hill, Boston 2007⁴.
- PEKRUN, REINHARD, *The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice*, «Educational Psychology Review», XVIII 2006.
- PERKUN, REINHARD R. & PERRY, RAIMOND P., *Control-value theory of achievement emotions*, in REINHARD PEKRUN, LISA LINNENBRINK-GARCIA (a cura di), *International Handbook of Emotions in Education*, Routledge, 2014, pp. 120–141.
- PEKRUN, REINHARD, GOETZ, THOMAS, FRENZEN, ANNE C., BARCHFELD, PETRA e PERRY RAYMOND P., *Measuring emotions in students learning and performance*, «Contemporary educational psychology», XXXVI/1 2011.
- RACCANELLO, DANIELA, BRODINO, MARGHERITA, CRESCENTINI, ALBERTO, CASTELLI, LUCIANA, CALVO, SPARTACO, *A brief measure for school-related achievement emotions: The achievement Emotions Adjective List (AEAL) for secondary student*, «European Journal of Developmental Psychology», XIX/3 2022.
- SAND, BARBARA L., *Teaching Genius: Dorothy Delay and the Making of a Musician*, Amadeus, 2000.

28. MONTESSORI, *Come educare il potenziale umano*, 1970, p. 181.

SANTROK, JOHN W., *Educational Psychology*, McGraw-Hill Medical Publishing, 2011, traduzione italiana a cura di DANIELLA RACCANELLO, *Psicologia dell'educazione*, McGraw-Hill Education, 2021.

SUZUKI, SHINICHI, *Crescere con la musica*, Volonté & Co., Venezia 1996.

WEINER, BERNARD, *A cognitive (attribution)-emotion-action model of motivated behavior: An analysis of judgments of help-giving*, «Journal of Personality and Social psychology», XXXIX 1980.

L'autrice. Sara Signa, violinista di origini lucane, si è diplomata presso il Conservatorio di Musica Gesualdo da Venosa di Potenza con il massimo dei voti e la lode sotto la guida di Aldo Matassa. Ha poi proseguito gli studi presso l'accademia di Imola e presso il Conservatorio di Musica G.B. Martini di Bologna dove ha conseguito la Laurea in Musica da Camera con il massimo dei voti e la lode. Considera la musica da camera un luogo privilegiato di contatto umano e artistico, un laboratorio di comunicazione di inestimabile valore. Si esibisce regolarmente in varie formazioni. Collabora con orchestre italiane ed europee ed è leader dei secondi violini nell'ensemble dell'associazione lucana MATE' Solisti Lucani, curata da Laura Marzadori.

Si è perfezionata presso il Conservatorio della Svizzera italiana con Alessandro Moccia conseguendo il Master of Advanced studies in Music Performance and Interpretation. Presso lo stesso Conservatorio ha conseguito, sotto la guida di Anna Modesti, il Master in Music Pedagogy, grazie al quale ha potuto acquisire strumenti preziosi e valorizzare il suo interesse per la pedagogia e la sua propensione per l'insegnamento strumentale. Ha insegnato presso la Scuola di Musica del Conservatorio della Svizzera italiana e si dedica all'insegnamento del violino anche in Italia, promuovendo un modello didattico in continuo aggiornamento.