

 conservatorio

Quaderni del Conservatorio  
della Svizzera italiana

# Didattica musicale e ricerca - 2021

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](http://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](http://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](http://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](http://academia.edu) or other similar portals, even in draft.



Quaderni del Conservatorio della Svizzera italiana  
A cura di Massimo Zicari  
N. 1

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](http://www.conservatorio.ch)

[quaderni@conservatorio.ch](mailto:quaderni@conservatorio.ch)

+41 (0)91 960 30 40

Studio grafico: Federica Basso

Redazione, grafica e layout: Paola Menchetti, Ugo Giani

© 2022 Libreria Musicale Italiana srl, via di Arsina 296/f, 55100 Lucca

[lim@lim.it](mailto:lim@lim.it) [www.lim.it](http://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 978-88-5543-135-4

# **DIDATTICA MUSICALE E RICERCA – 2021**





## SOMMARIO

- 7 *Musica e innovazione* di Christoph Brenner
- 9 *Introduzione* di Massimo Zicari
- 17 *L'improvvisazione nell'insegnamento della chitarra classica: una prospettiva olistica*  
Eni Lulja
- 43 *La monodia non accompagnata nella didattica del canto: Tre laudi dal Codice di Cortona*  
Lorenza Donadini Camarca
- 65 *L'educazione sensoriale nella didattica pianistica: un percorso tra sperimentazione e creatività*  
Bruna Di Virgilio
- 99 *Il diario collaborativo per lo sviluppo di meccanismi autoregolatori nello studio del pianoforte*  
Gloria Cianchetta
- 125 *Claude Debussy: Préludes*  
Bruno Zanolini
- 143 *I Sacri Rimbombi di Pace e di Guerra di Francesco Vignali, Maestro di Cappella nella Terra di Casalmaggiore. Genesi e interpretazione di una raccolta sacra di area padana nell'era di Monteverdi*  
Riccardo Ronda
- 173 *Il 'ponte' come metafora per la didattica della storia della musica. Riflessioni preliminari e spunti operativi*  
Matteo Piricò



## MUSICA E INNOVAZIONE

Da dove arriva l'innovazione nella musica? È un semplice frutto del processo creativo? È condizionato essenzialmente dal contesto storico? E qual è il contributo della Ricerca artistica? E, soprattutto, cos'è la "Ricerca artistica"?

Con il primo numero dei suoi "Quaderni" il Conservatorio della Svizzera italiana non intende rispondere a queste domande, bensì dare un contributo pragmatico, di fronte ad un quesito pratico che ci siamo posti sin dalla presentazione dei primi progetti presentati nell'ambito del Master di pedagogia musicale nel 2010: come riusciamo a valorizzare quegli elementi innovativi che riscontriamo in tanti progetti Master e che finiscono nei cassetti anziché impattare sullo sviluppo della didattica strumentale e vocale? E come riusciamo a trasformare il triangolo arte – innovazione – ricerca in un circolo virtuoso?

In questo primo numero sono contenuti gli articoli derivanti da quattro progetti nati all'interno del Master di pedagogia strumentale e vocale. Progetti che sollevano delle domande interessanti. Progetti che sono frutto di uno spirito curioso e critico. Progetti che si basano su comprovate competenze disciplinari, sostenute da un uso responsabile degli strumenti della ricerca scientifica. Progetti che, in un modo o nell'altro, contengono elementi innovativi. Elementi innovativi che, speriamo, possano essere ripresi da terzi, contribuendo all'innovazione nella didattica strumentale e vocale.

Completano questa prima edizione un progetto ad indirizzo più musicologico uscito dal "modulo ricerca" – ovvero uno spazio didattico finalizzato all'indagine e all'esplorazione di questioni musicali trasversali ai diversi percorsi di formazione – nonché i testi di due docenti, che ringraziamo per aver voluto arricchire questo primo numero con il loro contributo.

Christoph Brenner



## INTRODUZIONE

Sono trascorsi più di quindici anni da quando, insieme a Harvey Sachs, pubblicavamo a quattro mani un breve volume dal titolo ambizioso: *Formazione musicale tra università e mercato, società e arte. Il Conservatorio della Svizzera italiana*.<sup>1</sup> Si trattava di una specie di *Festschrift* istituzionale, col quale celebrare una serie di traguardi che il Conservatorio della Svizzera italiana aveva appena raggiunto: tra il 1999 ed il 2000 era stata costituita la Scuola Universitaria e nel 2005 era arrivato il riconoscimento dei corsi di laurea da parte della Conferenza dei direttori della pubblica educazione CDPE (l'accreditamento dei Master, questa volta da parte della Confederazione, sarebbe arrivato sei anni più tardi). Proprio nel 2006 si sarebbe giunti all'affiliazione della Scuola Universitaria di Musica alla Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI), che portò all'integrazione della formazione musicale a livello universitario.

Con l'occasione, il volume voleva anche fare il punto su alcune sfide che si prospettavano all'orizzonte e che si sarebbero rivelate cruciali per gli sviluppi futuri: tra queste emergeva l'urgenza di inserire a pieno titolo la ricerca tra le proprie attività e definire, a livello istituzionale, la relazione tra i paradigmi dell'arte e quelli della scienza. Vale ricordare che erano gli anni in cui l'Europa intera si confrontava con la riforma della formazione universitaria avviata con la Dichiarazione di Bologna, che avrebbe condotto al modello Bachelor-Master e all'introduzione della ricerca nei conservatori di musica, nelle accademie d'arte e nelle scuole di teatro. Le scuole che si candidavano all'ottenimento del riconoscimento quale scuola universitaria dovevano dimostrare di essere dotate dell'infrastruttura e delle risorse necessarie per poter svolgere anche attività di ricerca.

Per chi lavorava in un'istituzione musicale si trattava di affrontare l'antica dicotomia tra *musicus* e *cantor*, ovvero, per usare ancora una volta le parole di Guido d'Arezzo, ricomporre la distanza tra chi sapeva tutto (o quasi) di qualcosa che non era in grado di fare, e chi sapeva fare qualcosa di cui non sapeva nulla (o quasi). In effetti, il secolo ventesimo ci consegnava una situazione che vedeva la formazione musicale divisa tra facoltà universitarie e conservatori: nelle prime dominava la musicologia (ovvero un pacchetto di materie prevalentemente orientate alla storiografia e all'analisi musicale) mentre i secondi si concentravano sulla preparazione professionale di cantanti e strumentisti, accompagnata da alcune nozioni di teoria, armonia e storia della musica.

---

1. HARVEY SACHS, MASSIMO ZICARI, *Formazione musicale tra università e mercato, società e arte. Il Conservatorio della Svizzera italiana*, Fontana Edizioni, Lugano 2006.

Il quadro di allora ha fornito le basi per un lavoro che negli anni successivi ha cercato non solo di produrre ricerca in ambito musicale che fosse di dignità pari (se non superiore) a quella svolta dalle istituzioni accademiche universitarie, ma soprattutto di dimostrare che fosse possibile costruire e radicare una cultura della riflessione e dell'approfondimento all'interno di un'istituzione che, per definizione, era tradizionalmente orientata alla saggezza del fare.

A distanza di oltre vent'anni dall'inizio di questa trasformazione, la pubblicazione dei *Quaderni* rappresenta un importante traguardo. I *Quaderni* segnano il raggiungimento del livello di maturazione necessario per produrre all'interno di una istituzione come la nostra lavori caratterizzati da una profonda attenzione alle questioni della pratica musicale — proprio a partire dalle attività didattiche e dai differenti ambiti operativi della scuola stessa — e al contempo dal rigore metodologico che caratterizza una pubblicazione che abbia valore accademico. Al tempo stesso, i *Quaderni* vogliono rappresentare un punto di partenza ed un incentivo alla produzione di contributi che abbiano nella scrittura il momento di incontro tra riflessione, verifica sistematica e rilevanza pratica.

A questo primo volume è anche delegato il non facile compito di tracciare i contorni e definire la portata di un prodotto editoriale che ha bisogno di collocarsi all'interno di un mercato in rapida evoluzione, non da ultimo grazie alla diffusione digitale e all'affermazione dell'Open Science. Quale mercato occuperà una collana come i *Quaderni*? Una prima risposta in tal senso arriva proprio dall'importanza che riconosciamo alle questioni che nascono dalla pratica e che siano sostenute da un'indagine rigorosa. La prima serve a garantire un ancoraggio forte ai bisogni che ruotano intorno al fare musica, nelle tre dimensioni della didattica, della prassi esecutiva, della composizione musicale (queste sono al centro di una istituzione come il Conservatorio della Svizzera italiana e rappresentano al tempo stesso il terreno di incontro tra teoria e pratica, tra *musicus* e *cantor*). D'altra parte, un'indagine rigorosa è condizione imprescindibile per fornire risposte che siano valide, corrette, credibili, e che vadano oltre i miti e le facili certezze di cui il mondo dell'arte così spesso ancora si nutre. I *Quaderni* hanno l'ambizione di indagare con rigore problemi pratici e presentarne i risultati in una lingua comprensibile: questa esigenza nasce dal divario che spesso ancora si osserva ogniqualvolta la musicologia (intesa nella sua accezione più ampia) non riesca a mediare tra i molti inevitabili tecnicismi derivanti dall'elevato livello di specializzazione richiesto dagli argomenti trattati, e le esigenze dei possibili destinatari, siano essi studenti, insegnanti, giovani professionisti o affermati concertisti.

Un terreno particolarmente fertile sembra essere quello della didattica vocale e strumentale, che soffre ancor oggi di un vistoso ritardo se confrontata con l'educazione musicale e, più in generale, con le scienze dell'educazione. Questo ritardo si tocca con mano quando si guarda alla letteratura di riferimento per i vari ambiti di insegnamento, sia a livello elementare sia a livello avanzato, e se si osserva come, soprattutto per alcuni strumenti, i metodi della tradizione ottocentesca continuino

a mantenere una posizione assolutamente centrale. Quanto ha attecchito, nelle nostre classi, la riflessione sulla motivazione, sui modelli di apprendimento, sull'autoregolazione, sulla memoria di cui leggiamo sui periodici specializzati? In che misura questo prezioso bagaglio di conoscenze ha fatto stabilmente ingresso nelle nostre classi? Come possiamo facilitare il trasferimento delle competenze e tradurre in strumenti operativi questo bagaglio? Rispetto ad altri *Quaderni* pure presenti nel panorama di lingua italiana, questa collana vuole quindi profilarsi per l'ambizione di riuscire a rispondere alle sfide della didattica e della pratica musicale attraverso l'uso di strumenti adeguati di lettura e di analisi, in una lingua accessibile.

Nella stessa direzione va letta la scelta di uscire nel doppio formato, digitale e cartaceo, il primo disponibile in 'Open Access' e il secondo 'Print on demand'. È sotto gli occhi di tutti come internet, le banche dati e la politica dell'Open Science stiano rivoluzionando non soltanto il mondo dell'editoria in ambito accademico, ma il modo stesso di fare ricerca. Siamo di fronte ad una rivoluzione culturale che si basa sull'accesso istantaneo e globale a fonti e risorse di ogni genere, comprese quelle musicali, dai manoscritti antichi ai più recenti articoli e studi monografici, passando dai trattati strumentali e vocali del Settecento e dell'Ottocento. Il consumo di testi scientifici e accademici ha subito un'accelerazione straordinaria e l'aumento iperbolico di risorse online spinge inesorabilmente la stampa cartacea ai margini della scena. In tal senso, una collana che voltasse le spalle alla sfida digitale sarebbe condannata a quella stessa marginalità di cui soffre internazionalmente il giornalismo della carta stampata.

L'Open Access ha poi determinato la svolta più recente e, per certi versi, radicale: si tratta di una politica volta a rendere i risultati ed i dati della ricerca scientifica sempre più aperti ed accessibili. Alla base vi è il principio secondo cui questi risultati appartengono alla collettività se i fondi che hanno reso possibile la ricerca provengono dal denaro pubblico. Questo principio riguarda non soltanto le pubblicazioni che presentano i risultati della ricerca, nella forma di articoli, volumi monografici, curatele e quant'altro, ma anche i dati sui quali quei risultati si basano, e che devono essere messi a disposizione di tutti allo scopo di facilitare la replicabilità degli studi e permettere ulteriori progressi della scienza. Si tratta di un processo di democratizzazione che vorrebbe condurre, non da ultimo, ad un più alto livello di innovazione e ad un sempre maggiore impatto sulla nostra società. Di fronte all'accelerazione e alla portata di questo fenomeno, che in Svizzera è fortemente sostenuto dal Fondo Nazionale Svizzero per la Ricerca Scientifica (Schweizerischer Nationalfonds), questa nuova collana non poteva non raccogliere la sfida etica, e non solo tecnologica, offerta dall'Open Access.

I contributi raccolti in questo primo volume riflettono le diverse anime dell'istituzione all'interno della quale sono maturati e si collocano in varia misura intorno al tema che è più centrale per una scuola: l'insegnamento. I primi quattro articoli nascono infatti dai lavori del Master of Arts in Music Pedagogy, ovvero la laurea

di secondo livello in pedagogia musicale. Eni Lulja, Lorenza Donadini Camarca, Bruna Di Virgilio e Gloria Cianchetta affrontano questioni che nascono all'interno di una formazione che vuole avere nell'aula d'insegnamento non soltanto una palestra formativa, ma soprattutto un luogo di osservazione e di cambiamento. Il contributo di Riccardo Ronda è il frutto di un lavoro di indagine condotto all'interno del modulo di ricerca, che offre agli studenti l'opportunità di conciliare i propri interessi e sviluppare importanti competenze metodologiche, in questo caso quelle della storiografia musicale. I contributi di due docenti di comprovata esperienza, Bruno Zanolini e Matteo Piricò completano questa prima uscita allargando lo sguardo su questioni di analisi e di didattica dell'educazione musicale.

Più precisamente, Eni Lulja, chitarrista, si concentra sulla pratica improvvisativa e presenta un'esperienza didattica durata tre mesi, destinata a tre allievi principianti di chitarra classica, intesa a verificare se l'uso di strategie improvvisative all'interno di una lezione individuale possa favorire lo sviluppo di competenze armoniche, melodiche e di ascolto. A premessa di tale contributo vi è la constatazione per cui l'improvvisazione continua ad assumere un ruolo marginale nell'insegnamento strumentale, dominato invece da strategie di tipo frontale e basate sulla lettura del testo e sull'interpretazione del repertorio di riferimento. L'improvvisazione diventa lo strumento con cui sviluppare negli allievi importanti competenze musicali legate, tra l'altro, alla comprensione delle principali funzioni armoniche e alla loro relazione con la melodia. A ciò si aggiunga l'importanza che un approccio di tipo euristico-partecipativo riveste nello sviluppo della motivazione, rispetto a quello frontale e direttivo che spesso prevale tra noi insegnanti. Una strategia basata sulla esplorazione dei materiali e sulla collaborazione all'apprendimento arricchisce il momento della lezione stimolando non solo la creatività e la curiosità dell'allievo, ma anche la sua libertà creativa ed espressiva, a tutto vantaggio delle competenze strumentali e musicali di base.

Il secondo contributo, firmato da Lorenza Donadini Camarca, condivide con il primo la ricerca di approcci didattici che si situano ai confini di quello canonico, allo scopo di allargare la prospettiva e motivare gli allievi. In questo caso si tratta di un'esperienza di insegnamento il cui obiettivo era verificare se la lauda medievale, ovvero un materiale monodico senza accompagnamento e senza misura ritmica, potesse costituire un valido strumento didattico da affiancare al repertorio tradizionale nelle lezioni di canto con allievi principianti. Alla base vi era l'idea che alcune laudi appositamente scelte potessero aiutare l'allievo a familiarizzare con la musica modale, ad affinare la stabilità dell'intonazione, a cercare le inflessioni ritmiche legate alla prosodia e al significato del testo e ad usare i movimenti del corpo per aiutare a gestire il respiro e a rendere armonioso l'andamento delle frasi.

L'articolo di Bruna Di Virgilio solleva una questione importante e richiama l'attenzione del lettore su alcuni limiti che emergono tra le pieghe della nostra lunga e per certi versi gloriosa tradizione didattica. Il tecnicismo, la reiterazione finalizzata all'acquisizione meccanica di competenze motorie, la scelta di un repertorio

limitato e sempre uguale, così come la poca duttilità dei materiali didattici rendono necessario un ripensamento profondo dell'insegnamento, nell'ottica di una proposta inclusiva e creativa che renda il bambino protagonista del processo di apprendimento. Al centro di questa analisi vi è una proposta didattica che affronta l'insegnamento del pianoforte integrando l'educazione tattile con il gesto musicale, l'esplorazione sensoriale con l'immaginario sonoro e lo sviluppo creativo del bambino. Si tratta di un approccio basato sull'educazione sensoriale maturata intorno a Bruno Munari (1907–1998), il cui lavoro di educatore era alimentato dal desiderio di dare ai bambini gli strumenti per sviluppare un'intelligenza aperta, capace di pensiero divergente e di spirito critico. Il valore di una proposta di questo tipo diventa tanto più evidente se si pensa al fatto che, soprattutto a livello elementare, l'insegnamento del pianoforte (ma lo stesso vale per tutti gli altri strumenti musicali) assume una fortissima valenza educativa. In un certo senso, questo contributo ci aiuta a ricordarci che la musica è uno strumento per l'educazione e lo sviluppo del bambino, e non, al contrario, un obiettivo in funzione del quale modellare il bambino ad immagine e somiglianza dei grandi interpreti.

Analogamente, il lavoro di Gloria Cianchetta punta il dito sulla necessità di sviluppare un repertorio di strategie di studio efficaci, che l'allievo potrà valutare e sviluppare criticamente allo scopo non soltanto di raggiungere risultati musicali qualitativamente migliori ma, soprattutto, di accrescere la propria capacità auto-critica e autoriflessiva. La proposta didattica si basa sull'uso del diario collaborativo all'interno delle lezioni di pianoforte, uno strumento semplice ma di grande utilità per portare insegnante ed allievo a confrontarsi sulle numerose possibili soluzioni allo stesso problema musicale. Anche in questo caso si pone l'accento sull'opportunità di affrontare l'insegnamento in maniera più collaborativa ed aperta e abbandonare l'approccio direttivo e frontale che più spesso caratterizza le nostre lezioni di strumento. In questa prospettiva diventa cruciale la capacità dell'allievo di gestire lo studio a casa (autoregolazione), capacità spesso affidata alla buona volontà dell'allievo, ma non adeguatamente accompagnata dall'insegnante per mezzo di strumenti di lavoro adeguati.

Appare chiaro come questi primi contributi condividano l'esigenza di aggiornare l'approccio allo studio e all'insegnamento di uno strumento musicale scardinando alcune abitudini e ripensando un modello che, per quanto efficace, mostra i suoi limiti soprattutto con allievi di livello elementare.

Il contributo di Bruno Zanolini rientra invece in un ambito che già molti anni fa avevamo definito come "teoria musicale applicata". Si tratta ancora una volta di ridurre quanto più possibile la distanza tra la teoria e la pratica, in questo caso tra l'analisi musicale e lo studio del repertorio. Al centro di questo articolo vi sono i *Préludes* di Claude Debussy, una pietra angolare del repertorio pianistico e allo stesso tempo un raffinatissimo esercizio compositivo, al centro di istanze estetiche e linguistiche eclettiche. Definite le coordinate utili ad una prima contestualizzazione della figura di Debussy, Zanolini si concentra sugli strumenti compositivi

utilizzati nei suoi *Préludes*, dalle scale modali a quelle difettive, eventualmente di origine asiatica, al cromatismo, usati in modi diversi e con una fortissima valenza evocativa. Questi strumenti di lettura si offrono al pianista fornendo indicazioni interpretative tanto più preziose quanto più ricco è il linguaggio utilizzato dal compositore.

Riccardo Ronda esplora una pagina affascinante e ancora poco nota del primo barocco italiano, occupandosi della figura di Francesco Vignali, maestro di cappella nella Terra di Casalmaggiore e autore dei *Sacri Rimbombi di Pace e di Guerra* (1646). Si tratta di uno dei tanti compositori che ancora aspettano di essere recuperati dall'oblio, non foss'altro per testimoniare di una vitalità e di una ricchezza musicale senza eguali nella storia, in una cappella di insospettabile vivacità, in una area del cremonese che allora era sotto il controllo della famiglia Gonzaga, ai confini tra il Ducato di Mantova e quello di Milano. La sua raccolta intitolata *Sacri Rimbombi* contiene 16 mottetti a più voci e con basso continuo, il cui titolo rimanda a Claudio Monteverdi e ai suoi *Madrigali Guerrieri et Amorosì*. Dietro questi rimandi si trovano altri e più decisivi legami musicali: Vignali dimostra di essere aggiornato sulle novità del lavoro di Monteverdi e mostra di adottare lo stile concitato, la cui diffusione era già avvenuta anche in ambito sacro, insieme ad altri dispositivi espressivi, tra i quali la frammentazione estrema del tessuto metrico. I cambi di mensura e di agogica, indicati e frequentissimi, sono espressione della volontà di assegnare a ogni inciso un significato ed un gesto musicale precisi, segno di una modernità che guarda al teatro.

Conclude il volume un saggio di Matteo Piricò sulla didattica della storia della musica nella scuola secondaria di primo grado, che si concentra sulla questione della mediazione tra il repertorio "classico" e quello abitualmente frequentato dagli allievi preadolescenti e adolescenti delle nostre scuole dell'obbligo. Si tratta di una questione di grande rilevanza, qui riproposta in maniera articolata e, non da ultimo, alla luce della recente discussione sulla "decolonizzazione" del curriculum. La mediazione tra il patrimonio musicale occidentale basato sulla scrittura e le più recenti spinte pluraliste di matrice interculturale pongono l'insegnante di scuola media di fronte alle sfide e alle inevitabili scelte di campo che l'idea di una scuola inclusiva impone. Da qui l'esigenza di creare dei ponti tra la dimensione giovanile, che non è soltanto fatta di repertori di riferimento "altri" rispetto a quelli canonizzati dalla tradizione eurocolta, e gli obiettivi dell'insegnamento; in mancanza dei necessari connettori di senso, questi ultimi risultano vaghi, distanti, scollegati dal presente e dal vissuto quotidiano. Quest'ultimo contributo ha anche il merito di svelare al lettore una delle anime del Conservatorio, quella che si apre alle esigenze della formazione degli insegnanti delle scuole pubbliche attraverso un curriculum apposito. Il *Master of Arts SUPSI (doppio titolo) in Pedagogia musicale con specializzazione in Educazione musicale elementare e in Insegnamento dell'educazione musicale per il livello secondario I* è infatti un ciclo di studio che conduce al conseguimento di due titoli ed è proposto congiuntamente dal Conservatorio

## Introduzione

della Svizzera italiana e dal Dipartimento formazione e apprendimento (DFA) della Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana. Questo percorso permette allo studente di ottenere al termine due diplomi, abilitanti all'insegnamento nel settore secondario I in tutta la Svizzera e nelle scuole elementari del Canton Ticino. Allo stesso tempo, questa formazione si offre quale fonte di stimoli, quesiti e indagini che valicano il limite dell'insegnamento strumentale per entrare nel regno dell'educazione musicale.

Questa introduzione non può concludersi senza alcuni doverosi ringraziamenti, il primo dei quali va agli autori dei contributi, il cui lavoro ci ha permesso di posare la prima pietra di quello che vorrebbe diventare un edificio solido e duraturo. Un sentito ringraziamento personale va alla direzione del Conservatorio della Svizzera italiana, che ha creduto in questa avventura ed ha voluto sostenerla. Un ringraziamento va anche ai membri del comitato editoriale e di quello scientifico, sui quali cade il compito di vegliare sulla qualità di questi *Quaderni*. Non da ultimo mi preme ringraziare Ugo Giani, direttore editoriale della LIM, che ha ci ha permesso di realizzare questa collana accogliendola nel suo catalogo.

Massimo Zicari  
Lugano, gennaio 2022



# IL DIARIO COLLABORATIVO PER LO SVILUPPO DI MECCANISMI AUTOREGOLATORI NELLO STUDIO DEL PIANOFORTE

Gloria Cianchetta

**Abstract:** Un elemento di fondamentale importanza nella formazione professionale di un musicista è la capacità di studiare in modo efficace. Per fare ciò, è necessario autoregolarsi e scegliere strategie di studio ottimali. Molta è infatti la letteratura incentrata sullo sviluppo di strategie di autoregolazione; tuttavia, tali ricerche si focalizzano prevalentemente sui musicisti professionisti e trascurano i bambini nelle prime fasi di apprendimento. Il presente contributo riporta un'esperienza didattica modellata su due allievi principianti di pianoforte, atta a verificare se l'utilizzo di un diario di studio di tipo collaborativo possa favorire l'acquisizione di meccanismi autoregolatori di base e di semplici strategie di risoluzione degli errori. I risultati hanno evidenziato l'efficacia di tale strumento, conducendo i due allievi ad un più ricco repertorio di strategie di studio e alla ottimizzazione della pratica quotidiana. Inoltre, si è registrato lo sviluppo di competenze autoregatorie come la consapevolezza del lavoro svolto, l'autocritica e l'autoriflessione. Tali esiti confermano la necessità e l'importanza di presentare ai nostri allievi una vasta gamma di strategie, consentendo loro di diventare più organizzati, creativi, flessibili e probabilmente più motivati.

**Parole chiave:** autoregolazione, didattica strumentale, strategie di studio, diario di studio, consapevolezza, autocritica, autonomia, motivazione, pianoforte

## **Introduzione**

È evidente come la capacità di organizzare il proprio lavoro sulla base di precise priorità sia una componente necessaria all'interno del bagaglio formativo di un aspirante musicista. Appare chiaro anche come l'insegnante abbia il delicato ruolo di aiutare i propri allievi ad acquisire tale capacità, riservando allo sviluppo di meccanismi autoregolatori uno spazio di rilievo. Invece, accade spesso di osservare come gli insegnanti, durante le lezioni di strumento, focalizzino la propria attenzione principalmente sul repertorio e sui problemi tecnici, preoccupandosi solo marginalmente della maniera in cui i propri allievi organizzano lo studio a

casa e limitandosi ad una pericolosa insistenza sulla meccanica ripetizione di singoli passaggi. Una pratica comune prevede l'utilizzo di un quaderno per assegnare i compiti, che si rivela però uno strumento insufficiente nelle mani di un giovane principiante non ancora in grado di rielaborare il materiale assegnato. Infatti, molto spesso durante lo studio gli studenti si ritrovano ad eseguire o ripetere più volte un brano, spesso da capo a fondo e senza uno specifico obiettivo. Questa abitudine, nel caso in cui ci fosse una reiterazione continua di uno o più errori, non porterebbe alcun miglioramento; al contrario, l'allievo rischierebbe di imparare il passaggio incorporandovi l'errore. Il ripetere senza obiettivi risulta quindi inefficace e noioso, generando un binomio dannoso alla motivazione degli studenti. Da qui l'esigenza di verificare se altri mezzi possano risultare più efficaci nel tentativo di guidare i propri allievi verso una migliore organizzazione dello studio a casa. A partire da queste premesse, il mio contributo intende verificare se un diario di studio di tipo collaborativo possa essere uno strumento efficace per sviluppare meccanismi autoregolatori di base ed elaborare semplici strategie di risoluzione degli errori con studenti principianti di pianoforte d'età compresa tra gli 8 e gli 11 anni.

### **Strategie didattiche e strategie di studio: una relazione difficile**

Di fondamentale importanza per un musicista è proprio la capacità di studiare in modo efficace.<sup>1</sup> Analogamente allo svolgimento dei compiti a scuola, lo studio di uno strumento necessita di adeguate capacità di autoregolazione, che sono presenti quando lo studente è "attivo nel proprio processo di apprendimento in campo metacognitivo, motivazionale e comportamentale".<sup>2</sup> L'autoregolazione non si presenta come una caratteristica fissa ma piuttosto come un insieme di processi specifici di un determinato contesto, da cui gli studenti selezionano e pescano in base al compito da svolgere.<sup>3</sup> Il grado di utilizzo di tali processi varia in base a sei dimensioni, che applicate allo studio musicale comprendono: motivazione, metodo, pianificazione del tempo, controllo e valutazione della performance, organizzazione dell'ambiente e gestione dei fattori sociali.<sup>4</sup> Barry J. Zimmerman afferma che tali processi autoregolatori sono rintracciabili non solo in musicisti esperti ma anche,

1. NANCY H. BARRY, SUSAN HALLAM, *Practice*, in *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*, a cura di Richard Parncutt e Gary E. McPherson, Oxford University Press, Oxford 2002, pp. 151-165.

2. Per un approfondimento sull'analogia autoregolatoria tra compiti di scuola e pratica strumentale si veda JIANZHONG XU, LYN CORNO, *Case studies of families doing third-grade homework*, «Teachers College Record», C 1998, pp. 402-436; per un'analisi più approfondita sul significato del termine "autoregolarsi" si veda invece BARRY J. ZIMMERMAN, *Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses?*, «Contemporary Educational Psychology», XI 1986, pp. 307-313.

3. BARRY J. ZIMMERMAN, *Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective*, «Educational Psychologist», XXXIII 1998, pp. 73-86.

4. BARRY J. ZIMMERMAN, *Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education*, in *Regulation of learning and performance: Issues and educational applications*, a cura di Dale H. Schunk e Barry J. Zimmerman, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale 1994.

in diversa misura, nelle prime fasi dell'apprendimento.<sup>5</sup> Sebbene molta sia la ricerca focalizzata sulle strategie di autoregolazione utilizzate dai professionisti, l'interesse per lo sviluppo di queste abilità nei bambini piccoli che suonano uno strumento musicale è stato solo marginale.<sup>6</sup> Fanno eccezione le ricerche di Susan Hallam, che ha analizzato come la sessione di studio di un bambino sia più efficace e autodeterminata nel momento in cui acquisisce una serie di strategie da cui attingere, ed ha delineato una sequenza di sviluppo delle strategie di studio legata all'identificazione degli errori e al riconoscimento delle difficoltà.<sup>7</sup> Questo tipo di sviluppo sembra quindi essere maggiormente correlato alla formazione di competenze che a fattori anagrafici. I dati di queste ricerche indicano che anche studenti alle prime armi possono segnalare l'utilizzo di strategie: per accelerare il processo di implementazione, Hallam suggerisce di modellare e utilizzare le strategie nella lezione stessa in modo che diventino parte della routine di studio.<sup>8</sup> Questo modello ha fornito lo spunto e gli strumenti concettuali per questo lavoro (Figura 1).



**Figura 1.** Le varie fasi del ciclo autoregolatorio utilizzato a lezione

5. ZIMMERMANN, *Academic studying and the development of personal skill*.

6. Alcuni esempi di ricerche incentrate sulle strategie autoregolatorie utilizzate da professionisti sono ROBERT CHAFFIN, GABRIELA IMREH, *A comparison of practice and self-report as sources of information about the goals of expert practice*, «Psychology of Music», XXIX 2001, pp. 39–69; HARALD JØRGENSEN, *Strategies for individual practice*, in *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance*, a cura di Aaron Williamson, Oxford University Press, Oxford 2004, pp. 85–103; KACPER MIKLASZEWSKI, *A case study of a pianist preparing a musical performance*, «Psychology of Music», XVII 1989, pp. 95–109; SIW G. NIELSEN, *Self-regulating learning strategies in instrumental music practice*, «Music Education Research», III 2001, pp. 155–167; per un'analisi sullo sviluppo di abilità autoregolatorie nei bambini alle prime armi si veda GARY E. MCPHERSON, *From child to musician: Skill development during the beginning stages of learning an instrument*, «Psychology of Music», XXXIII 2005, pp. 5–35.

7. SUSAN HALLAM, *What do we know about practising? Toward a model synthesising the research literature*, in *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*, a cura di Harald Jørgensen e Andreas C. Lehmann, Norges musikkhøgskole, Oslo 1997, pp. 179–231. Per un ulteriore approfondimento sulla sequenza di strategie di studio citata si veda invece SUSAN HALLAM, *The development of expertise in young musicians: Strategy use, knowledge acquisition and individual diversity*, «Music Education Research», III/1 2001, pp. 7–23.

8. Queste posizioni sono sostenute anche da Barbara E. Moely, che ne rimarca la veridicità ed efficacia soprattutto per gli studenti di livello medio-basso. Per un ulteriore approfondimento si veda BARBARA E. MOELY, SILVIA S. HART, LINDA LEAL, KEVIN A. SANTULLI, NIRMALA RAO, TERRY JOHNSON e LIBBY BURNEY HAMILTON, *The teacher's role in facilitating memory and study strategy development in the elementary school classroom*, «Child Development», LXIII 1992, pp. 653–672.

Cosa si intende per *strategia*? A questo termine vengono attribuite due caratteristiche principali: essa deve essere volontaria e orientata verso un obiettivo.<sup>9</sup> Le strategie di apprendimento hanno lo scopo di influenzare due sfere nello studente: quella motivazionale-emotiva e quella gnoseologica-organizzativa.<sup>10</sup> Per sviluppare la capacità di eseguire un brano risultano essere importanti quattro strategie, divisibili in due gruppi: le strategie di organizzazione, ovvero tenere nota di ciò che va studiato e dare un ordine prioritario allo studio dei brani, e le strategie di miglioramento, ovvero il livello di persistenza nell'affrontare le difficoltà e il grado di autocorrezione.<sup>11</sup> I giovani principianti sembrano ignorare il feedback uditivo delle loro esecuzioni e continuano ad agire nello stesso modo nonostante risultati insoddisfacenti, scoraggiandosi quando i loro sforzi sembrano non portare a nulla.<sup>12</sup> A causa del ridotto repertorio di strategie di cui questi dispongono, il ruolo dell'insegnante quale guida nella riflessione sugli errori e nella scelta di tecniche risolutive diventa ancora più importante.

Molti studenti sembrano dipendere esclusivamente dalle indicazioni del proprio docente: tuttavia, se questa figura è centrale a lezione, durante lo studio a casa lo studente non riesce a capitalizzare tutte le informazioni ricevute ma fa affidamento su meccanismi spesso insufficienti, come per esempio la ripetizione. In questo modo, il progresso di acquisizione di capacità autoregolarie viene rallentato e l'autonomia dei ragazzi ha uno sviluppo limitato.<sup>13</sup> Sebbene la ripetizione sia la strategia di studio più utilizzata dagli studenti principianti, alcune ricerche evidenziano come i ragazzi preferiscano avere libertà di scelta e varietà nelle modalità di studio, percependo un miglioramento più veloce ed efficace rispetto all'utilizzo della mera reiterazione.<sup>14</sup> Tre attività d'insegnamento vengono ritenute particolarmente utili per migliorare l'efficacia delle strategie: ripeterle, fornire informazioni sulla loro utilità e consigliarne modi di utilizzo alternativi od eventuali rielaborazioni e variazioni.<sup>15</sup> Se ne deduce l'importante ruolo dell'insegnante nel trasmettere e far assimilare, al pari del repertorio strumentale, un repertorio di apprendimento atto a rendere lo studente sempre più attivo e consapevole, e composto da una varietà di strategie di studio efficaci.<sup>16</sup> Il nodo centrale e comune

9. Si veda la nota precedente.

10. CLAIRE E. WEINSTEIN, RICHARD E. MAYER, *The teaching of learning strategies*, in *Handbook of research on teaching*, a cura di Merlin C. Wittrock, Mcmillan, New York 1986, pp. 315–327.

11. McPHERSON, *From child to musician*, pp. 5–35.

12. STEPHANIE PITTS, JANE DAVIDSON, *Developing effective practise strategies: Case studies of three young instrumentalists*, «Music Education Research», II 2000, pp. 45–56.

13. PAMELA PIKE, *Self-regulation of teenaged pianists during at-home practice*, «Psychology of Music», XLV 2017, pp. 739–751.

14. Per un approfondimento sulle strategie più utilizzate da studenti principianti si veda AMANDA LEON-GUERRERO, *Self-regulation strategies used by student musicians during music practice*, «Music Education Research», X 2008, pp. 91–106; DORIS DA COSTA, *An investigation into instrumental pupils' attitudes to varied, structured practice: Two methods of approach*, «British Journal of Music Education», X 1999, pp. 65–77.

15. Si veda la nota n. 11.

16. JOHN A. SLOBODA, *The Musical Mind*, Clarendon Press, Oxford 1985.

a tutte sembra essere quello di far riflettere attivamente gli studenti sui propri progressi: chiedere loro di spiegare dettagliatamente il modo in cui stanno svolgendo un compito e se tale modo è funzionale allo scopo; discutere le scelte possibili; far commentare l'esecuzione confrontandola con le indicazioni sulla partitura; mostrare all'allievo la differenza tra la sua esecuzione e come il brano dovrebbe suonare.<sup>17</sup> Gary E. McPherson ha dimostrato che i bambini che applicavano molto presto strategie mentali appropriate nel loro apprendimento avevano maggiori probabilità di successo rispetto ai coetanei che invece non le applicavano.<sup>18</sup> L'insegnante dovrà quindi porre un'enfasi maggiore nel discutere le diverse strategie, come queste possono essere utilizzate, in quali situazioni una strategia è più efficace rispetto ad un'altra e perché sono utili.

### **Una verifica sul campo**

Ma quanto tempo della lezione viene effettivamente investito nel suggerire, proporre e aiutare l'allievo a sviluppare una maggiore consapevolezza nell'utilizzo di strategie? Sembra che gli insegnanti si limitino a correggere ed evidenziare gli errori commessi, tagliando fuori l'allievo da un processo dialettico importante per sviluppare autocritica e autoconsapevolezza. Questo potrebbe essere dovuto a molteplici fattori, come quello generazionale o quello organizzativo: se da una parte gli insegnanti tendono a replicare i modelli della propria formazione, la brevità delle lezioni impone loro di privilegiare gli aspetti pratici e tecnici. Allo scopo di verificare se e in che misura gli allievi delle classi di pianoforte delle nostre scuole siano preparati, abituati o semplicemente mostrino di utilizzare strategie di studio e atteggiamenti autoregolatori, ho condotto una indagine per mezzo di un'intervista semi-strutturata.<sup>19</sup> Essa è stata proposta ad un gruppo di 32 allievi di età compresa tra gli 8 e gli 11 anni, provenienti dal Canton Ticino (Svizzera) e varie regioni italiane, dal Trentino-Alto Adige fino alla Sicilia. Ampio e diversificato è stato anche il ventaglio di scuole e tipologie di percorsi di studio: scuole elementari (1) e medie ad indirizzo musicale (11), scuole di musica private (3), conservatori (6) ed insegnamento privato (11). L'intervista andava ad indagare due ambiti: le abitudini di studio e la motivazione. I risultati mostrano che gli studenti intervistati sono piuttosto incostanti nello studio e nella sua organizzazione interna, soprattutto per ciò che concerne tempo e contenuti. Alle domande sulla frequenza e durata delle sessioni

---

17. GARY E. MCPHERSON, *From child to musician*, pp. 5–35; GARY E. MCPHERSON, JAMES M. RENWICK, A *longitudinal study of self-regulation in children's musical practice*, «Music Education Research», III 2001, pp. 169–186.

18. Si veda la nota precedente.

19. L'intervista si basa su un modello elaborato da Gary E. McPherson in uno studio che aveva come obiettivo quello di identificare fattori motivazionali ed elementi di influenza sui processi autoregolatori, in modo da prevedere i risultati degli esami dei ragazzi coinvolti. Per un ulteriore approfondimento si veda GARY E. MCPHERSON, JOHN MCCORMICK, *The contribution of motivational factors to instrumental performance in a music examination*, «Research Studies in Music Education», 2000, pp. 31–39.

di studio durante la settimana, i bambini hanno risposto di studiare con una media di 5 giorni su 7, e in maggioranza tra i 20 e i 40 minuti per sessione. Tutti i bambini hanno dichiarato di avere un ambiente riservato allo studio dello strumento ma pochi sembrano avere un orario fisso durante il quale dedicarsi al pianoforte. Anche se la maggioranza di loro ha dichiarato di studiare senza nessuno al proprio fianco, in diversi casi gli allievi sono invitati allo studio da un familiare, per esempio un genitore. Oltre la metà di loro afferma che senza il loro intervento talvolta dimenticano di esercitarsi. Nonostante la maggioranza risulti capace e in qualche modo consapevole di organizzare lo studio in base ad alcune priorità, non è dato sapere se quest'ordine dipenda da una riflessione sull'importanza di una gestione intelligente dello studio, o semplicemente dal caso. Solo una piccola parte degli allievi afferma di portare a termine la sessione di studio facendo tutte le correzioni suggerite, anche se la maggior parte dichiara di leggere il quaderno dei compiti prima di iniziare a suonare, per sapere cosa studiare. Inoltre, sembra che la maggioranza non sia in grado di autovalutarsi e riconoscere gli errori commessi o di stabilire se tale autovalutazione sia corretta. Infatti, quando è stato loro chiesto se trovassero difficile individuare gli errori commessi durante lo studio, la maggioranza ha risposto "né sì né no". Questo potrebbe indicare un'incertezza riguardo alla correttezza delle proprie diagnosi oppure una mancanza di consapevolezza nei confronti di questo passaggio. Avere buoni risultati con il proprio strumento sembra essere un aspetto importante per tutti i bambini intervistati e per quasi la metà suonare il pianoforte è la propria attività preferita. Inoltre, molti di loro non sembrano essere condizionati dalla difficoltà del brano studiato ma, anzi, sembrano apprezzare la sfida che un brano più complesso presenta. Pochi affermano di essere sempre a proprio agio nel suonare davanti a qualcuno; questo risultato viene però ribaltato se la stessa domanda si traspone nel contesto della lezione: la maggior parte afferma infatti di temere di bloccarsi raramente o mai durante un'esecuzione davanti al proprio maestro. Questi esiti evidenziano nuovamente l'importanza di implementare processi che vadano a sviluppare l'autoregolazione, partendo dalla lezione con l'insegnante. Spiegare ed esemplificare i vari momenti del ciclo auto-regolatorio diventa un elemento chiave all'interno della lezione, in modo che gli allievi possano assimilare questi passaggi e applicarli anche allo studio autonomo.

## ***Intervento didattico***

### ***PARTECIPANTI***

Ho avuto la possibilità di svolgere il mio intervento didattico e sperimentare l'uso di un diario di studio collaborativo con due miei allievi, che chiamerò con i nomi fittizi di Guido (11 anni) e Lidia (8 anni) durante 10 lezioni svolte a cadenza settimanale.

Queste sono state precedute da 2 settimane (fase pre-sperimentale) in cui gli studenti hanno fatto lezione e studiato senza l'ausilio del diario.

#### FASE PRE-SPERIMENTALE

Lidia e Guido studiavano con me già da un anno. In queste due lezioni i due allievi hanno affrontato dei brani analoghi a quelli del ciclo sperimentale ma senza l'ausilio del diario collaborativo. Una prima intervista mi ha permesso di raccogliere informazioni sul loro studio a casa e i dati raccolti combaciavano con ciò che avevo riscontrato durante quell'anno di studio: incostanza nella pratica, disorganizzazione, assenza di un metodo di lavoro. Ho voluto quindi verificare questi dati valutando le competenze autoregolatorie dei due bambini in base agli indicatori di un protocollo di osservazione, che ho poi utilizzato per analizzare anche le dieci lezioni sperimentali. Le dimensioni del protocollo sono state ricavate dal modello descritto da Barry J. Zimmerman, ovvero: autocontrollo, auto-osservazione, auto-giudizio, consapevolezza degli obiettivi, consapevolezza nell'utilizzo di strategie, reazione e motivazione.<sup>20</sup> Per ogni dimensione ho ricavato degli indicatori per i quali ho usato una scala Likert da 1 a 7, dove 1 indicava una completa assenza di quel comportamento e 7 ne indicava una continua presenza. Allegato ad ogni tabella c'era poi uno spazio dove appuntare i contenuti della lezione ed eventuali commenti. Questi indicatori andavano a coprire quattro aree di competenza correlate tra di loro: la capacità di attenzione, la capacità di riconoscere gli errori, la capacità di utilizzare una strategia e infine la capacità di partecipazione.<sup>21</sup> I risultati ottenuti dopo le due settimane pre-sperimentali mi hanno portato a fare alcune considerazioni: entrambi i bambini hanno riscontrato difficoltà ad eseguire i brani fino in fondo; Lidia, pur mostrando un buon livello di concentrazione, non riusciva a riconoscere gli errori commessi e attribuiva i problemi ad elementi irrilevanti invece che alle cause effettive. Guido spesso non si accorgeva dei propri errori, presentando gli stessi problemi sia nella prima che nella seconda lezione. Non essendo a conoscenza di strategie, la loro capacità di trovare delle soluzioni era bassa, così come lo era la partecipazione all'organizzazione dello studio settimanale; nessuno di loro aveva ben chiari gli obiettivi da raggiungere e di conseguenza neanche le motivazioni delle strategie da me proposte; gli unici valori già alti erano quelli riguardanti l'entusiasmo e la risposta positiva alle mie proposte. La conoscenza delle strategie deriva soprattutto da un'educazione all'esplorazione di tale repertorio: in mancanza di ciò non si dispone dei mezzi di partenza per compiere scelte ragionate. Più sorprendente è stato invece osservare che nessuno dei due era in grado di accorgersi dei propri errori e individuarne le cause.

---

20. BARRY J. ZIMMERMAN, ADAM R. MOYLAN, *Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect*, in *Handbook of Metacognition in Education*, a cura di Douglas J. Hacker, John Dunlosky e Arthur C. Graesser, Routledge, New York 2009, pp. 299–315.

21. Il protocollo di osservazione è riportato integralmente in Appendice.

*IL DIARIO DI STUDIO*

Come anticipato, il mio intervento didattico è incentrato sull'utilizzo del diario collaborativo. Questo strumento andava ad aggiungersi al quaderno dei compiti, già utilizzato in precedenza e di cui abbiamo continuato ad usufruire parallelamente anche durante l'intervento: il diario serviva per tenere nota del lavoro svolto a casa e per fare una riflessione a posteriori, mentre il quaderno era utile a lezione per riportare la pianificazione dello studio. Impiegato sia nella sessione di studio che a lezione, il diario collaborativo si compone di una scheda divisa in quattro sezioni, con la quale gli allievi annotavano i contenuti e le strategie di studio, i motivi delle loro scelte, i risultati ottenuti e i loro eventuali dubbi (Tabella 1). In questo modo, potevo osservare se le scelte erano frutto di una riflessione oppure se avvenivano in modo istintivo.

TABELLA 1: IL DIARIO COLLABORATIVO

1. Descrivi la tua sessione di studio (cosa hai studiato e come l'hai fatto): <hr/> <hr/>	2. Rifletti e scrivi i motivi per cui hai studiato come descritto: <hr/> <hr/>
3. Descrivi i risultati del tuo studio: <hr/> <hr/>	4. Descrivi i tuoi eventuali dubbi: <hr/> <hr/>

In precedenza, i bambini erano abituati ad utilizzare solo il quaderno dei compiti come strumento di riferimento per lo studio a casa; prima di iniziare il lavoro sperimentale ho dunque mostrato loro il diario e, elencandone le varie parti, ci siamo esercitati nel compito di registrarvi un'ipotetica sessione di studio riempiendo le varie sezioni. Nel corso delle lezioni ho continuato poi a tenere il diario a portata di mano, in modo da utilizzarlo come riferimento.

*LA PROCEDURA*

Il mio intervento si è svolto sull'arco di dieci settimane, e prevedeva una lezione settimanale individuale della durata di 60 minuti. La struttura di una lezione-tipo si componeva di tre momenti: il primo era focalizzato sulla sessione di studio e comprendeva una riflessione ed analisi del lavoro svolto a casa autonomamente; il secondo momento, fulcro della lezione e applicato su ogni brano affrontato, comprendeva l'individuazione e la valutazione dei problemi e delle relative strategie; infine, il terzo momento prevedeva la ricapitolazione dei compiti e la pianificazione delle strategie da utilizzare per lo studio (Tabella 2), che annotavamo prontamente sul quaderno dei compiti.

TABELLA 2: STRUTTURA DELLE LEZIONI

I MOMENTO: ANALISI DEL LAVORO SVOLTO A CASA			
Consegna dei diari compilati.	L'allievo descrive a voce come ha studiato ed esprime eventuali dubbi.	Discutiamo su cosa ha funzionato e cosa non ha funzionato.	
II MOMENTO: VALUTAZIONE DELLE STRATEGIE			
Individuiamo il problema e la sua origine.	Individuiamo l'obiettivo da raggiungere.	Valutiamo e scegliamo delle strategie di risoluzione.	Motiviamo la scelta delle strategie.
III MOMENTO: PIANIFICAZIONE DELLO STUDIO			
Fissiamo sul quaderno dei compiti gli obiettivi settimanali.		Scriviamo sul quaderno dei compiti le strategie da utilizzare.	

Il lavoro è stato diviso in due fasi di cinque settimane ciascuna: in ognuna di esse gli studenti hanno affrontato un repertorio diverso. In particolare, le prime cinque settimane sono servite anche a far comprendere e assimilare gradualmente il meccanismo di compilazione dei diari. Nel primo periodo i brani presi in analisi per Lidia sono stati il «Valzer delle Allodole» di V. A. Duvernoy, tratto dalla raccolta *Technic is Fun 1*,<sup>22</sup> e il «Minuetto» di W. A. Mozart, tratto dalla raccolta *Classics to Moderns 1*;<sup>23</sup> per Guido sono stati «La sfilata degli elefanti» di L. Schytte, tratto dalla raccolta *Technic is Fun 1*, e il III tempo di *PianoBlues Story* di R. Vinciguerra.<sup>24</sup> Nel secondo periodo sono stati scelti nuovi brani, prestando attenzione a mantenere un livello e un grado di difficoltà simili a quelli della prima fase, in modo da rispettare il percorso formativo e gli obiettivi a medio termine di ogni studente. Per Lidia ho scelto il brano «Una passeggiata nel parco» di F. Le Couppey, tratto dalla raccolta *Technic is Fun 1* e «Allegro» di W. A. Mozart, selezionato dalla raccolta *Classics to Moderns 1*; con Guido abbiamo invece affrontato «Ballad» di D. Agay, tratto dalla raccolta *The joy of First-Year Piano*,<sup>25</sup> e «L'orso Boogie» di R. Vinciguerra, scelto dalla raccolta *Il mio primo concerto*.<sup>26</sup>

Andrò adesso ad analizzare e riportare il percorso fatto con ciascuno dei miei due allievi, confrontando i diari raccolti e andando a vedere se e come sia cambiato il loro approccio durante le settimane.

22. DAVID HIRSCHBERG, *Technic is Fun I*, Belwin-Mills, Miami 1978.

23. DENES AGAY, *Classics to Moderns I*, Yorktown Music Press, London 1977.

24. REMO VINCIGUERRA, *PianoBlues Story - fiaba musicale afroamericana per pianoforte e voce recitante*, Curci, Milano 2005.

25. DENES AGAY, *The joy of First-Year Piano*, Yorktown Music Press, London 1972.

26. REMO VINCIGUERRA, *Il mio primo concerto - pezzi facili per pianoforte in stile jazzistico*, Curci, Milano 1988.

– Prima fase

Le maggiori difficoltà riscontrate da Lidia nelle prime cinque settimane riguardavano il ritmo e la coordinazione: nel «Minuetto» di Mozart queste si sono concentrate nel secondo e quarto rigo, dove faceva fatica ad eseguire il ritmo corretto e a suonare i salti della mano sinistra (Esempio 1).

The image shows two systems of musical notation for a Minuetto by W.A. Mozart. Each system consists of a right-hand staff (treble clef) and a left-hand staff (bass clef). In the first system, a blue circle highlights a note in the right hand, and a green box highlights the left hand. In the second system, a blue circle highlights a note in the right hand, and a green box highlights the left hand. The notation includes various musical symbols such as notes, rests, and fingerings.

**Esempio 1.** «Minuetto», W. A. Mozart (II rigo e IV rigo): il problema ritmico è evidenziato in blu, mentre quello di coordinazione della mano sinistra in verde

Invece, nel «Valzer delle Allodole» aveva difficoltà ad eseguire a mani unite l'ultimo rigo senza fare errori nella mano sinistra (Esempio 2).

The image shows two systems of musical notation for 'Il valzer delle Allodole' by V.A. Duvernoy. Each system consists of a right-hand staff (treble clef) and a left-hand staff (bass clef). The notation includes various musical symbols such as notes, rests, and fingerings. The first system has a blue circle around a note in the right hand and a green box around the left hand. The second system has a blue circle around a note in the right hand and a green box around the left hand. The notation includes various musical symbols such as notes, rests, and fingerings.

**Esempio 2.** «Il valzer delle Allodole», V. A. Duvernoy (I e II rigo): nel coordinare le due mani il passaggio della mano sinistra è spesso luogo di errori

In questa fase Lidia non sembrava essere consapevole di commettere tali errori e dai diari collaborativi che mi ha consegnato è emerso che le strategie da lei più utilizzate in passato erano studiare a tempo lento, studiare a mani separate e ripetere. Il diario veniva compilato dopo ogni sessione di studio e successivamente discusso a lezione in un confronto collaborativo e bidirezionale. In questo modo venivano discusse ed elaborate nuove strategie e cercate soluzioni più

efficaci da mettere in pratica nelle successive sessioni di studio. Non ci siamo focalizzate soltanto sul riconoscere gli errori, che sono i risultati di un lavoro o di una strategia inefficace, ma ci siamo concentrate sui meccanismi che portano ad un risultato piuttosto che ad un altro: non solo sull'oggetto ma anche sul processo. Prendendo in esempio la terza lezione, il tipo di lavoro svolto è stato il seguente (Figura 2):

1. Abbiamo riconosciuto le difficoltà: eseguire il secondo e quarto rigo del Minuetto di Mozart senza errori ritmici.
2. Abbiamo individuato l'obiettivo da raggiungere: suonare le giuste durate ed acquisire una corretta pulsazione interna.
3. Dopo aver individuato alcune strategie utili (contare insieme a voce alta, contare a voce alta da sola, contare mentalmente durante l'esecuzione) abbiamo scelto e applicato una strategia: contare a voce alta con l'insegnante.
4. Abbiamo valutato l'efficacia della strategia: le durate venivano rispettate maggiormente oppure continuavano ad esserci delle incongruenze? In base al risultato il ciclo poteva ripartire da capo.

Lo stesso lavoro può essere schematizzato come segue:



**Figura 2.** Esempio del lavoro svolto a lezione

In queste prime cinque settimane a lezione con Lidia abbiamo utilizzato 12 nuove strategie; dai resoconti dei diari, però, emergeva che durante le sue sessioni ne aveva utilizzate soltanto 6, 2 delle quali erano studiare lentamente e ripetere (Tabella 3), ovvero quelle di cui era già a conoscenza.

TABELLA 3: CONFRONTO TRA IL NUMERO DI STRATEGIE DISCUSSE A LEZIONE E QUELLO DI STRATEGIE UTILIZZATE DURANTE LO STUDIO DALLA PRIMA ALLA QUINTA SETTIMANA

SETTIMANE 1-5	
STRATEGIE DISCUSSE A LEZIONE	STRATEGIE DESCRITTE NEL DIARIO COLLABORATIVO
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Studiare a mani separate.</li> <li>2. Isolare la battuta contenente l'errore e reintegrarla alle parti precedenti e/o successive.</li> <li>3. Analizzare la struttura del brano.</li> <li>4. Contare a voce alta.</li> <li>5. Confrontare similitudini e differenze tra passaggi simili.</li> <li>6. Utilizzare immagini mentali.</li> <li>7. Cantare mentalmente la prima frase del brano prima di eseguirlo.</li> <li>8. Cantare una melodia per riconoscere l'andamento di una frase.</li> <li>9. Preparare il dito in anticipo sul tasto successivo.</li> <li>10. Studiare senza guardare la tastiera.</li> <li>11. Individuare e isolare una linea melodica.</li> <li>12. Studiare delle note in successione ad accordi.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Studiare a mani separate.</li> <li>2. Studiare lentamente.</li> <li>3. Ripetere.</li> <li>4. Isolare la battuta contenente l'errore e reintegrarla alle parti precedenti e/o successive.</li> <li>5. Studiare delle note in successione ad accordi.</li> <li>6. Studiare senza guardare la tastiera.</li> </ol>

Le maggiori difficoltà riscontrate da Guido nel primo periodo comprendevano errori nell'esecuzione dei cambi accordali in «La sfilata degli elefanti» di L. Schytte (Esempio 3) e una certa confusione in alcuni passaggi simili ma non uguali nel III tempo di *PianoBlues Story* di R. Vinciguerra (Esempio 4).

**Esempio 3.** *La sfilata degli elefanti*, L. Schytte (I e II rigo): la mano destra inciampa nel cambio tra una serie di accordi e l'altra

**Esempio 4.** III tempo di *PianoBlues Story*, R. Vinciguerra (I e II rigo): le figurazioni simili ma non uguali creano confusione

Per provare a risolvere il problema della confusione fra parti simili nel III tempo di *PianoBlues Story*, durante la terza lezione Guido aveva proposto di utilizzare dei colori per evidenziare le sezioni che si ripetevano nello stesso modo. Le strategie proposte per risolvere la difficoltà sono state dunque: analizzare le similitudini all'interno del brano, evidenziare con lo stesso colore le sezioni uguali e con diverso colore quelle con dei cambi, e infine eseguire seguendo i colori (Figura 3).



**Figura 3.** Esempio del lavoro svolto a lezione

Dai primi resoconti è emerso che Guido non era abituato a leggere il quaderno dei compiti prima di studiare e che la strategia da lui più utilizzata era suonare il brano da capo a fondo. Nonostante nella quarta e quinta lezione abbia proposto spontaneamente delle strategie, come l'utilizzo dei colori per evidenziare sezioni uguali, nei suoi resoconti di studio erano presenti poche strategie discusse. Infatti, nel corso delle cinque lezioni sono state utilizzate complessivamente 14 nuove strategie e nei diari collaborativi ne figuravano soltanto 6, 3 delle quali erano suonare da capo a fondo, studiare a mani separate e ripetere (Tabella 4).

TABELLA 4: CONFRONTO TRA IL NUMERO DI STRATEGIE DISCUSSE A LEZIONE E QUELLO DI STRATEGIE UTILIZZATE DURANTE LO STUDIO DALLA PRIMA ALLA QUINTA SETTIMANA

SETTIMANE 1-5	
STRATEGIE DISCUSSE A LEZIONE	STRATEGIE DESCRITTE NEL DIARIO COLLABORATIVO
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Studiare a mani separate.</li> <li>2. Isolare la battuta contenente l'errore e reintegrarla alle parti precedenti e/o successive.</li> <li>3. Studiare da un tempo lento fino ad un tempo veloce.</li> <li>4. Controllare di aver eseguito ogni fase delle strategie facendo una spunta sul quaderno su ogni indicazione portata a termine.</li> <li>5. Ordinare i brani per esigenza.</li> <li>6. Contare a voce alta.</li> <li>7. Suddividere il brano in piccole parti.</li> <li>8. Confrontare similitudini e differenze tra passaggi simili.</li> <li>9. Coordinare le mani in due compiti diversi (una batte la pulsazione e l'altra suona).</li> <li>10. Iniziare a suonare da un punto scomodo per studiare un collegamento.</li> <li>11. Body Percussion.</li> <li>12. Utilizzare immagini mentali.</li> <li>13. Analizzare la struttura del brano.</li> <li>14. Cantare mentalmente la prima frase del brano prima di eseguirlo.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Suonare da capo a fondo.</li> <li>2. Studiare a mani separate.</li> <li>3. Ripetere.</li> <li>4. Contare a voce alta.</li> <li>5. Isolare la battuta contenente l'errore e reintegrarla alle parti precedenti e/o successive.</li> <li>6. Coordinare le mani in due compiti diversi (una batte la pulsazione e l'altra suona).</li> </ol>

Appare chiaro come entrambi i bambini riportassero nei loro diari un numero di strategie decisamente minore rispetto a quelle presentate: 12 strategie nel caso di Lidia e 14 nel caso di Guido. Questo aspetto, come vedremo nella sezione dedicata ai risultati, grazie all'intervento ha subito un importante cambiamento positivo.

#### – Seconda fase

Nel secondo periodo sperimentale Lidia ha riscontrato principalmente difficoltà ritmiche, di coordinazione e frequenti rallentamenti. I diari che mi consegnava erano sempre più dettagliati e contenenti le strategie che discutevamo. Questo ci ha permesso di utilizzarli come riferimento nel caso in cui Lidia commettesse errori già affrontati. Nelle discussioni di queste lezioni ha anche riflettuto sull'origine dei problemi, trovando somiglianze con le difficoltà incontrate nel primo

periodo. Sono state discusse 8 nuove strategie e nei diari di Lidia ne sono state descritte 12 (Tabella 5).

TABELLA 5: CONFRONTO TRA IL NUMERO DI STRATEGIE DISCUSSE A LEZIONE E QUELLO DI STRATEGIE UTILIZZATE DURANTE LO STUDIO DALLA SESTA ALLA DECIMA SETTIMANA

SETTIMANE 6–10	
STRATEGIE DISCUSSE A LEZIONE	STRATEGIE DESCRITTE NEL DIARIO COLLABORATIVO
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dividere il brano in sezioni.</li> <li>2. Paragonare elementi simili in brani diversi.</li> <li>3. Studiare un movimento al di fuori della tastiera.</li> <li>4. Utilizzare aggettivi per inquadrare meglio il carattere del brano.</li> <li>5. Applicare articolazioni diverse su uno stesso passaggio.</li> <li>6. Coordinare le mani in due compiti diversi (una batte la pulsazione e l'altra suona).</li> <li>7. Esagerare i contrasti e le durate delle pause.</li> <li>8. Cantare la melodia della mano mancante.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Studiare a mani separate.</li> <li>2. Studiare lentamente.</li> <li>3. Ripetere.</li> <li>4. Isolare la battuta contenente l'errore e reintegrarla alle parti precedenti e/o successive.</li> <li>5. Studiare delle note in successione ad accordi.</li> <li>6. Studiare senza guardare la tastiera.</li> <li>7. Dividere il brano in sezioni.</li> <li>8. Studiare un movimento al di fuori dalla tastiera.</li> <li>9. Applicare articolazioni diverse su uno stesso passaggio.</li> <li>10. Coordinare le mani in due compiti diversi (una batte la pulsazione e l'altra suona).</li> <li>11. Contare a voce alta.</li> <li>12. Ordinare i brani per esigenza.</li> </ol>

Dalla sesta alla decima settimana Guido ha riscontrato difficoltà nel controllo del peso del braccio, nell'equilibrio sonoro, nel realizzare le frasi e nell'eseguire alcuni passaggi più complessi. In questa fase c'è stato un aumento costante nell'utilizzo delle strategie discusse, riscontrato nelle descrizioni dei suoi diari, in cui talvolta risaliva anche alle motivazioni dei suoi errori. In questo periodo Guido mi ha riferito di eseguire i brani da capo a fondo solo a fine sessione e non come strategia principale, come era abituato fare precedentemente. Nel corso delle lezioni sono state discusse 9 strategie mentre nei diari di Guido ne sono state elencate 10 (Tabella 6).

TABELLA 6: CONFRONTO TRA IL NUMERO DI STRATEGIE DISCUSSE A LEZIONE E QUELLO DI STRATEGIE UTILIZZATE DURANTE LO STUDIO DALLA SESTA ALLA DECIMA SETTIMANA

SETTIMANE 6-10	
STRATEGIE DISCUSSE A LEZIONE	STRATEGIE DESCRITTE NEL DIARIO COLLABORATIVO
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ripetere un passaggio cinque volte di seguito senza errori.</li> <li>2. Controllare il peso del braccio con l'altra mano.</li> <li>3. Studiare sullo spartito senza suonare.</li> <li>4. Cantare la melodia per riconoscere l'andamento di una frase.</li> <li>5. Suonare note scritte in successione ad accordi.</li> <li>6. Preparare il dito in anticipo sul tasto successivo.</li> <li>7. Studiare senza guardare la tastiera.</li> <li>8. Utilizzare degli aggettivi per inquadrare meglio il carattere del brano.</li> <li>9. Analizzare l'andamento visivo di una linea.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Studiare a mani separate.</li> <li>2. Contare a voce alta.</li> <li>3. Isolare la battuta contenente l'errore e reintegrarla alle parti precedenti e/o successive.</li> <li>4. Coordinare le mani in due compiti diversi (una batte la pulsazione e l'altra suona).</li> <li>5. Ripetere un passaggio cinque volte senza errori.</li> <li>6. Controllare il peso del braccio con l'altra mano.</li> <li>7. Studiare senza guardare la tastiera.</li> <li>8. Analizzare l'andamento visivo di una linea.</li> <li>9. Controllare di aver eseguito ogni fase delle strategie facendo una spunta sul quaderno su ogni indicazione portata a termine.</li> <li>10. Studiare da un tempo lento fino ad un tempo veloce.</li> </ol>

## Risultati

A fine percorso i due allievi hanno partecipato ad una breve intervista orale, condotta singolarmente, che è stata utile per comprendere se avessero riscontrato eventuali cambiamenti nel loro modo di approcciarsi allo studio, se avessero ritenuto utile l'utilizzo del diario collaborativo e che cosa avessero più o meno apprezzato nell'utilizzarlo. Le dieci lezioni sono state videoregistrate, in modo da poterle rivedere ed analizzare. I dati raccolti riguardano il lavoro autonomo degli studenti a casa, ovvero i diari di studio e le tabelle contenenti le strategie da loro utilizzate, e quelli tratti dall'osservazione delle lezioni e dalla compilazione dei protocolli. Tra i due gruppi di dati, che chiameremo rispettivamente di reazione e di osservazione, c'è stata una coerenza molto forte: l'aumento di utilizzo di strategie nella pratica ha trovato piena corrispondenza nell'aumento di capacità autoregolate. Entrambi i bambini hanno acquisito una maggiore capacità di ragionare criticamente sulla modalità di risoluzione degli errori e sull'utilizzo di strategie differenziate. Nella prima fase gli obiettivi sono stati raggiunti solo parzialmente,

in quanto il diario è stato utilizzato in modo incompleto o inefficace. Nella seconda fase gli obiettivi sono invece stati raggiunti con successo: gli errori venivano corretti con più velocità ed efficacia e c'è stato un miglioramento in più aree di competenza, che andrò ad analizzare qui di seguito.

LIDIA  
PROTOCOLLO DI OSSERVAZIONE

INDICATORI	PRIMA FASE					SECONDA FASE				
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
1. Tiene sotto controllo le difficoltà nell'esecuzione.	4	4	4	4	5	5	6	6	6	7
2. Rimane concentrato sull'attività in corso.	6	6	6	6	6	6	6	5	7	6
3. Presta attenzione e registra ciò che accade durante l'esecuzione.	4	4	6	6	5	6	6	6	6	6
4. Riesce a dare una corretta valutazione della propria esecuzione.	3	3	4	4	4	5	5	6	6	6
5. Individua e riconosce gli errori commessi.	3	3	4	4	5	5	5	5	6	6
6. Descrive le cause degli errori.	2	2	3	4	4	4	5	5	6	6
7. Descrive gli obiettivi da raggiungere.	4	4	5	5	5	6	6	6	6	7
8. Distingue tra strategie efficaci ed inefficaci.	3	3	4	4	5	5	5	5	6	6
9. Partecipa attivamente al raggiungimento di nuove soluzioni.	4	4	5	6	5	6	6	7	6	7
10. Risponde positivamente agli stimoli.	6	6	7	6	7	7	7	7	7	7
11. Si entusiasma nel raggiungere sempre migliori risultati.	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6

Precedentemente al lavoro, Lidia era solita organizzare il suo studio in base alle sue preferenze o al grado di facilità: prima i brani che più le piacevano o che già eseguiva ad un buon livello e solo dopo, e non sempre, il resto. Questo criterio è senz'altro appagante, in quanto la soddisfazione derivante da un brano che già sappiamo eseguire o che ci piace particolarmente è immediata; meno immediato è però il raggiungimento di obiettivi legati a competenze che richiedono una gestione dello studio con diverse priorità, un investimento maggiore di tempo e un'analisi attenta dei problemi. Questo aspetto, arrivati a fine percorso, sembra essere decisamente migliorato, accompagnato dalla costante lettura del quaderno dei compiti prima di studiare, azione che precedentemente non avveniva quasi mai. C'è stato un aumento

nel numero di strategie descritte, ovvero utilizzate nello studio, e questo si è tradotto in un atteggiamento sempre più propositivo a lezione. Inizialmente Lidia aveva una capacità di attenzione già alta ma, come lei stessa mi ha riferito, il diario l'ha stimolata a concentrarsi di più per riflettere e valutare il proprio lavoro. C'è stato un miglioramento costante nella capacità di riconoscere gli errori: il diario è stato utile per tener traccia degli errori già commessi e per riflettere sulle possibili cause. La capacità di scegliere ed applicare una strategia ha iniziato a svilupparsi soprattutto a partire dalla quinta lezione con un conseguente aumento del numero di strategie descritte nei diari: nel primo periodo solo 6, nel secondo 12, il doppio. Parallelamente a quest'aumento c'è stato un consistente sviluppo delle diverse competenze autoregolarie, e in particolare di quelle legate alla capacità di riconoscere, analizzare, descrivere gli errori e le strategie da utilizzare (evidenziate in grigio chiaro nella tabella): nel corso dell'intervento i valori si sono innalzati di 3 o 4 punti. Lidia ha iniziato ad essere più partecipe e a collaborare nella ricerca di soluzioni a partire dalla terza lezione ed ha sempre mantenuto un livello di entusiasmo molto alto.

GUIDO  
PROTOCOLLO DI OSSERVAZIONE

INDICATORI	PRIMA FASE					SECONDA FASE				
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
1. Tiene sotto controllo le difficoltà nell'esecuzione.	2	3	4	5	3	4	4	5	5	5
2. Rimane concentrato sull'attività in corso.	4	4	4	5	6	6	6	6	6	6
3. Presta attenzione e registra ciò che accade durante l'esecuzione.	4	4	4	5	6	5	5	6	6	6
4. Riesce a dare una corretta valutazione della propria esecuzione.	3	4	5	5	5	4	5	6	5	6
5. Individua e riconosce gli errori commessi.	3	4	3	4	5	5	6	6	6	6
6. Descrive le cause degli errori.	2	2	3	4	4	4	5	5	5	5
7. Descrive gli obiettivi da raggiungere.	4	4	5	6	5	6	5	6	6	6
8. Distingue tra strategie efficaci ed inefficaci.	2	3	3	5	5	4	5	6	6	6
9. Partecipa attivamente al raggiungimento di nuove soluzioni.	5	3	5	4-5	6	5	6	6	6	6
10. Risponde positivamente agli stimoli.	6	6	6	7	7	6	6	7	6	6
11. Si entusiasma nel raggiungere sempre migliori risultati.	7	7	7	7	7	7	6	6	7	7

Anche per Guido i miglioramenti più evidenti sono stati integrare la lettura del quaderno dei compiti prima di studiare, avere uno studio più organizzato grazie al diario ed utilizzare strategie sempre più differenziate. La capacità di attenzione è aumentata, influenzando positivamente sulla qualità delle sue esecuzioni, che inizialmente erano molto frammentarie. La capacità di riconoscere gli errori all'inizio del lavoro era molto bassa, mentre a fine percorso Guido è stato capace di individuare i propri errori e talvolta riconoscerne le cause. Durante il secondo periodo è stato sempre più intraprendente nel proporre strategie, ricordandosi di quelle già utilizzate e scegliendole in modo coerente: per questo i valori riguardanti la sua capacità di scegliere una strategia nella seconda fase sono stati alti. Tra la prima e la seconda fase c'è stato un aumento delle strategie utilizzate: da 6 descritte nella prima a 10 nella seconda. Come per Lidia, anche in Guido ho registrato un aumento di valori (da 2 a 4 punti in più) relativi alle capacità critiche (evidenziate in grigio chiaro nel protocollo).

In entrambi i partecipanti il lavoro con il diario collaborativo sembra aver influenzato maggiormente due aree di competenza: la capacità di riconoscere gli errori, ovvero localizzare un problema e capirne le cause (punti 4, 5 e 6 del protocollo); e utilizzare una strategia coerente con le cause del problema, avendo ben chiaro il risultato da raggiungere (punti 7 e 8 del protocollo). Questo comporta la capacità di scegliere una strategia adatta e coerente con l'obiettivo, riconoscendone quindi il livello di efficacia in base alla situazione. Infine, nel corso delle settimane Guido sembrava essere anche più propositivo nella ricerca di nuove soluzioni: nell'ottava e decima lezione ha iniziato a giudicare le sue esecuzioni ancora prima che glielo chiedessi. Come per Lidia, la sua risposta agli stimoli è stata sempre molto positiva.

## Conclusioni

Osservando i risultati del lavoro si evince che il diario collaborativo sia stato effettivamente uno strumento utile per iniziare a costruire un repertorio di apprendimento. I due partecipanti hanno infatti appreso nuove strategie di studio di tipo tecnico, analitico, mnemonico e creativo, particolarmente utili per l'organizzazione e l'ottimizzazione dello studio a casa, e le hanno proposte in modo sempre più autonomo nel corso delle lezioni. Le discussioni e i diari che hanno condotto alla elaborazione di queste strategie hanno stimolato in loro una sempre maggiore capacità autocritica e autoriflessiva: in questo senso riportare sul diario difficoltà e dubbi li ha resi più consapevoli del lavoro svolto. Particolarmente utile si è dimostrata la scelta di usare la lezione come modello per la sessione di studio, a conferma delle teorie di Susan Hallam e Barbara E. Moely.<sup>27</sup> Sebbene il lavoro abbia visto coinvolti solo due studenti e il tempo a

---

27. SUSAN HALLAM, *The development of expertise in young musicians: Strategy use, knowledge acquisition and individual diversity*, «Music Education Research», III/1 2001, pp. 7–23; BARBARA E. MOELY,

disposizione sia stato limitato, i risultati ottenuti incoraggiano un utilizzo più diffuso e prolungato del diario collaborativo, con la possibilità di estenderlo anche ad altre classi di strumento.

I risultati ottenuti conducono ad una più ampia riflessione sul fatto che la lezione di strumento non dovrebbe essere un circo in cui gli studenti vengono ammaestrati all'esecuzione di un brano per il quale è necessario compiere una serie di evoluzioni sulla tastiera, ma un momento in cui mostrare con quale ricchezza di strategie le sfide che un brano musicale offre possono essere superate grazie all'aiuto dell'insegnante. Un cambiamento in questa direzione, come dimostrato, non è solo opportuno ma necessario ogniqualvolta ci si dovesse accorgere che il nostro lavoro ci costringa ad assumere il ruolo di custodi di un repertorio canonizzato dalla tradizione, da affrontare entro schemi rigidi e indiscutibili: si ha spesso questa sensazione in occasione di quei saggi durante i quali l'esecuzione di uno stesso brano da parte di più bambini produce risultati pericolosamente simili. La causa di questa somiglianza può essere ricercata nell'applicazione di un sistema di tipo Fordiano, in cui i bambini vengono incoraggiati a fare tutti le stesse cose nello stesso modo: il "modo più giusto".

Se da una parte è vero che, nella prospettiva di un lavoro con allievi di giovane età, non ci si può aspettare di sollecitare situazioni artisticamente innovative, è altrettanto vero che un lavoro che sia in grado di incentivare atteggiamenti più creativi e non irrigiditi negli schemi di una tradizione intoccabile potrebbe essere un buon inizio per scardinare certe consuetudini a vantaggio dell'allievo, della musica e probabilmente anche dell'insegnante. Quest'ultimo farà più fatica, perché dovrà reinventarsi e allontanarsi da lidi sicuri, ma ricaverà più soddisfazione dallo sviluppo di un rapporto collaborativo, aperto e vivace piuttosto che basato unicamente su una dinamica frontale. Pur mantenendo valido un repertorio considerato "classico", cioè portatore di valori intramontabili, l'attenzione potrebbe essere spostata sull'opportunità e la possibilità di avvicinarsi con modalità e dinamiche che non siano incentrate sull'ammaestramento o la mera riproduzione, alla ricerca costante di una inarrivabile perfezione. Viene anche da chiedersi, ribaltando la prospettiva, se il repertorio sia l'obiettivo finale da raggiungere, come spesso accade, oppure uno strumento di educazione e di formazione musicale. In un contesto di tipo educativo e non professionale la prima prospettiva rivela un limite ulteriore, dal momento che non stiamo formando dei professionisti in funzione di quel repertorio giudicato fondamentale e irrinunciabile, ma stiamo educando dei bambini, cercando di appassionarli alla musica; nella maggior parte dei casi questi bambini non faranno della musica la loro professione ma per questa, auspicabilmente, nutriranno un amore che li accompagnerà negli anni.

---

SILVIA S. HART, LINDA LEAL, KEVIN A. SANTULLI, NIRMALA RAO, TERRY JOHNSON e LIBBY BURNEY HAMILTON, *The teacher's role in facilitating memory and study strategy development in the elementary school classroom*, «Child Development», LXIII 1992, pp. 653-672.

Enfatizzare il lavoro sui processi di apprendimento piuttosto che sul repertorio potrebbe quindi essere fruttuoso: quest'ultimo diverrebbe un punto di partenza per sviluppare capacità, competenze cognitive, sensibilità e strategie di lavoro che vanno oltre l'ambito musicale e diventano strumenti per la vita. La capacità di organizzarsi in funzione della capacità di individuare più strategie per affrontare un problema è, per esempio, una competenza che valica i confini musicali e si trasforma in un valore: suonare meglio attraverso la scelta di più strategie diventa un modo per imparare a pensare criticamente, sia in musica che al di fuori, e per riformulare il rapporto col brano. Così facendo, l'allievo, diventa parte attiva e consapevole del processo di apprendimento. Altra capacità importante è quella di valutare il proprio operato per migliorarsi o anche solamente per vedersi in maniera critica: sviluppare il pensiero critico è importante per conquistare un ruolo più attivo all'interno della lezione ma soprattutto per compiere scelte consapevoli nella vita quotidiana.

In conclusione, una ridefinizione del rapporto con l'allievo diventa necessaria se vogliamo che i nostri studenti siano più partecipativi, vivaci e propositivi. Questo, come insegnanti, ci mette nella condizione di dover fare e dare qualcosa di più rispetto ad un repertorio di istruzioni musicali, e di porci in una posizione di accoglienza verso un allievo il cui atteggiamento potrebbe essere propositivo, riflessivo o persino critico.

## **Bibliografia**

- AGAY, DENES, *Classics to Moderns I*, Yorktown Music Press, London 1977.
- AGAY, DENES, *The joy of First-Year Piano*, Yorktown Music Press, London 1972.
- BARRY, NANCY H. E HALLAM, SUSAN, *Practice*, in *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*, a cura di Richard Parncutt e Gary E. McPherson, Oxford University Press, Oxford 2002, pp. 151–165.
- CHAFFIN, ROBERT E IMREH, GABRIELA, *A comparison of practice and self-report as sources of information about the goals of expert practice*, «Psychology of Music», XXIX 2001, pp. 39–69.
- DA COSTA, DORIS, *An investigation into instrumental pupils' attitudes to varied, structured practice: Two methods of approach*, «British Journal of Music Education», X 1999, pp. 65–77.
- HALLAM, SUSAN, *What do we know about practising? Toward a model synthesising the research literature*, in *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*, a cura di Harald Jørgensen e Andreas C. Lehmann, Norges musikkhøgskole, Oslo 1997, pp. 179–231.
- HALLAM, SUSAN, *The development of expertise in young musicians: Strategy use, knowledge acquisition and individual diversity*, «Music Education Research», III/1 2001, pp. 7–23.
- HIRSCHBERG, DAVID, *Technic is Fun I*, Belwin-Mills, Miami 1978.
- JØRGENSEN, HARALD, *Strategies for individual practice*, in *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance*, a cura di Aaron Williamon, Oxford University Press, Oxford 2004, pp. 85–103.

- LEON-GUERRERO, AMANDA, *Self-regulation strategies used by student musicians during music practice*, «Music Education Research», X 2008, pp. 91–106.
- MCIPHERSON, GARY E., *From child to musician: Skill development during the beginning stages of learning an instrument*, «Psychology of Music», XXXIII 2005, pp. 5–35.
- MCIPHERSON, GARY E. E MCCORMICK, JOHN, *The contribution of motivational factors to instrumental performance in a music examination*, «Research Studies in Music Education», 2000, pp. 31–39.
- MCIPHERSON, GARY E. E RENWICK, JAMES M., *A longitudinal study of self-regulation in children's musical practice*, «Music Education Research», III 2001, pp. 169–186.
- MIKLASZEWSKI, KACPER, *A case study of a pianist preparing a musical performance*, «Psychology of Music», XVII 1989, pp. 95–109.
- MOELY, BARBARA E., HART, SILVIA S., LEAL, LINDA, SANTULLI, KEVIN A., RAO, NIRMALA, JOHNSON, TERRY E HAMILTON, LIBBY BURNEY, *The teacher's role in facilitating memory and study strategy development in the elementary school classroom*, «Child Development», LXIII 1992, pp. 653–672.
- NIELSEN, SIW G., *Self-regulating learning strategies in instrumental music practice*, «Music Education Research», III 2001, pp. 155–167.
- PIKE, PAMELA, *Self-regulation of teenaged pianists during at-home practice*, «Psychology of Music», XLV 2017, pp. 739–751.
- PITTS, STEPHANIE E DAVIDSON, JANE, *Developing effective practise strategies: Case studies of three young instrumentalists*, «Music Education Research», II 2000, pp. 45–56.
- SLOBODA, JOHN A., *The musical mind*, Clarendon Press, Oxford 1985.
- VINCIGUERRA, REMO, *PianoBlues Story – fiaba musicale afroamericana per pianoforte e voce recitante*, Curci, Milano 2005.
- VINCIGUERRA, REMO, *Il mio primo concerto – pezzi facili per pianoforte in stile jazzistico*, Curci, Milano 1988.
- WEINSTEIN, CLAIRE E. E MAYER, RICHARD E., *The teaching of learning strategies*, in *Handbook of reasearch on teaching*, a cura di Merlin C. Wittrock, Mcmillan, New York 1986, pp. 315–327.
- XU, JIANZHONG E CORNO, LYN, *Case studies of families doing third-grade homework*, «Teachers College Record», C 1998, pp. 402–436.
- ZIMMERMAN, BARRY J., *Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses?*, «Contemporary Educational Psychology», XI 1986, pp. 307–313.
- ZIMMERMAN, BARRY J., *Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education*, in *Regulation of learning and performance: Issues and educational applications*, a cura di Dale H. Schunk e Barry J. Zimmerman, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale 1994.
- ZIMMERMAN, BARRY J., *Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective*, «Educational Psychologist», XXXIII 1998, pp. 73–86.
- ZIMMERMAN, BARRY J. E MOYLAN, ADAM R., *Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect*, in *Handbook of Metacognition in Education*, a cura di Douglas J. Hacker, John Dunlosky e Arthur C. Graesser, Routledge, New York 2009, pp. 299–315.

**Appendice**

## PROTOCOLLO DI OSSERVAZIONE DELLE LEZIONI

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
Auto – controllo	Controllo dell'esecuzione.	1. Tiene sotto controllo le difficoltà nell'esecuzione.
	Focalizzazione dell'attenzione.	2. Rimane concentrato sull'attività in corso.
Auto – osservazione	Monitoraggio dell'esecuzione.	3. Presta attenzione e registra ciò che accade durante l'esecuzione.
Auto – giudizio	Corretta valutazione dell'esecuzione.	4. Riesce a dare una corretta valutazione della propria esecuzione.
	Riconoscimento degli errori commessi.	5. Individua e riconosce gli errori commessi.
	Descrizione delle cause degli errori.	6. Descrive le cause degli errori.
Consapevolezza degli obiettivi	Chiarezza degli obiettivi da raggiungere.	6. Descrive gli obiettivi da raggiungere.
Consapevolezza nell'utilizzo di strategie	Consapevolezza dell'efficacia delle strategie utilizzate.	7. Distingue tra strategie efficaci ed inefficaci.
Auto-reazione	Partecipazione attiva.	8. Partecipa attivamente al raggiungimento di nuove soluzioni.
	Risposta positiva agli stimoli.	9. Risponde positivamente agli stimoli.
Motivazione	Entusiasmo a migliorare.	10. Si entusiasma nel raggiungere sempre migliori risultati.

Il diario collaborativo per lo sviluppo di meccanismi autoregolatori nello studio del pianoforte

Data: \_\_\_\_\_

Allievo/a: \_\_\_\_\_

Contenuti della lezione: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

INDICATORE	ASSOLUTAMENTE	2	3	4	5	6	ASSOLUTAMENTE
	NO 1						sì 7
1. Tiene sotto controllo le difficoltà nell'esecuzione.							
2. Rimane concentrato sull'attività in corso.							
3. Presta attenzione e registra ciò che accade durante l'esecuzione.							
4. Riesce a dare una corretta valutazione della propria esecuzione.							
5. Individua e riconosce gli errori commessi.							
6. Descrive le cause degli errori.							
7. Descrive gli obiettivi da raggiungere.							
8. Distingue tra strategie efficaci ed inefficaci.							
9. Partecipa attivamente al raggiungimento di nuove soluzioni.							
10. Risponde positivamente agli stimoli.							
11. Si entusiasma nel raggiungere sempre migliori risultati.							

Osservazioni: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

\* \* \*

**L'Autrice.** Nata a Piombino nel 1998, diplomata in pianoforte a quindici anni con il massimo dei voti presso il Conservatorio G. Puccini di La Spezia e vincitrice del Premio Hortense Anda-Bührle “per una performance di eccezionale merito artistico” al prestigioso Concorso Géza Anda di Zurigo, Gloria si è perfezionata con Anna Kravtchenko all'Accademia Internazionale “Incontri col Maestro” di Imola e al Conservatorio della Svizzera italiana di Lugano, conseguendo con lode sia il corso di laurea Master of Arts in Music Performance nel 2017, che il selettivo corso per solisti Master of Arts in Specialized Music Performance nel 2019. È invitata sovente ad esibirsi per rilevanti Stagioni Musicali in Italia e all'estero, ed ha recentemente concluso un ulteriore Master in Pedagogia Musicale. Attualmente concilia l'attività concertistica con la professione di didatta, che è la sua altra passione.