

L'ANIMAZIONE: UNO STRUMENTO PER PROMUOVERE E FAVORIRE L'EDUCAZIONE E LA CRESCITA NEL CONTESTO SCOLASTICO

Magda Sclaunich

(Università degli studi di Trieste- Italia, Università Juraj Dobrila di Pola- Croazia)

1. Cenni storici.

Quando si parla di animazione, quasi sempre a questo termine viene aggiunto l'aggettivo socioculturale; il motivo per cui questo accade è che l'animazione è nata come animazione socio-culturale. Si tratta di un concetto che corrisponde a una pratica relativamente recente nella storia della pedagogia; ha infatti origine in Francia nel 1930 e si identifica con la creazione delle *Maisons de la Culture*, inizialmente ad opera di alcuni intellettuali di sinistra (André Malraux 1901-1976 e Gaétan Picon 1915-1976, furono i primi a parlarne), ma poi furono istituzionalizzate e diffuse in tutto il paese. L'apertura di questi "luoghi di cultura" ha avuto un ruolo molto importante per lo sviluppo del concetto di cultura gratuita, a disposizione di tutti i cittadini, ed ha permesso allo Stato di porsi, rispetto ad essi, in una prospettiva educativa con l'obiettivo di sviluppare una vera e propria politica culturale al servizio delle masse. Le *Maisons de la Culture* erano, di fatto, dei veri e propri centri culturali che organizzavano e proponevano manifestazioni coinvolgendo tutti i cittadini. Erano gestite dagli "animatori culturali": persone esperte e specializzate, in grado di predisporre e realizzare specifici progetti animativo-educativi che terminavano in eventi culturali come mostre, conferenze, rappresentazioni teatrali, cinematografiche, dibattiti... .

Le azioni messe in atto in questi contesti erano volte alla creazione di un'educazione popolare, che permettesse alla persona una crescita personale ed interpersonale.

Per quanto riguarda l'Italia, l'animazione socioculturale ha avuto uno sviluppo fortemente legato ai cambiamenti sociali e politici avvenuti nel corso della storia, inizialmente come risposta ai problemi generati dal decollo dell'industria culturale e della scuola di massa quali, ad esempio, la trasformazione dei modelli e dei processi di elaborazione e trasmissione della cultura e la crisi del modello di scuola tradizionale.

Il periodo in cui in Italia "esplode" l'Animazione è quello degli anni sessanta, in cui si fanno largo le teorie di Don Milani, Freire e Rogers, che pongono al centro degli interventi scolastici l'allievo e non le nozioni; sono anni caratterizzati da un notevole fermento sociale, a sua volta fortemente condizionato dal clima di rinnovamento e cambiamento che si respira in tutto il mondo.

Negli anni sessanta e nei primi anni settanta si assiste, nel sistema scolastico italiano, ad uno sforzo sempre maggiore di utilizzare l'Animazione per favorire i processi di apprendimento, accade infatti che "*migliaia di maestri e professori iniziarono a praticare una scuola attiva, concreta, non selettiva, partecipativa, espressiva*" (Contessa, 1996, p.19). Fu proprio in questo periodo, ad esempio, che vennero inserite nella scuola le cosiddette "libere attività creative", attività extracurricolari da svolgersi nei doposcuola; tali attività vennero poi teorizzate da un gruppo di animatori qualificati (Passatore, Scabia, Rodari...). Le libere attività creative restarono ai margini delle attività scolastiche fino alla metà degli anni settanta, quando l'animazione venne inserita sia nella ricerca pedagogica, all'interno di sperimentazioni di modelli di pedagogia attiva, sia nei campi dell'espressività in tutte le sue forme. La scuola divenne, a questo punto, un luogo privilegiato per esplorare questo nuovo modo di promuovere l'apprendimento; nel 1971 una legge fece diventare le "libere attività creative" che venivano svolte nei doposcuola, delle vere e proprie materie curriculari sperimentali allo scopo di "*contribuire all'arricchimento della formazione dell'alunno e all'avvio della realizzazione della scuola a tempo pieno*" (Legge n.820, art.1); vennero quindi assunti in ruolo nuovi insegnanti allo scopo di portare avanti dei progetti di tempo pieno che permettessero di porre in primo piano l'alunno e i suoi processi di apprendimento.

Tra gli anni sessanta e settanta, cambiamenti significativi sul piano sociale e culturale (rilevanti flussi migratori dal sud al nord, significativo aumento dell'inserimento delle donne nel mondo del lavoro...) provocarono un crescente fenomeno di disagio ed emarginazione sociale perché intere fette di popolazione che prima vivevano nelle campagne con un livello bassissimo di alfabetizzazione si ritrovarono a vivere in città dove gli abitanti avevano un livello di cultura tale da renderli degli emarginati. Questo stato di cose stimolò lo sviluppo di un numero sempre maggiore di interventi di animazione socioculturale al fine di favorire la presa di coscienza e la realizzazione individuale e collettiva delle persone; fu in questo contesto che vennero creati i primi centri sociali di quartiere, le organizzazioni ludiche e sportive, e altri istituti con scopi educativi e ricreativi.

Nel corso dei decenni l'Animazione andò via via sempre più definendosi fino a diventare una pratica strutturata, tanto che a partire dagli anni 90 iniziarono a svilupparsi un gran numero di teorie e valutazioni sulle modalità di fare animazione; si venne inoltre a creare una netta distinzione tra due diversi tipi di animazione, una più legata all'effimero, l'altra di stampo pedagogico e si delineò in maniera più netta e professionale la figura dell'animatore, che diventò un vero e proprio professionista dell'educazione.

2. Il concetto di Animazione.

Mettere a fuoco e definire il concetto di animazione non è molto semplice: il significato del termine e le sue possibili interpretazioni sono infatti molteplici e ampiamente discusse. Secondo una prima linea interpretativa il concetto di animazione fa riferimento ad un insieme di attività e di metodologie che hanno lo scopo di vivacizzare e/o intrattenere i gruppi in contesti più o meno sociali; una seconda linea di pensiero intende invece l'animazione come un modello formativo che permette all'individuo, attraverso la sua partecipazione ad un gruppo, di prendere coscienza delle proprie potenzialità e di svilupparle, migliorando la propria situazione individuale, sociale e culturale. Questa seconda prospettiva è quella che sta alla base della Carta dei Principi dell'Associazione Nazionale per l'Animazione, nata nel 2003, nella quale il suo fondatore rifacendosi a Contessa (1981) afferma che l'animazione è una pratica sociale finalizzata alla presa di coscienza e allo sviluppo del potenziale represso, rimosso o latente, di individui, piccoli gruppi e comunità.

L'animazione intesa secondo questa prospettiva si inserisce nel contesto storico precedentemente descritto e svolge una funzione di sostegno sociale e culturale agli individui. Come afferma Contessa (1996) l'animazione si occupa delle persone e degli aggregati sociali dal punto di vista immateriale allo scopo di accrescerne il benessere.

Secondo Gillet (2000), il fulcro dell'animazione, il suo elemento fondamentale, è costituito dalla partecipazione. Partecipazione intesa come vita in un gruppo, che sia un semplice insieme di persone che si aggregano per interesse, oppure un quartiere o ancora una città, in cui le energie dei singoli e il loro impegno personale vengono impiegati in uno scopo collettivo. L'individuo viene stimolato, attraverso la condivisione delle esperienze proprie ed il confronto con le esperienze altrui, ad uscire dalla solitudine e dall'indifferenza. L'animazione si impegna dunque per sviluppare la comunicazione sociale, la libertà di espressione, lo scambio ed il dialogo tra le persone.

Una delle definizioni più diffuse dell'animazione è quella di De Rossi (2004) secondo la quale *“L'animazione si configura come azione fondamentale nell'attivare e favorire processualità di autenticazione della persona e delle persone, attraverso pratiche volte all'analisi, all'individuazione e alla lettura di tensioni che confluiscono in movimenti organizzati, entro e fuori l'istituzionalità, orientati al riconoscimento ed alla valorizzazione del singolo in relazione al contesto, in prospettiva di un'azione autenticamente collettiva”*. (p.18)

Questa definizione mette l'accento sulla valorizzazione del singolo, che attraverso la pratica animativa, prende coscienza di se stesso e delle proprie potenzialità.

Ciò che rende l'animazione una pratica professionale sono gli strumenti di cui si serve; questi sono fondamentalmente di due tipi, gli strumenti ludici (gioco e divertimento) e quelli di attivazione culturale

(linguaggio e comunicazione). E' grazie a questi strumenti che l'animazione si connota come uno strumento efficace in grado di produrre cambiamenti.

La caratteristica senza dubbio più importante del metodo dell'animazione è la flessibilità (Pollo, 2001), che si traduce in una continua analisi del percorso e nella sua costante modifica e perfezionamento, in un movimento circolare tra metodo, obiettivi e analisi della realtà secondo la pratica della ricerca-azione (Trombetta, Rosiello, 2000). Tale flessibilità è necessaria all'animazione soprattutto per il suo così radicale inserimento nella complessità della società, e per il fatto di coinvolgere nel suo percorso individui, ognuno dei quali inserito in un contesto di gruppo, ognuno dei quali imprevedibile.

Il percorso di animazione è inteso, in un'ottica di ricerca-azione, come un processo circolare attraverso tre principali tappe: la pianificazione, l'esecuzione e la valutazione. Queste tre tappe, caratterizzate da un movimento dall'una verso l'altra, sono oggetto di osservazione costante e di valutazione trasversale, l'animatore può così verificare il raggiungimento dei micro-obiettivi ed eventualmente modificare l'azione animativa nel suo svolgersi, passando alla tappa successiva, ma anche ritornando a quella precedente per rivederne le dinamiche.

3. I modelli dell'animazione.

Dopo aver cercato di definire, nei suoi elementi costitutivi di base, il concetto e la pratica dell'animazione, si ritiene utile richiamare le teorizzazioni di Pollo (2002) che nei suoi studi sull'argomento è arrivato ad individuare, in Italia, sei modelli di animazione.

- Il primo è strettamente correlato all'*animazione teatrale*, e quindi ai concetti di liberazione dell'espressività e della fantasia attraverso il gioco e la festa; questo modello di animazione si è poi adattato, man mano, ai problemi e alle esigenze del territorio, evolvendosi verso l'animazione socioculturale.
- Il secondo modello è quello dell'*animazione socioculturale* in senso stretto. Questo modello riprende i concetti espressi precedentemente, relativi alla presa di coscienza da parte dell'individuo delle proprie potenzialità e del miglioramento delle proprie condizioni attraverso la partecipazione attiva in un gruppo. Il principio alla base di questo modello, tenendo conto anche del contributo di Floris (2001) è quello secondo cui le persone sono immerse in un contesto culturale che ne influenza le azioni; questo tipo di animazione permette di aprire il proprio mondo alle contaminazioni delle altre culture che vengono percepite e vissute come grande fonte di stimoli.
- Il terzo modello è quello dell'*animazione culturale di tipo educativo*. Si tratta di un modello che intende l'animazione come un vero e proprio metodo educativo, da applicare sia nei contesti scolastici, sia in quelli extrascolastici. Si basa su metodi e strumentazioni ben definiti ed è molto diffuso nei centri di aggregazione giovanile, nelle comunità terapeutiche e anche nei centri sportivi. Floris (2001) afferma che questo modello si basa sul gruppo come luogo privilegiato per la formazione di un'identità personale che sappia rendersi indipendente dai condizionamenti familiari e culturali, così da non subirne eventuali effetti negativi.
- Il quarto modello è quello, sempre più diffuso, dell'*animazione turistica*, che ha una funzione puramente commerciale.
- Il quinto modello si basa sulla mera *applicazione di tecniche e metodi di lavoro* creati a partire dai numerosi studi di dinamica di gruppo e di comunicazione interpersonale.
- Il sesto modello è quello dell'*animazione ludico-ricreativa ed espressiva*. Si inserisce nel tempo libero, sempre più minato dallo stress e dalle molte occupazioni, allo scopo di riscoprirlo e favorirne un utilizzo che ridoni all'individuo la consapevolezza della propria creatività ed espressività, per potersene riappropriare. Questo modello affonda le sue radici nella cultura popolare, ovvero in tutte quelle attività che occupavano il tempo libero di una volta, come sagre e fiere paesane.

4. L'animazione a scuola.

Dei diversi modelli sopra elencati, il terzo fa esplicito riferimento al contesto scolastico e considera l'animazione come un vero e proprio metodo educativo. Si tratta ora di capire quali caratteristiche esso assume e quali sono i tratti distintivi che lo qualificano.

All'interno del contesto scolastico, l'unità di azione è costituita dal gruppo classe; si tratta di un vero e proprio organismo e, come tale, va incontro a modifiche e trasformazioni a seconda delle stimolazioni esterne e delle sue dinamiche interne. Un gruppo pertanto si sviluppa e può evolvere in una direzione o in un'altra, positivamente o negativamente a seconda di queste stimolazioni e dinamiche. Un buon animatore di gruppo, e in questo caso specifico, un buon insegnante, è colui che sa mettere insieme le une con le altre.

Le prime analisi e definizioni del gruppo nel contesto animativo si devono a Kurt Lewin (1972) che, all'interno della Psicologia della Gestalt, definì il gruppo come un qualcosa di diverso dalla somma dei propri componenti, come un organismo il cui valore non è dato dalla somma delle qualità dei singoli, ma dalla loro interdipendenza. Il gruppo secondo Lewin si configura come una totalità dinamica in quanto un cambiamento, anche minimo, di una sua parte, provoca un cambiamento nella sua totalità.

Un gruppo può evolvere positivamente se ha una buona direzione; questa può essere garantita da un leader interno al gruppo, il cosiddetto leader naturale, cioè l'individuo che gli altri "eleggono", spesso implicitamente, in quanto gli vengono riconosciute capacità di guida, di organizzazione, nonché conoscenze e abilità nel campo in cui il gruppo si riconosce e persegue i suoi obiettivi. Nei gruppi organizzati e/o istituzionalizzati, come il caso del gruppo classe, la funzione del leader è svolta dall'animatore-insegnante che è chiamato a mettere in atto una serie di comportamenti.

Innanzitutto, proprio in virtù del fatto che il gruppo è in continua evoluzione, egli deve saper valorizzare tutti i suoi membri, questi possono e debbono portare, ciascuno a diversi livelli, il loro contributo.

Un secondo aspetto che contraddistingue l'insegnante-animatore è il fatto di saper individuare e far esprimere i leaders del gruppo; sia quelli dell'area emotivo-affettiva (coloro che sono capaci di dare fiducia al gruppo e di guidarlo in particolari situazioni), sia quelli dell'area cognitivo-produttiva (coloro che riescono in una disciplina, o in un'attività, o in qualsiasi altra cosa). Individuare e far esprimere i leaders non è sempre cosa facile, richiede infatti un'osservazione molto attenta di ogni singolo in modo da riuscire ad individuarne le peculiarità. Un esempio: in un gruppo classe il soggetto x è sottovalutato da tutti gli insegnanti perché non "brilla" in nessuna delle materie istituzionalizzate; ad un tratto ci si accorge, casualmente, che suona benissimo la chitarra, era un leader-esperto, nessuno se ne era accorto, né lo aveva valorizzato; un apprezzamento in tal senso, invece, avrebbe provocato senz'altro una ricaduta felice sulle sue prestazioni anche nelle discipline nelle quali non aveva mai brillato.

Un terzo aspetto importante richiesto all'insegnante-animatore è di mettere ciascuno a proprio agio, ogni membro del gruppo deve avere la sensazione di poter fare e dare e qualcosa perché al gruppo serve il contributo di tutti.

Un'ulteriore capacità che l'insegnante deve avere, se vuole porsi come animatore, è quella di creare un clima di tensione collaborativa, deve cioè saper stimolare e guidare il gruppo nell'esecuzione dei singoli compiti in vista della realizzazione degli obiettivi.

Deve inoltre saper comprendere dove, come e perché si creino eventuali situazioni frustranti che incidono sulla motivazione dell'individuo allontanandolo dal lavoro e dallo spirito del gruppo.

Particolarmente rilevante è la capacità, che gli viene richiesta, di controllare la crescita e lo sviluppo del gruppo e soprattutto l'autocontrollo e l'autovalutazione per riuscire ad individuare con prontezza se è necessario un cambiamento nella sua azione educativo-formativa.

E' infine importante che l'insegnante-animatore sia in grado di sapere a quale modello ispirarsi per la sua azione, tenendo conto della situazione, dell'età dei membri del gruppo, degli obiettivi che si è prefissato.

Riguardo ai modelli è possibile individuarne tre (Trittico, 1986); quello definito *funzionale* è un modello essenzialmente mirato alla produzione, all'esecuzione del compito; quello definito *espressivo* è invece fortemente orientato all'espressione del gruppo, il suo scopo primario, infatti, è fare in modo che il gruppo

possa manifestare tendenze e bisogni, anche seguendo strade non rigidamente predeterminate; a metà strada tra i due si colloca il modello *interattivo* che integra, mediandole, le caratteristiche dei due modelli precedenti.

Se gli obiettivi che l'insegnante si è posto sono orientati prevalentemente alla dimensione cognitivo-produttiva e l'età dei membri del gruppo è elevata, il modello più funzionale, quello a cui sarebbe più utile ispirarsi è quello funzionale. Se invece gli obiettivi sono più legati alla dimensione affettivo-emotiva (necessità di amalgamare il gruppo, di recuperare le energie disperse, di motivarlo perché magari c'è stato un insuccesso...) e/o l'età dei membri è bassa (ad esempio bambini che ancora devono costruire una precisa identità e responsabilità) il modello più adeguato è sicuramente quello espressivo, oppure quello interattivo. Starà in definitiva all'insegnante e alla sua sensibilità valutare adeguatamente, di volta in volta, quale possa essere il modello che meglio risponde alle esigenze del contesto e della situazione.

5. L'insegnante animatore come "manager".

Ci sono delle analogie significative tra il ruolo del manager e quello dell'insegnante-animatore; gli studi sul management hanno infatti dato un contributo importante nella messa a punto di una teoria dell'animazione (Trittico, 1986); sono stati condotti sulla realtà viva dei rapporti umani, in cui si intrecciano problemi di lavoro, di collaborazione, di simpatia/antipatia, di motivazione/gratificazione, che poi costituiscono gli ingredienti di fondo delle relazioni umane. L'insegnante come animatore di gruppo è un manager che ha a che fare con la produzione (i "compiti" degli allievi, le loro conoscenze, il raggiungimento degli obiettivi, l'acquisizione di abilità) e con le relazioni umane (come comprendere i bisogni degli allievi, come motivarli, come e quando gratificarli, come aiutarli concretamente a superare le difficoltà che si verificano nella esecuzione dei compiti).

La competenza relazionale è una delle competenze chiave per chi deve gestire materiale umano; in particolare, chi si occupa di processi educativi deve attribuire a tale competenza un ruolo centrale tra quelle che caratterizzano la sua professionalità.

Esistono dei parallelismi tra le abilità manageriali e quelle dell'insegnante animatore, nello specifico è possibile definire una serie di funzioni che permettono all'insegnante animatore di svolgere con efficacia il suo lavoro.

Funzione di informazione. L'insegnante è gestore e responsabile delle informazioni, sia di quelle che egli stesso fornisce, sia di quelle acquisite dagli allievi nei loro lavori di ricerca e di produzione.

Funzione di formazione. L'insegnante stimola, controlla, riorienta, l'evoluzione e la crescita degli allievi sia in ordine alle problematiche legate allo sviluppo della personalità, sia in ordine a quelle legate al miglioramento continuo dei processi di apprendimento.

Funzione di istruzione. L'insegnante impartisce istruzioni nei tempi e nei modi opportuni per fare lavorare gli allievi nella esecuzione dei compiti e nel raggiungimento degli obiettivi.

Funzione di organizzazione e direzione. L'insegnante organizza e dirige il gruppo classe in modo coerente e congruente, sceglie lo stile di direzione ed il comportamento coerenti con ciò che in un determinato momento o fase di attività è necessario che il gruppo realizzi.

Funzione di controllo. L'insegnante controlla l'andamento delle attività, i processi che si sono innescati, i prodotti che si vanno realizzando sia per quanto riguarda la socializzazione del gruppo, sia per quanto riguarda l'acquisizione delle conoscenze e le attività. Il momento del controllo diventa, considerato il fatto che siamo in un contesto formativo, l'insieme delle operazioni che presiedono alla misurazione e alla valutazione.

Funzione di decisione. L'insegnante è responsabile dei processi decisionali per quanto riguarda lo sviluppo della vita del gruppo classe; sa discriminare ciò che può essere delegato al gruppo da ciò che invece è di sua specifica pertinenza; conosce l'importanza dello sviluppo delle capacità decisionali dei singoli allievi ed opera di conseguenza.

Funzione di produttività dell'istruzione. L'insegnante sa valutare la qualità dei processi attivati e dei risultati ottenuti, sa valutare inoltre la produttività complessiva dell'istruzione relativa al gruppo classe, anche in relazione con la situazione iniziale, con le finalità del tipo di scuola e gli obiettivi fissati.

Queste funzioni, che nel caso dell'insegnante hanno assunto le specificità sopra indicate, si ritrovano, anche se con caratteristiche diverse, nel mondo dell'azienda, e costituiscono le competenze di cui un manager deve disporre. Nell'interazione sistemica dei diversi sottosistemi che organizzano la società contemporanea, la scuola e la società sono grossi ed importanti sottosistemi che, tra l'altro, continuano ad assomigliarsi in maniera sempre più significativa; negli ultimi anni infatti la scuola sta gradualmente assumendo, in maniera sempre più marcata, le caratteristiche di una vera e propria azienda.

6. Quali atteggiamenti per l'animazione a scuola.

E' utile a questo punto mettere a fuoco gli atteggiamenti che l'insegnante-animatore dovrebbe mettere in atto nei confronti del gruppo.

Innanzitutto è di prioritaria importanza la comprensione del gruppo, dei suoi membri, e delle dinamiche che vengono a crearsi; si tratta di una comprensione che riguarda due distinti livelli. Un primo livello riguarda la dimensione cognitiva, e qui ci si riferisce alla conoscenza scientifica delle dinamiche personali ed interpersonali; un secondo livello, invece, riguarda la sfera emotiva e quindi si fa riferimento alla comprensione dell'altro come accettazione delle persone, dei loro stati d'animo, dei loro livelli di maturazione... .

Per comprendere il gruppo, sono necessari due atteggiamenti precisi.

In primo luogo è necessario astenersi da giudizi rigidi e frustranti quando ci si muove sul piano della comprensione cognitiva; è necessario cioè che l'insegnante-animatore sappia decidere quando, come è perché sia necessario intervenire presso un membro o presso il gruppo esprimendo giudizi di valutazione; un giudizio negativo in certe situazioni può produrre l'effetto di bloccare, in altre situazioni può produrre l'effetto opposto, sbloccare e risolvere, è evidente, quindi che è necessario valutare molto attentamente ogni singola situazione prima di esprimere un giudizio.

In secondo luogo, riguardo alla comprensione emotiva, è indispensabile essere capaci di astenersi da atteggiamenti di simpatia e di antipatia. L'atteggiamento più corretto sarebbe quello dell'empatia e della congruenza (Rogers, 1970; 1979).

L'empatia è la capacità di calarsi in profondità nei panni dell'altro e di immedesimarsi al punto tale da riuscire a comprendere fino in fondo i suoi pensieri e i suoi stati d'animo per riuscire a giustificarli in relazione alle cause che li hanno determinati e in completa indipendenza dai nostri personali giudizi o punti di vista.

La congruenza, invece, è il comportamento che assumiamo nei confronti di quella specifica persona in conseguenza dell'atteggiamento empatico. E' evidente, quindi, che sono necessari comportamenti "diversi" a seconda della persona con cui si interagisce. Questo è un aspetto delicato da gestire per l'insegnante all'interno del gruppo classe perché una sua "diversità" nei confronti dei membri potrebbe provocare incomprensioni, irritazioni, irrigidimenti. Ciò che occorre far comprendere al gruppo è che l'insegnante, proprio per rispettare la specificità di ciascuno mette in atto comportamenti diversificati, ma che all'interno di questa diversità non ci sono personalismi, parzialità, o preferenze verso questo o quel membro del gruppo.

Un atteggiamento empatico è di per sé fortemente stimolante, mettendo infatti i membri a proprio agio crea le condizioni perché essi esprimano il meglio di sé. E' comunque importante che l'insegnante-animatore solleciti costantemente la manifestazione dei punti di vista personali, l'espressione dei sentimenti, la volontà di fare e di misurarsi nel lavoro.

Per quanto riguarda la manifestazione delle opinioni, delle idee e dei punti di vista, l'insegnante-animatore ha il diritto/dovere di manifestare le sue perché il gruppo ha bisogno anche di questo. E' importante, tuttavia, che le sue posizioni non vengano percepite come imposizioni di fatto.

7. Quali i comportamenti verbali dell'insegnante-animatore.

Un altro aspetto rilevante su cui è utile focalizzare l'attenzione riguarda gli interventi verbali dell'insegnante-animatore nei confronti del gruppo. A questo proposito è utile ricordare che uno degli strumenti di cui spesso egli fa uso è la lezione che spesso è finalizzata a fornire informazioni e nozioni. Vale quindi la pena fare qualche considerazione a riguardo. Innanzi tutto la lezione informativa non dovrebbe superare mai i venti i trenta minuti per evitare cali attentivi; è inoltre indispensabile che chi conduce la lezione presti attenzione ai comportamenti non verbali dei membri del gruppo (posizione del corpo, del volto, espressione del volto, direzione degli sguardi...) che sono chiari segnali, per chi è in grado di decodificarli, di come il gruppo risponde a ciò che viene proposto permettendo di capire se si può proseguire la lezione o se, invece, è necessario mettere in atto delle ristrutturazioni.

Non sempre si riflette sul modo in cui si presentano concetti, o informazioni agli allievi, per questo può essere utile prendere brevemente in esame cinque modelli di lezioni (Trittico, 1986) che possano servire come strumento di analisi e critica del proprio modo di condurre le lezioni in classe.

- *Il pasticcione.* Si tratta di un modello che è abbastanza diffuso, l'insegnante-animatore non ha predisposto alcuna traccia per organizzare il proprio discorso; egli dunque procede in maniera disorganica presentando gli argomenti della lezione in modo casuale. Cade spesso in ripetizioni e in ridondanze, a volte risulta confuso sia sul piano della forma che della presentazione dei concetti. Questo modello di lezione ingenera disattenzione, noia e disaffezione nei confronti degli argomenti di studio.
- *L'espressivo-enfatico.* Anche questo secondo modello risulta abbastanza frequente nel contesto scolastico italiano. In questo caso l'insegnante-animatore padroneggia l'argomento ma improvvisa la lezione fidandosi delle sue capacità discorsive. Tende a parlare lentamente, con molti gesti, ricorre alle pause e alle esemplificazioni, la sua ridondanza non è mai ripetizione ma piuttosto enfasi e sottolineatura; in genere avvince gli allievi, ma non riesce ad essere incisivo riguardo al passaggio delle informazioni perché gli allievi, se interrogati, dimostrano di aver memorizzato ben poco.
- *Il discorsivo.* In questo caso l'insegnante animatore ha chiaro in mente tutto ciò che deve dire e lo dice senza particolare colore e calore, presentando gli argomenti con semplicità e con un linguaggio non tecnico. A volte può risultare banale e piatto, tuttavia non cade in errori concettuali. Quando viene utilizzato questo modello gli allievi comprendono agevolmente e riescono anche a prendere diligentemente appunti.
- *Il sequenziale.* L'insegnante animatore ha chiaro ciò che deve dire, ha preparato una sequenza scritta o mentale degli argomenti che esporrà. E' chiaro ed asciutto nell'esposizione, attento al linguaggio, usa correttamente termini tecnici e specialistici. Gli allievi comprendono agevolmente, sanno individuare i concetti chiave e distinguerli da quelli secondari, risultano facilitati nel prendere appunti.
- *Lo strutturale.* L'insegnante-animatore che utilizza questo modello come operazione preliminare inquadra le tematiche della giornata in un profilo unitario e le collega al quadro generale della disciplina ed ai discorsi fatti precedentemente; espone quindi brevemente il percorso ed i punti salienti della sua esposizione eventualmente dividendola in punti e sottopunti avvalendosi di un richiamo di tipo visivo (lucidi, slide...). A questo punto ha inizio la trattazione degli argomenti previsti secondo i punti previsti. In chiusura riannoda in una rapida sintesi ciò che ha trattato.

Si tratta di modelli che sono stati messi a punto a partire dagli studi classici sulle funzioni della lingua (Jakobson, 1966; Halliday, 1980) e che possono costituire uno stimolo a "rileggere" il proprio modo di fare lezione con l'intento di renderlo migliore. Ed è proprio il riflettere sul proprio operato per cercare di rendere sempre più produttivi i propri interventi educativo-didattici che caratterizza un insegnante professionalmente capace nella scuola di oggi.

Bibliografia.

- Besnard P. (1986), *Animateur socioculturel: fonctions, formation, profession*, ESF, Paris
- Cadei L. (2001), "Prospettive di animazione in un orizzonte educativo". In *Animazione Sociale* n.2, pp.10-16
- Canevaro A. (a cura di) (1991), "Animazione prescritta e animazione diffusa". In *La formazione dell'educatore professionale: percorsi teorici e pratici per l'operatore pedagogico*, Carocci, Roma
- Comoglio M. (1990), *Abilitare l'animazione. Riflessioni teorico-pratiche sulle competenze dell'animatore*, ElleDiCi, Torino
- Contessa G. (1981), "Metodologie e Tecniche dell'animazione sociale". In *Animazione Sociale* n. 39, pp.52-68
- Contessa G. (1996), *L'animazione. Manuale per animatori professionali e volontari*. Città Studi Edizioni, Torino
- Contessa G. (a cura di) (1998), *Attualità di Kurt Lewin*, Città Studi Edizioni, Torino
- Demetrio D. (1990), *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extrascolastici*, La Nuova Italia, Scandicci
- De Rossi M. (2004), *Azione e trasformazione. Identità, metodi, contesti e competenze dell'agire sociale*, Cleup, Padova
- De Rossi M. (2008), *Didattica dell'animazione. Contesti, metodi, tecniche*, Carocci, Roma
- Floris F. (1996), "L'animazione evento socio-culturale". In Berruti F. (a cura di), *L'animazione a scuola: accoglienza, apprendimento, comunicazione*, EGA, Torino
- Floris F. (2001), "Dove va l'animazione socioculturale?". In Floris F. (a cura di), *L'animazione socioculturale*, Quaderni di animazione e formazione, Edizioni Gruppo Abele, Torino
- Gillet J. C. (2000), "Il senso e l'agire sociale dell'animazione". In *Animazione sociale* n. 6-7, pp26-63
- Goguelin P. (1996), *La Formazione/Animazione. Strategie, tecniche, modelli*, ISEDI Petrini, Torino
- Guerra L. (1978), "Obiettivi dell'animazione culturale e formazione dell'animatore". In Bertin M. (a cura di), *L'educazione estetica*, La Nuova Italia, Scandicci (FI)
- Halliday M. A. K. (1980), *Lo sviluppo del significato nel bambino*, Zanichelli, Bologna,
- Jakobson R. (1966), *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, Milano
- Lewin K. (1972), *I conflitti sociali. Saggi di dinamica di gruppo*, Franco Angeli, Milano
- Limbos E. (2001), *L'animatore socioculturale*, Armando, Roma
- Mannuzzi P. (2002), *Pedagogia del gioco e dell'animazione*, Guerini Studio, Milano
- Mottana P. (1990), "L'animazione". In Massa R. (a cura di), *Istituzioni di pedagogia*, Laterza, Roma-Bari
- Peressinotto L. (2004), *Animazione teatrale. Le idee, i luoghi, i protagonisti*, Carocci, Roma
- Pollo M. (2001), "Il percorso ovvero il metodo dell'animazione". In Floris F. (a cura di), *L'animazione socioculturale*, Quaderni di animazione e formazione, Edizioni Gruppo Abele, Torino
- Pollo M. (2002), *Animazione culturale, teoria e metodo*, Las, Roma
- Rogers C. R. (1970) (ed. or. 1951), *La terapia centrata sul cliente*, Martinella, Firenze
- Rogers C. R. (1979) (ed. or. 1956), *I gruppi di incontro*, Astrolabio, Roma
- Trittico M. (1986), *Programmazione come animazione*, Tecnodid, Napoli
- Trombetta C., Rosiello L. (2000), *La ricerca-azione: il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*, Erickson, Trento

ASCOLTO

INTERRELAZIONI E DEFINIZIONI: UN ORIENTAMENTO

Giuliana Stecchina

(Università degli studi di Trieste, Conservatorio “G.Tartini” di Trieste- Italia)

1. Premessa.

La vita s'identifica nel movimento che si esprime nello spazio-tempo e provoca suoni e rumori che lo caratterizzano: essi non avrebbero significato se da qualche parte non ci fosse qualcuno pronto a recepirli. I tradizionali organi di senso, ai quali si aggiungono quelli che la psicologia cognitivista ha definito i “sensibili comuni” (corrispondenti allo spazio, al tempo e al movimento), sono i fondamenti dell'esistenza e della comunicazione. Esiste un rapporto necessitante fra suono-rumore e orecchio, il quale è sempre supportato dai “sensibili comuni” che orientano e definiscono le sensazioni: gli uni (l'orecchio ed i sensibili comuni) si riscontrano nell'altro (il suono rumore); la comunicazione con il mondo (e con se stessi) si realizza principalmente nella produzione di vibrazioni esterne ed interne e nella loro complessa ricezione (che non si esaurisce mai nella sola ricezione acustica).

La partecipazione del nascituro alla vita, infatti, inizia con la pelle che, nei movimenti del liquido amniotico, dal quale è circondata, percepisce lievi massaggi: prime lontane percezioni di un “qualcosa” che non gli “appartiene ma stimola la sua crescita percettiva. Il medico francese Alfred Tomatis (*Dalla comunicazione intrauterina al linguaggio umano*, Ibis, Como, 2008, p. 46) afferma che «La maternità non è altro che un dialogo fra due esseri elaborato attraverso i canali di trasmissione, tutte le vibrazioni che inondano la madre durante la gravidanza». Quindi, al di là della comunicazione attraverso la pelle e poi direttamente con la percezione uditiva, il feto “covibra” con la mamma, predisponendosi ad ogni tipo di ascolto. D'altra parte, sottolineando il valore dell'ascolto della musica classica da parte della madre, lo stesso Tomatis, rimarca il fatto che lo stato emotivo di ambedue migliora e si equilibra in particolare con la musica di Mozart, soprattutto utile nell'organizzazione dei circuiti neuronali di alimentazione della corteccia cerebrale, poiché rafforza anche i processi creativi dell'emisfero destro (quelli associati all'inquadramento spazio-temporale). La funzione psicologica-cognitiva non è particolarmente sollecitata solo da Mozart e, subito dopo, da tutta la musica del periodo classico, ma anche dagli altri stili musicali che, però, non sono stati studiati in rapporto ai loro effetti sul feto. In ogni modo, il suono è determinante in tutta la vita prenatale e ne condiziona la capacità cognitiva sia dell'uomo che dell'animale: ad esempio è stato provato che uova di uccelli canterini covate da uccelli non canterini portano alla nascita di uccelli non canterini.

In molte tradizioni filosofico-religiose come quella indiana e quella ebraica è il suono ad aver segnato l'inizio della vita; quindi fra tutti i sensi è l'orecchio ad essere l'organo di senso privilegiato.

Già nelle Upanishad, i più antichi libri sacri indiani, si legge che “il mondo non si guarda: si ode, non si legge: si ascolta” questo sta a significare che il suono ha segnalato lo sbocciare della vita nel mondo o, meglio, l'origine stessa del mondo. Infatti il silenzioso caos iniziale fu rotto da un grande Grido (come di una partoriente e, insieme, di un neonato) che segnalò la nascita della vita.

Nella Bibbia, invece, l'origine del mondo viene annunciata con un racconto articolato su specifiche brevi frasi che Dio rivolge all'originaria e informe materia: di queste “Fiat lux” è la prima, la più nota e la più citata.

Nella Bibbia, meglio che nelle Upanishad, si sottolinea così l'imprescindibile funzione comunicativa instaurata fra il suono-parola e l'orecchio.

Suono-rumore-parola, da una parte, e orecchio-ascolto, dall'altra, rappresentano i due poli della comunicazione: gli unici che prescindono dalla vicinanza fisica e “agiscono” perfettamente anche a distanza. Di questo si giovano sia il mondo animale sia quello umano: è stato sperimentato che le megattere

comunicano a distanza di migliaia di chilometri (anche dal golfo di Genova al mar Egeo); altrettanto avviene nella steppa mongola dove la popolazione comunica a distanze di decine di chilometri utilizzando i così detti “suoni lunghi” (eseguiti con forti vocalizzi) e beneficiando del terreno pianeggiante che non interrompe l’onda sonora.

In genere il rapporto che gli animali sviluppano con suoni e rumori è di utilizzo informativo: segnalazioni di cibo e di pericolo, attrazione sessuale; ma nel variegato mondo degli uccelli già possiamo incontrare i divertimenti onomatopeici, come quelli di alcune specie di pappagalli, o vere e proprie riproduzioni artistiche come quelle di certi usignoli o certi storni: fatto riscontrato dallo stesso Mozart che, nel mercato vicino alla sua casa, sentì un frammento del proprio concerto per pianoforte orchestra in sol maggiore K453 intonato da uno storno che, naturalmente, si affrettò a comperare.

Anche nel mondo animale, quindi, l’informazione può essere arricchita da elementi comunicativi (dati dal gioco e dalla partecipazione emotiva), che possono lambire forme d’arte riproduttiva e creativa.

Conseguentemente le interrelazioni animali si possono sommariamente classificare, in: informazioni, comunicazioni e particolari manifestazioni artistiche (tutte fondate principalmente su suoni e rumori). Ad esse vanno aggiunti movimenti, gesti, voli, pantomime, danze che arricchiscono o determinano la comunicazione non solo di mammiferi (come le scimmie) ma anche di insetti (come le api).

Per contro la comunicazione umana è più raffinata ed esprime una gamma ricchissima di significati, in quanto è anche maggiormente valorizzata dal visivo; anzi, è stato provato che la comunicazione e la memorizzazione visiva - nell’impatto emotivo e nella memorizzazione - supera decisamente quella acustica: il che significa che l’uomo si affida, anche inconsciamente, alle impressioni che ricava da atteggiamenti taciti, dall’abito, dallo sguardo e dalla mimica facciale.

Gli studi di tecniche della comunicazione hanno messo in luce il fatto che nella comunicazione l’uomo si affida per il settanta per cento al visivo; questo è un dato d’importanza fondamentale nella comunicazione massmediatica e, in genere, nello studio dell’immagine che include, naturalmente, anche l’impatto politico. Tale reazione svela anche una realtà inquietante: le parole, veicolo di significati e di logiche, sono contrastate dalla suggestione di gradevoli apparenze, quindi, la realtà può essere contraddetta dall’estetica e dalla presa emotiva. Questa naturale propensione conoscitiva dell’uomo (ed, in particolare, delle personalità acritiche) apre problemi etici e valoriali di non fragile entità.

Con tali doverose premesse, parlare di ascolto in una realtà comunicazionale e didattica significa considerarlo come una parte fondamentale ma non prevalente del dialogo e della comprensione dell’altro, là dove per “altro” s’intende anche quella espressione artistica che chiamiamo musica. L’ascolto è un’esperienza complessa che include anche organi di senso ad esso non preposti: in particolar modo la vista.

Inoltre il rapporto necessitante fra visivo ed uditivo riscontrabile nell’adulto è ancor più esaltato nel bambino che per natura esperisce il mondo in tutte le sue caratteristiche (tocca e succhia ciò che gli viene per le mani), coinvolgendo tutto il suo potenziale sensoriale e corporeo. Questa realtà sollecita anche la didattica con due interrogativi che esigono un aggiornamento:

Quale rapporto instaurare fra visivo ed uditivo?

Come rispettare la naturalità dell’apprendimento senza comprimere o deviare le possibilità attentive, immaginative e di memorizzazione del bambino?

In quale misura proporre al bambino esperienze sinestesiche (da *sun* e *aisthesis*: contemporaneità di sensazioni), quelle cioè che coinvolgono la totalità della persona, sollecitando tutti i sensi?

Questi interrogativi non intendono relativizzare la validità dell’esperienza sonora, ma, volutamente posti in premessa di discorso, preparano la corretta interdisciplinarietà sul complesso atto dell’ascolto.

2. Udito e vista: due organi complementari.

Per iniziare, quindi, un discorso sull’udito è opportuno introdurre fin dall’inizio la compresenza della vista, il senso a cui più frequentemente viene affiancato, e poi considerare entrambi alla luce della complessità sensoriale.

Non a caso in un obiettivo di approfondimento dei programmi italiani della scuola primaria si richiede anche di “cogliere all’ascolto gli aspetti espressivi e strutturali di un brano musicale traducendoli in parole, azioni motorie, e segni grafici”. Appare chiaro come l’aspirazione all’interdisciplinarietà, più volte ribadita nei programmi scolastici, sia dedotta dal normale sviluppo cognitivo sin estetico proprio di ogni persona in possesso di normali facoltà sensoriali e cognitive.

La comunicazione, si diceva, è svolta in larga misura da due organi di senso: la vista e l’udito. Ambedue, pur nella loro diversità, sono sollecitati dalle vibrazioni. La vista è attivata dalle vibrazioni luminose che giungono a contatto della retina con le loro determinazioni di intensità, di qualità (colore) e di direzionalità. I fisiologi distinguono nella retina tre sensibilità cromatiche o tre colori fondamentali: rosso, verde, violetto; la fusione di tutt’e tre i colori produce il bianco mentre la loro diversa combinazione ne attiva la gamma completa.

Lo stimolo fisico dell’udito, invece, è costituito dalle vibrazioni dell’aria ricevute dall’orecchio esterno e portate, attraverso l’orecchio medio, all’orecchio interno. L’udito vero e proprio è costituito, nell’orecchio interno, dalle cellule cigliate dell’organo del Corti nelle quali si apre il nervo uditivo. Oggetto dell’udito sono i rumori ed i suoni che sono la traduzione delle vibrazioni sonore. I rumori corrispondono a vibrazioni irregolari, mentre i suoni musicali a vibrazioni regolari e cadenzate.

Oltre ad essere ambedue coinvolti nelle vibrazioni, l’udito e la vista sono nello stesso tempo molto sintetici e molto analitici poiché possono sommare un gran numero di sensazioni simultanee e contemporaneamente astrarre dal contesto della massa sonora o visiva i suoni o gli oggetti che attirano l’attenzione.

Infine tutti gli organi di senso, altrimenti detti “sensibili propri” si collegano ai “sensibili comuni” che corrispondono all’esperienza primordiale e fondamentale della temporalità, della spazialità e del movimento.

3. I sensibili comuni: la temporalità.

La temporalità si origina dal senso della durata che corrisponde alla coscienza della permanenza e della continuità del flusso della nostra vita collegata a quello del mondo che conosciamo o possiamo immaginare. Il tempo è l’esplicitazione e la scansione del senso generale di durata ed appare sotto la forma d’una successione di istanti o di una dialettica continua di “prima” e di “dopo”. Al sentimento oggettivo del tempo si affianca il ritmo vitale che, a sua volta, ha carattere soggettivo ed oggettivo insieme: infatti ci sono movimenti organici, come quelli del cuore e del respiro, che si producono secondo un ritmo preciso, mentre altri movimenti come il passo, lo sguardo e il modo di parlare che denunciano un senso personale del tempo, definito appunto “tempo psicologico”. La temporalità, quindi, è un incontro di soggettività ed oggettività che, assieme allo sviluppo della conoscenza, viene ad interagire anche con l’elaborazione artistica.

4. I sensibili comuni: la spazialità.

Nella spazialità l’esperienza fondamentale è quella del proprio corpo: noi conosciamo la posizione di ciascuna delle nostre membra attraverso una schema corporale che le comprende tutte. In questo caso possiamo parlare di “spazio interiore”; viceversa lo “spazio esteriore” è un sentimento di non contatto, di separazione, di distanza e di rapporti fra gli elementi del mondo che ci circonda.

5. I sensibili comuni: il movimento.

Le sensazioni di movimento sono in qualche modo implicate in tutte le nostre percezioni spaziali e temporali, perché lo spazio è il campo della nostra azione e il tempo è il ritmo incessante di passaggio dal pensiero all’azione. Da questo punto di vista il movimento appare come il più fondamentale dei “sensibili comuni” e, analogamente con lo spazio e il tempo, c’è un movimento vissuto ed uno pensato: la musica sollecita ed esplicita ambedue in egual misura.

Nelle civiltà antiche il rapporto suono–movimento è sempre stato inscindibile. Il movimento riveste contemporaneamente due funzioni: quella di espressione della psiche e quella di risposta artistica alla musica. In questa realtà di disciplina e di libertà rimarca il legame uomo–natura, uomo–cultura e uomo–divinità: coinvolgendo la totalità della persona, ne esprime competenze tecniche e potenzialità personali.

Il movimento ritmico e la danza sono modi di vivere e completare l'esperienza dell'ascolto. La prima funzione del movimento musicale è quella di permettere la covibrazione con il solo ritmo e, più in generale, con tutta la musica: rumori e musica risuonano nel danzatore e, ancora, da lui si espandono e rifluiscono. Una osmosi continua.

Il movimento non si limita alla funzione espressiva ma è anche supporto nella comprensione del sonoro. Ne favorisce la visualizzazione e ne sollecita l'immaginazione: questo avviene non soltanto nelle musiche a programma o nelle fiabe musicali coreografate (come quelle di Tchaikovsky), ma anche nella comprensione delle stesse musiche bachiane, che nelle danze e nelle suite non si rapportano (o non si relazionano più) al movimento corporeo ma al diretto movimento interiore. Pure, anche in questo caso, il gesto funge di supporto alla comprensione dell'ascolto.

Comprensibilmente i gesti infantili possono avere una portata ridotta, ma il senso del legato, dello staccato, dell'andante e del lento, della corsa e della camminata, sono assolutamente basilari nello sviluppo dell'acquisizione dei sensi comuni ed, in particolare, della differenziazione tra ritmo e durata.

Il ritmo corrisponde all'esecuzione precisa di ogni singolo gesto, esattamente sincrona con il ritmo musicale proposto, mentre la durata si rapporta al senso di continuità e contiguità del brano, quindi al suo significato generale e alle personali reazioni emotive. Nel rapporto musica-gestualità si chiarifica la convergenza o la divergenza fra tempo oggettivo (stacco ritmico e generale intendimento interpretativo) e tempo psicologico, elemento che caratterizza la nostra personalità e che si differenzia da persona e persona, ma ancor più da bambino a bambino. Il senso della durata rappresenta l'incontro inevitabile del brano musicale con il tempo psicologico dell'esecutore.

Nella ricca gamma di concatenazione di movimenti vanno rimarcati due che a loro volta si connettono a due opposti modelli di melodia. Mi riferisco alla melodia "a picco" e alla melodia "ondulatoria": la prima di carattere violento si impernia sul precipitare da un tono acuto ad uno grave senza l'intermediazione di note di passaggio, la seconda, invece, è una sorta di cantilena oscillante fra due note contigue. Questi due esempi musicali sono stati messi in luce per la prima volta da Curt Sachs e sono presenti un po' ovunque nel mondo. La melodia "a picco" è stata definita dall'etnologo e musicologo tedesco "patogenica", cioè portatrice di alti valori emozionali, mentre la seconda spesso appare legata a giochi di parole o di sillabe o di vocali che si prestano a variare minimamente il suo moto ripetitivo e tranquillizzante: non a caso molti studiosi ravvedono in essa la progenitrice della ninna nanna.

La rappresentazione della melodia "a picco" si esprime in una caduta o in un ampio salto, mentre quella "ondulatoria" viene resa, come nelle ninna nanna, da un lieve ed aggraziato dondolio. È interessante notare come la melodia ondulatoria sia stata poi utilizzata in varie religioni ed introdotta ad esempio nella lettura dei salmi cristiani o nella formulazione di preghiere ebraiche. Evidentemente il dondolamento corrisponde ad un modo di comprendere e vivere fisicamente la parola detta.

Nel movimento si sviluppa la coscienza dello spazio-tempo e, con essa, il senso dell'"andare" musicale: nella conoscenza spazio e tempo sono dissociabili solo nella forma dell'astrazione mentale, così come è costante l'interrelazione sinestetica tra visivo ed uditivo in parte trattata già da Wolfgang Goethe ne *La teoria dei colori*, in seguito realizzata negli happening futuristi e argomento d'interessanti approfondimenti da parte di Arnold Schoenberg e Wassily Kandinsky, che sull'argomento hanno intrattenuto un fitto carteggio e scritto numerosi saggi, nonché fonte di ispirazione per pittori come l'italiano Giacomo Balla e l'austriaco Paul Klee. In questi artisti si nota una forte e ambivalente sensibilità per la musica, la pittura, il movimento e la loro relativa simbolizzazione. Dicevano i futuristi: «Noi futuristi vogliamo realizzare una fusione totale per ricostruire l'universo rallegrandolo, cioè ricreandolo totalmente», superando ogni schematismo e ferrea linea di demarcazione. In particolare Balla opera una ricerca prevalentemente linguistica, stabilendo un codice di segni significanti velocità e dinamismo; inoltre, mirando a rivoluzionare la staticità della pittura, prescinde

dall'immagine visiva per esprimere l'immagine psicologica del moto, stabilendo così un tacito ma ben comprensibile legame fra il movimento, il ritmo, la musica ed il suo ascolto.

Doveroso infine ricordare la funzione svolta dai sensibili comuni nella ricezione del silenzio. Assodata, infatti, l'inesistenza del silenzio assoluto, si rileva che il silenzio naturale sollecita i sensibili comuni più di ogni altra esperienza acustica. Nella casualità dei suoni e rumori naturali (dal cinguettio degli uccelli allo scricchiolio di un ramo) l'attenzione viene maggiormente sollecitata e, con essa, la percezione dello spazio, del tempo, e del movimento. Permettere ai sensibili comuni di attivarsi al di là di specifiche sollecitazioni significa valorizzare l'ecologia dell'ascolto e della consapevolezza.

6. Sensazioni, percezioni, emozioni.

La funzione primaria dei sensibili comuni è quella di permettere l'evoluzione della conoscenza: essi infatti, interagendo con le sensazioni primarie, consentono lo sviluppo delle percezioni e da lì il passaggio alle emozioni.

Le percezioni segnano la presa di coscienza delle sensazioni, consentono l'inquadramento in un articolato contesto fatto di confronti, di valutazioni e di memorizzazioni.

Conseguentemente la percezione spiana anche la via alle emozioni. Le emozioni realizzano l'incontro tra l'intelligenza e la sensibilità corporea perché esiste una base fisica nei fenomeni emotivi. Martha Nussbaum afferma che «le emozioni sono una condizione necessaria della nostra vita mentale»: come dire che nell'ascolto, fondamento della vita mentale, non può non esserci emozione. La tesi è suggestiva anche se, come vedremo nell'analisi dei significati della parola "ascolto", non si può concordare completamente con la filosofa americana.

Comunque sia, all'origine dell'emozione sta anche la valutazione che permette di inquadrare la sensazione acustica nell'area del gradevole o dello sgradevole nelle relative diverse gradualità già immagazzinate nella nostra mente dai vari "sistemi di memoria multipli", come la memoria a breve e quella a lungo termine.

Non sempre le emozioni appaiono facilmente leggibili: in riferimento all'ascolto musicale di particolare interesse mi sembra la teoria di Robert Plutchik che rapporta le emozioni ai colori elementari che disposti su un cerchio rotante si mischiano fra loro originando ad altri nuovi. Le emozioni, dice Plutchik, sono una catena di eventi. Esse, come i colori, si dividono in primarie e secondarie.

Ciò è riscontrabile nelle emozioni legate all'ascolto musicale di una sinfonia, dove compaiono molte e di diverso genere e di diversa gradualità. Per Plutchik sono 8 le emozioni fondamentali: disgusto, ira, anticipazione, gioia, accettazione, paura, sorpresa, tristezza. Una gamma di partenza sufficiente a raggiungere un alto coinvolgimento di ascolto.

7. Definizioni dell'ascolto.

Secondo il filosofo tedesco Martin Heidegger (*Saggi e discorsi*, Mursia, Milano, 2007) nella lingua greca antica i verbi *parlare*, *dire*, *raccontare* si riferivano non solo al corrispondente sostantivo *logos* (parola) ma anche al verbo *leghein* (*conservare*, *raccogliere*, *accogliere*): ascolto e parola sarebbero, quindi, posti sullo stesso piano.

«L'udire autentico appartiene al logos. Perciò questo udire è un *leghein*: in quanto tale, l'udire autentico dei mortali è in un certo senso lo stesso logos».

Il coinvolgimento sonoro si presenta in gradualità messe in luce da ogni lingua.

I verbi e le espressioni della lingua italiana diversificano i livelli di ascolto e di competenza, nonché di coinvolgimento emotivo, fra questi possiamo enucleare:

- il **sentire** che accomuna l'orecchio a sensazioni interiori (come il disagio e il benessere o la vicinanza e la lontananza emotiva) e a sensazioni esterne come il viscido, il compatto e il grumoso, o come il caldo e il freddo. Il sentire include diversi livelli di attenzione infatti si può sentire anche inavvertitamente e, in questa accezione, è molto simile all'udire.

- L'**udire**, l'atto di percepire con l'orecchio. È reazione involontaria, in parte svincolata dalla partecipazione attenta del soggetto e corrisponde esattamente all' *u-dire*, il "non dire", il trovarsi cioè nella condizione di "poter" ascoltare. L'udire è legato alla passività o alla involontarietà: posso udire casualmente una conversazione in un autobus, semplicemente perché le condizioni ambientali mi impediscono di fare o pensare altro. Questo avviene anche per il sottofondo musicale dei grandi magazzini.
- Il **prestare orecchio** corrisponde ad un atteggiamento di interesse in un tempo limitato, in un'occasione particolare o in una sottolineatura del discorso, ad indicare qualcosa che dovrebbe essere memorizzato. Relativamente alla musica corrisponde a quella tensione che proviamo in un particolare passaggio: infatti, come si diceva, una caratteristica che associa l'orecchio alla vista è l'estrapolazione da una parte dal tutto. Come cercare un amico nella folla: immediatamente centinaia di altre persone passano inosservate.

Ma l'espressione "prestare orecchio" non riguarda soltanto il mondo che ci circonda, include anche il rapporto con se stessi, in particolare la propria interiorità (ascoltare la propria anima o i propri sentimenti) o il proprio corpo (porre attenzione al battito cardiaco, ad esempio). Dal benessere al malessere è opportuno non tralasciare l'interesse verso se stessi e dare ad segnale un luogo ed un significato. Per rimanere in tema musicale il metodo Alexander, il metodo Feldenkreis, ma anche lo Yoga e il Tai Chi potenziando lo "stare bene con se stessi" ottimizzano anche il rapporto con la musica ed, eventualmente, con lo strumento suonato: non a caso sono insegnamenti impartiti anche nei nostri conservatori.

L'**ascoltare** corrisponde ad un generale atteggiamento di accoglienza, coinvolge l'attenzione, attiva l'intelligenza e la capacità critica, offre all'altro dignità e stimola una predisposizione al dialogo, alla memorizzazione articolata, alla presa di coscienza. A sua volta l'**ascolto soggettivo** si articola su due campi diversi: l'ascolto del proprio Sé quello del proprio gusto artistico.

L'ascolto soggettivo si oppone alla contemporanea situazione sociale: la malattia dell'incomunicabilità, infatti, non intacca soltanto il rapporto fra uomo e uomo ma anche dell'uomo con se stesso. In una situazione di salute psichica ognuno ha almeno due filoni di ascolto: la verifica delle proprie necessità vitali, pratiche, fisiologiche e la definizione dei propri gusti, aspettative, progetti ed ideali.

Già una quarantina di anni fa Erich Fromm ne *L'arte di ascoltare* sottolineava: «Chi è incapace di percepire la realtà sul piano totalmente soggettivo è malato allo stesso modo di chi non sa più entrare in rapporto con la realtà esterna. Se non definiamo malato chi ha perduto la capacità di percepire la realtà in modo soggettivo, è solo perché in senso sociale egli continua a funzionare. Il concetto di malattia ha innanzi tutto una connotazione sociale». Chi non sa ascoltare se stesso è, quindi, un malato invisibile ma sempre un malato.

All'ascolto soggettivo si collega il pensiero critico: la capacità di definire i propri sistemi di valori morali e, di interesse nel discorso musicale, artistici. Il gusto è il risultato dell'incontro fra vari tipi di ascolto, la memoria e la capacità critica. Il gusto è anche il matrimonio fra la propria personalità e la cultura di appartenenza: in altri termini l'ascolto soggettivo non è mai esattamente tale, poiché tutti noi apparteniamo ad una certa cultura musicale ben prima di nascere. Infatti, posto che il feto comincia a percepire il mondo a partire da circa il 4° mese dal concepimento, al momento della nascita, anche per merito dei gusti genitoriali, si trova ad avere già una base di competenza musicale che via via con l'andare del tempo approfondisce come un processo naturale. Questo livello di conoscenza musicale è stato definito una quarantina di anni fa dal musicologo Gino Stefani "competenza comune" che, spiegata con parole semplici, corrisponderebbe all'assioma: «paese che vivi, musica che hai».

Infine, l'ascolto soggettivo, collocato nella diretta esperienza del musicista (strumentista, cantante o direttore d'orchestra) viene coinvolto nella ricerca del suono o del tocco (l'approccio con le corde o coi tasti dello strumento suonato o la gestione di tutta la compagine orchestrale). Il suono è la più importante caratterizzazione del musicista, corrisponde alla sua fisicità ma anche a quell'ideale che lo attrae come luce in fondo al tunnel e dà un senso a meticolose ricerche di atteggiamento della mano, d'impostazione del braccio, di pressione del polpastrello o, nel caso del direttore d'orchestra, di equilibrio ed assimilazione fra gli strumenti dell'orchestra.

Questo tipo di ascolto soggettivo si articola dunque sul gioco di due fattori praticamente contemporanei: la realtà e l'ideale.

L'**ascolto interiore** non è sempre dato dallo sviluppo dell'ascolto soggettivo perché non è del tutto ascrivibile ad una attivazione delle capacità intellettive; infatti può succedere di fare qualcosa senza darcene un logico motivo. È sollecitato dalla confidenza e dalla fiducia nell'intuizione e nel sesto senso.

Intuizione e sesto senso convogliano verso risonanze non sempre comprensibili ma che vanno accettate come doni naturali, arbitri di destini che esulano da progetti razionali: sono "guide del cuore" che conducono i nostri passi verso direzioni impreviste, a volte persino salvifiche.

L'ascolto soggettivo è fondamentale in musicoterapia soprattutto per quanto riguarda le malattie psichiche che in qualche maniera si orientano verso la ricerca di una propria personale "medicina musicale" o, meglio, musicoterapia.

L'"**intendere**" che corrisponde anche ad avere un'intenzione o "tendere verso" è un processo di avvicinamento cognitivo ed intenzionale: un processo empatico verso l'interlocutore. In rapporto alla musica significa capire le motivazioni e gli assunti culturali e psicologici del compositore e parallelamente riscoprire aspetti della propria emotività.

Il **comprendere** (il "prendere con sé") è relativo alla completa appropriazione del messaggio e, in riferimento alla musica, a far propria (capendola anche dopo attento studio) la tecnica compositiva e la situazione storica culturale in cui l'artista stava operando. Il livello della comprensione è legato all'acculturazione e alla capacità di cogliere le sfumature del messaggio e dell'emittente.

L'intendere ed il comprendere sono aspetti dell'**ascolto mentale** che è quell'apprendimento che in ogni manifestazione artistica filtra l'esperienza cognitiva alla luce delle più approfondite conoscenze della materia trattata e di se stessi.

L'**ascolto comparato** ne è esempio estremo: in linea generale viene proposto mettendo a confronto due o più esecuzioni dello stesso brano da parte di interpreti diversi (meno frequentemente questo avviene nelle rappresentazioni teatrali): lo scopo è quello di comprendere ed apprezzare i particolari, in modo da poterne ricavare un'opinione non fossilizzata o monocorde ma più dinamica e completa.

A questi atti relativi ad ogni genere di linguaggio deve essere aggiunto l'**ascolto iconico** che è il solo ascolto puramente musicale che prescinde da un linguaggio organizzato ed è così chiamato perché si realizza in riferimento a singoli suoni, presentati fuori da un "tutto organicamente concepito". La sua analisi e comprensione può essere affidata tanto ad una persona preposta all'accordatura degli strumenti, quanto ad un tecnico del suono quanto ad un fisico. In questo caso il singolo suono viene decontestualizzato, dissociato dalla totalità del messaggio sonoro (cfr. G. Stecchina, *Voci e parole tra realtà e mito. Antropologia della comunicazione sonora*, E.U.T. – Edizioni Università di Trieste, 2012, p. 42).

Anche molte composizioni di musica elettronica prevedono l'ascolto iconico quando esulano dal tradizionale linguaggio musicale. Pierre Schaeffer, compositore e ingegnere musicale della Società Radiotelevisiva Francese, ne è stato un antesignano nella sua *Symphonie pour un homme seul*. In essa egli intende liberare la composizione dalla necessità di un interprete poiché si risolve nella diretta manipolazione dei suoni.

Con l'ascolto iconico, quando sostituito dalla presa di coscienza di un organico fraseggio o discorso musicale, è stata rivoluzionata la concezione della musica del '900. Non va dimenticato come esso personalizzi la scelta di tocco e di timbro di tutti quei musicisti che segnano la storia dell'interpretazione musicale. La scelta del suono e del timbro non possono prescindere dal perfezionamento di ogni singolo suono, simbolo e rappresentazione della personalità dell'interprete.

Le distinzioni che abbiamo contemplato riguardano il puro ascolto, ma a questa realtà va aggiunta quella dell'esecutore che interpreta ed ascolta contemporaneamente; in questo caso l'ascolto fa da guida e costante verifica, in quanto è il solo sistema di riferimento nell'intonazione e nel "rispetto delle parti".

Circa l'intonazione possiamo ricordare che la scelta del diapason a 440 in Italia è stata definita con una legge di una quarantina di anni fa: precedentemente le orchestre si abbandonavano a notevole anarchia, esattamente come succedeva in Germania un secolo fa dove il *La* delle bande, per avere maggiore brillantezza, era arrivato a toccare perfino il 456. Poiché le sorprese non mancano mai, il riferimento

d'intonazione ancora oggi va verificato in ogni orchestra, ma la situazione è comunque migliorata moltissimo.

Per quanto riguarda l'“equilibrio delle parti”, esso è gestito dal direttore di coro o d'orchestra, mentre nella musica da camera è dato dall'attenzione e dall'impegno dei diretti esecutori. In questo caso l'ascolto è fondamentale esercizio di autocontrollo, di coscienza della partitura e di perfezionamento dell'intesa esecutiva.

È questo un classico esempio di quanto la musica, attraverso la sua disciplina, sia maestra di vita e di accordo sociale: il rispetto dei ruoli nella musica, come nella vita, è garanzia di ordine e di obiettivo.

Concludendo: come si è potuto ripensare in questo rapido *excursus*, l'atto dell'ascoltare, corrispondendo alla comunicazione più costante (la più legata al fattore tempo), sussume in sé una catena di comportamenti interiori e di aspetti oggettivi come le caratteristiche acustiche dell'ambiente, i decibel e le altezze del suono-rumore; l'ascolto (là dove non sia legato alla professionalità) è esperienza incostante ed ondivaga, molto più ricca di definizioni rispetto a quella visiva, che però si struttura grazie alle strategie percettive che l'ascoltatore mette in atto.

Educare all'ascolto significa, conseguentemente, educare a tanti ascolti (ed, in particolare, orientare verso un coinvolgimento emotivo e ad una rappresentazione interiore della realtà sonora) offrendo allo studente una ricca serie di riferimenti, incentivando i sistemi di attesa e di attenzione nell'intero processo conoscitivo. Implicito obiettivo dell'educazione all'ascolto è, parimenti, l'evoluzione della coscienza interiore: non a caso il docente di Educazione musicale persegue progettualità simili a quelle del docente di Materie Letterarie; per questo motivo in tale disamina si è dedicato uguale spazio sia agli aspetti strettamente musicali sia a quelli percettivi generali.

La musica, rappresentando un mondo in continuo e totale dinamismo, offre ottime occasioni per scoprire e mettere in discussione l'interiorità, l'autocontrollo, la volontà, il rispetto dell'altro, l'emotività, la capacità di proporsi.

Inoltre, anche se nel pragmatismo della scuola primaria tutto ciò non viene palesato, nell'arco della scuola secondaria lo stesso adolescente potrà essere direttamente coscientizzato sul diretto aiuto che la musica offre alla psiche. L'affettività e l'intelligenza uditiva diventano, anche quando liberati dal loro rapporto col suono, riferimenti psicologici stabilizzanti in chi non teme il confronto con se stesso.

8. Modalità.

Alle definizioni di gradualità dell'atto dell'ascolto si possono affiancare quattro modalità che definiscono l'atteggiamento generale che può precedere ed accompagnare l'esperienza uditiva.

- L'**ascolto passivo** è proprio di chi, trovandosi in uno stato di atonia o tristezza o disinteresse, non riesce a coinvolgersi né mentalmente né emotivamente e subisce senza reazioni quanto gli viene proposto. Una situazione praticamente impensabile nella realtà africana altamente socializzante dove l'ascolto si associa alla partecipazione diretta come il suonare semplici strumenti a percussione o flauti di bambù o cantare o ballare in gruppo.
- L'**ascolto finto** dove l'attenzione è intermittente, ma si tenta di farla apparire costante, salvo poi “frangere” alla prima verifica; corrisponde all'espressione italiana “ascoltare con un orecchio solo”.
- L'**ascolto logico** che si attiva solo nella parte razionale del messaggio e nega qualsiasi forma di coinvolgimento empatico: va ascritto all'informazione piuttosto che alla comunicazione, in quanto quest'ultima prevede un fondamento di condivisione, simpatia e convergenza d'intenti.
- L'**ascolto attivo-emotivo** che spesso si convoglia verso un'azione comunitaria; **corrisponde** principalmente a due ascolti: l'ascolto biblico dove la parola di Dio (vissuta come un benefico comando) viene immediatamente seguita dall'azione degli uomini di fede, rappresentati del popolo d'Israele e l'ascolto di un capo (religioso o politico che sia). Esso esprime sempre appartenenza al gruppo ed obbedienza indiscussa.

Circa l'appartenenza molte tradizioni popolari sono altamente esemplificative di come l'ascolto implichi anche il concetto di "essere degno" di ascolto cioè avere autorità ed autorevolezza. L'appartenenza fra i Pirati era ufficializzata da un orecchino, simbolo di ascolto senza discussioni.

9. Gli ascoltatori.

Gli studi dell'ascolto sono affiancati da caratterizzazioni psicologiche degli ascoltatori che riguardano sia l'ascoltatore di una conversazione che quello musicale. Nella cultura ebraica è noto il *Trattato Pirque Avoth* che si rivolge al primo tipo di ascoltatore: «Vi sono quattro tipi di persone che stanno davanti ai maestri: la spugna, l'imbuto, il colatoio, lo staccio. La spugna assorbe tutto, l'imbuto da una parte si riempie e dall'altra tutto si svuota, il colatoio fa passare il vino trattenendo la feccia, lo staccio fa passare la farina trattenendo la semola».

Sugli ascoltatori musicali, invece, si esprime Theodor Adorno nella sua *Introduzione alla sociologia della musica*, ma di essi abbiamo già sufficientemente parlato.

10. Conclusioni.

L'ascolto è argomento studiato da medici, psicologi, fisiologi, musicisti, pedagoghi, teologi ed antropologi. Entra nella storia del mondo ben prima della creazione dell'uomo, a segnale e garanzia di creatività, ordine, consapevolezza, reattività, comunicazione, arte e crescita.

Se nelle scuole filosofiche greche agli studenti erano richiesti vari anni di silenzio per permettere l'ascolto dei maestri (gli allievi erano infatti chiamati *akoustikoi*, ascoltatori) e se in alcuni ordini religiosi (come quello dei Trappisti) si richiede il silenzio per l'intera vita monacale, ciò significa che il silenzio (inteso nel senso del *silere*: rispetto, attenzione e concentrazione) è elemento determinante l'ascolto. Non certo a caso cent'anni fa Sigmund Freud lo impose a se stesso e a tutti gli psicanalisti suoi allievi.

ATTIVITA' MOTORIE E MUSICA NELLE INDICAZIONI MINISTERIALI SCOLASTICHE ITALIANE, CROATE E SLOVENE DAI 6/7 AGLI 11 ANNI

di Silvio Dorigo

(Università degli studi di Trieste- Italia, Università Juraj Dobrila di Pola- Croazia)

Premesse

L'argomento prescelto deriva dall'incontro tra il programma intensivo Erasmus denominato TAARLoG, che riguarda anche danze tradizionali dell'Istria, del Friuli Venezia Giulia e della Stiria e la mia preparazione educativa in ambito corporeo- motorio- presportivo.

Ne è uscito il presente testo sul rapporto tra le attività più genericamente motorie, cioè ad alto dispendio energetico, e la musica.

Del riferimento agli altri particolari è presto detto: pur sperando di giovare anche ad insegnanti già in servizio, i partecipanti al TAARLoG sono studenti italiani, croati e sloveni in formazione/ educazione primaria, preparati per diventare prima di tutto insegnanti scolastici per l'età indicata.

In caso positivo dovranno ispirarsi proprio alle indicazioni ministeriali in vigore, tra cui quelle pedagogiche e didattiche riguardanti il curriculum.

Credendo poi:

- nell'unità e quindi nella coerenza dell'educazione
- nella scuola come centro educativo extra familiare principale e propulsivo di una collettività, cui le istituzioni dell'extrascuola rivolte alla medesima fascia d'età dovrebbero, pur nella loro libertà, sempre risultare coerenti,

spero che il mio testo giovi anche a coloro che saranno o sono impegnati come insegnanti di attività motorie e/o presportive di tipo ritmico musicale all'interno di tali istituzioni.

Il suo sviluppo riguarderà l'analisi delle indicazioni ministeriali rispettivamente italiane, croate e slovene, al suo interno suddivisa per disciplina, periodo, classe, con sintesi finale.

Seguiranno le conclusioni relative alle indicazioni dei vari Paesi, quindi quelle complessive relative alle loro similitudini e differenze; infine qualche brevissima riflessione sulle loro prospettive applicative.

Tale sviluppo è pensato quindi per aiutare gli insegnanti di domani e di oggi nel concreto lavoro nel proprio Paese, ma anche per arricchire conoscenze e indurre riflessioni sul tema in relazione a quanto previsto nei Paesi vicini.

Un'ultima precisazione: esamineremo solo le indicazioni esplicitamente riferite alla risposta motoria ad uno stimolo musicale, escludendo, per ragioni di spazio e maggior aderenza al programma TRAALoG, tutto quanto possa considerarsi prerequisito, complementare o potenzialmente conseguente, anche se importante e significativo, in termini di abilità e conoscenze.

1. Le indicazioni italiane

Le indicazioni ministeriali generali per i curricoli della scuola primaria (dai 6 agli 11 anni) si trovano in due documenti, entrambi in vigore, del 2004 e del 2007 (d'ora in poi I 4 e I 7).

In attesa di un nuovo, imminente documento unico, creano una situazione singolare, di varia impostazione, ma soprattutto di prolissità e quindi difficile fruibilità per la progettazione didattica.

Ciò premesso, il rapporto esplicito tra attività motorie e musica si può ricostruire grazie a Scienze motorie e sportive (in I 4, d'ora in poi SMS), Corpo movimento sport (in I 7, d'ora in poi CMS) e Musica (in I 4 e I 7), cioè alle materie più logicamente implicate.

Vista la contemporanea validità di I 4 e I 7, ne abbiamo riunito le parti di nostro interesse in due contenitori: SMS/ CMS (per il comune accenno alle attività motorie e sportive) e appunto Musica.

Per quanto riguarda **SMS/ CMS** (pensata tendenzialmente per 2 ore alla settimana in tutte le classi), in I 7 è intanto presente il seguente traguardo per lo sviluppo delle competenze del bambino alla fine della scuola primaria: "... utilizza il linguaggio corporeo e motorio per comunicare ed esprimere i propri stati d'animo, anche attraverso... le esperienze ritmico musicali".

Tra gli obiettivi di apprendimento invece, dopo la loro assenza nel solo 1° anno (in I 4, dove sono previsti), troviamo i seguenti 6 per la 2^a e 3^a classe (in I 4) e il 1° triennio (in I 7):

- "Muoversi (*anche*) con... ritmo..." (in I 4)
- "Apprezzamento (*anche*)... dei ritmi esecutivi delle azioni motorie" (in I 4)
- "organizzare e gestire l'orientamento del proprio corpo in riferimento (*anche*) a strutture ritmiche" (in I 7)
- "riconoscere e riprodurre semplici sequenze ritmiche con il proprio corpo e con attrezzi" (in I 7)
- "Variare gli schemi motori in funzione di parametri di spazio, tempo, equilibri (eseguire una marcia, una danza, ...)" (in I 4)
- "utilizzare in modo personale il corpo e il movimento per esprimersi, comunicare stati d'animo, emozioni e sentimenti, anche nelle forme... della danza" (in I 7).

I primi 4 si basano quindi anche o solo sull'aspetto ritmico delle attività motorie, gli ultimi 2 anche su marce e soprattutto danze.

Nell'ultimo biennio troviamo invece solo i seguenti 2 obiettivi (in I 7):

- "riconoscere e valutare... (*anche*) ritmi esecutivi... delle azioni motorie, sapendo organizzare il proprio movimento nello spazio in relazione a sé, agli oggetti e agli altri"
- "elaborare semplici coreografie o sequenze di movimento utilizzando band musicali o strutture ritmiche".

Le I 4 si occupano quindi del rapporto tra attività motorie e musica stranamente solo in 2^a e 3^a classe.

Rispetto agli obiettivi per l'età precedente, decade l'aspetto unicamente ritmico delle attività motorie, che però si arricchisce del loro riconoscimento e valutazione (non necessariamente proprie quindi) e appare per la prima volta un aspetto musicale più ampio, che sfocia in attività motorie anche di gruppo.

Esiste quindi una qualche evoluzione tematica, in direzione di una maggior articolarietà e complessità.

D'altronde:

- appare complessivamente una caduta di attenzione nell'ultimo biennio (soprattutto in I 4)
- non si cita più la danza, quindi nemmeno per variare gli schemi motori, esprimersi e comunicare,
- né in generale l'aspetto comunicativo espressivo delle attività motorio- musicali
- si continua a non citare l'aspetto ludico ed eventualmente pre sportivo.

Si tratta di scelte difficili da giustificare da un punto di vista pedagogico e didattico, da soppesare però con l'intero contesto disciplinare, in cui gli aspetti comunicativi espressivi e ludici delle attività motorie e pre sportive sono comunque presenti, ma senza ulteriori accenni al ritmo, alla musica e alla danza.

Comunque in SMS/ CMS il rapporto tra attività motorie e musica risulta abbastanza ampio rispetto alle altre tematiche disciplinari (soprattutto in I 7), ma con un'evoluzione sostanzialmente fragile e poco condivisibile.

Passando alla **Musica** (pensata tendenzialmente per 2 ore alla settimana in tutte le classi), uno dei traguardi per lo sviluppo delle competenze alla fine del ciclo primario afferma: "(il bambino) esegue (combinazioni timbriche, ritmiche e melodiche) con... il corpo...; le trasforma in brevi forme rappresentative".

Le differenze con il precedente traguardo di SMS/ CMS appaiono limitate, ma interessanti per il proseguo: qui si accentua l'esecuzione di combinazioni musicali in senso più articolato, che possono contenere un aspetto motorio, ma non lo evidenziano; lì si parla solo di utilizzare la motricità, valorizzandone comunicatività ed espressività, in relazione ad esperienze più genericamente ritmico musicali.

Poi, a differenza di SMS/ CMS, qui troviamo già un obiettivo per la 1^a classe (in I 4) e cioè "(conoscere) Materiali sonori e musiche semplici per attività... (anche) motorie".

Seguono 3 obiettivi per la 2^a e 3^a classe (i primi 2, in I 4) o il 1° triennio (l'ultimo, in I 7):

- “(conoscere) Giochi musicali con l'uso del corpo e della voce”
- “Eseguire per imitazione, semplici canti e brani, individualmente e/o in gruppo, accompagnandosi con oggetti di uso comune e coi diversi suoni che il corpo può produrre, fino all'utilizzo dello strumentario didattico, collegandosi alla gestualità e al movimento di tutto il corpo”
- “cogliere all'ascolto gli aspetti espressivi e strutturali di un brano musicale, traducendoli (*anche*) con... l'azione motoria...”.

Nel 1°, vista l'età del bambino e l'uso del suo corpo, le conoscenze implicano di nuovo opportunamente attività, anche motorie, ma solo su base musicale e soprattutto di tipo, finalmente, ludico.

Per la 4^a e 5^a classe troviamo invece un solo obiettivo (“Cogliere i più immediati valori espressivi delle musiche ascoltate, traducendoli (*anche*) con... l'azione motoria...”), quasi identico, ma leggermente impoverito rispetto al 3° precedente.

Si verifica così in Musica:

- ancora una negativa caduta di attenzione nell'ultimo biennio verso il rapporto tra attività motorie e musica
- la presenza di un numero minore di obiettivi che non in SMS/ CMS, segno di una tendenziale minore attenzione verso tale rapporto (specie in I 7, in cui tale rapporto è sviluppato soprattutto in SMS/ CMS; in I 4 invece meglio in Musica)
- l'assenza di danze, coreografie, sequenze di movimento, di aspetti di miglioramento della motricità e di tipo pre sportivo
- una minor evidenza dell'aspetto motorio, unito in un caso però anche al canto, alla produzione sonora e strumentale
- un frequente collegamento viceversa al momento dell'ascolto, in SMS/ CMS mai richiamato
- la presenza di una base musicale più articolata, talvolta solo sonora, ma non solo ritmica
- la presenza esplicita ed opportuna, ma limitata stranamente alla 2^a e 3^a classe, di aspetti ludici
- un collegamento ancora minore e solo implicito all'aspetto comunicativo espressivo delle attività ritmico musicali
- un'evoluzione non sempre presente, comunque fragilissima e poco condivisibile del rapporto tra attività motorie e musica.

Nel complesso potremmo dire quindi che il rapporto tra attività motorie e musica pensato per la scuola primaria italiana è attualmente

presente in 2 materie (in SMS/ CMS, dove prevale l'aspetto ritmico motorio, e in Musica, dove prevale quello musicale più ampio dell'ascolto) in forma abbastanza ampia, specie nella prima è caratterizzato:

- quasi solo dalla presenza di obiettivi di apprendimento
- da un difficilmente spiegabile calo di attenzione nell'ultimo biennio
- da pochissimi richiami alla danza, all'aspetto ludico e comunicativo espressivo delle attività motorio ritmico musicali
- da nessun accenno all'ambito pre sportivo
- nel complesso da linee evolutive molto fragili e poco chiare, spesso poco condivisibili, in qualche caso addirittura assenti.

2. Le indicazioni croate

Le indicazioni ministeriali generali per i curricoli dei primi 4 anni della scuola elementare (dai 7 agli 11 anni) si trovano nei Programmi del 2006.

In essi il rapporto esplicito tra attività motorie e musica si può ricavare grazie a Cultura fisica e sanitaria (d'ora in poi CFS) e a Cultura musicale, cioè ancora alle materie più logicamente implicate, ma anche grazie alla Lingua Inglese.

In CFS i riferimenti di nostro interesse sono limitati alle indicazioni per le singole classi.

Nella 1^a sono presenti, tra le Unità e Temi, nella 7^a unità didattica, che prevede:

- “Cammino e corsa a ritmo di musica”
- “Giochi di imitazione (fenomeni naturali, sentimenti) a ritmo di musica”.

In 2^a classe invece uno degli obiettivi formativi dice: “L'apprendimento delle conoscenze motorie in riferimento (*anche all'unità didattica strutture ritmiche*) stimola lo sviluppo della coordinazione dei movimenti che è di fondamentale importanza anche dal punto di vista delle altre materie d'insegnamento”.

Tra le Unità e Temi poi, la 7^a unità didattica (sempre intitolata “Schemi ritmici”) richiede:

- “Salti e stacchi su un piede e a piè pari”
- “Elementi di movimento base su musica con variazioni di ritmo e di tempo”
- “Imitazione di movimenti degli animali e delle diverse attività dell'uomo (coreografie improvvisate)”.

In 3^a classe è presente invece, sempre tra le Unità e Temi, l'8^a unità didattica, intitolata “Strutture ritmiche e ballo”, quest'ultimo citato per la 1^a volta.

Tale unità prevede:

- “Corsa saltellata”
- “Movimenti in coppia con accompagnamento musicale in diverse direzioni (frontale, laterale, aperto, chiuso, giro,...)”
- “Balli per bambini a scelta”.

In 4^a classe infine troviamo, tra le Unità e Temi, l'8^a unità didattica, intitolata sempre “Strutture ritmiche e ballo”, che elenca:

- “Tre passi (valzer)”
- “Galoppo in avanti e laterale”
- “Bilancia (rondinella)”
- “Danza popolare del luogo natio”.

Quindi in CFS, che si sviluppa per una media di 3 ore alla settimana nei primi 3 anni e di 2 in 4^a classe, il rapporto tra attività motorie e musica:

- anche se quantitativamente piuttosto ristretto rispetto alle altre tematiche disciplinari, risulta molto concreto, limitato quasi solo all'indicazione di attività; l'unica volta in cui appare come obiettivo risulta invece generico, anche se abbastanza interessante
- centrato sull'esecuzione motoria, comunque si amplia un po' e soprattutto si articola di più, con un interesse calante per l'aspetto ritmico e imitativo e crescente viceversa per quello più ampiamente musicale, basato sempre più, infine totalmente, su vari tipi di balli, comunque sempre su modelli preesistenti
- non cita più, dopo la 1^a classe, l'aspetto ludico, né, mai, quello comunicativo espressivo e pre sportivo
- presenta quindi nel complesso un'evoluzione chiara, ma solo in parte condivisibile.

Invece nella **Cultura musicale**, che si sviluppa in media in una sola ora settimanale, il rapporto tra attività motorie e musica presenta nelle prime 3 classi quasi sempre le stesse caratteristiche.

Infatti, dopo aver affermato che nelle prime tre classi “gli alunni devono... sviluppare (anche) le capacità... ritmiche... e la creatività musicale”, tra gli “Elementi di creatività musicale” si parla:

- sempre di “Improvvisazione di movimento (tramite) dialoghi brevi, accordati giochi musicali con movimento”
- in 1^a di “inventare piccole unità ritmiche/melodiche...”; in 2^a l'inventare diventa improvvisare, le unità diventano anche melodico-ritmiche; in 3^a si parla di inventare e rappresentare: il tutto sempre “con la voce, con le percussioni e con il movimento”

Il quadro invece cambia in 4^a classe, dove tra i “Giochi musicali” si prevede anche il “muoversi liberamente e in modo stilizzato ascoltando la musica...”, in cui l'invenzione/ improvvisazione potrebbe essere eventualmente presente solo nella libera risposta motoria.

Tra i “temi opzionali” poi, all'interno dello “Ascolto ed apprendimento della musica”, si propone anche di “conoscere il suono e il significato della musica folcloristica (*delle varie regioni*), almeno alcuni dei concetti a livello di riconoscimento diretto sull'esempio musicale”.

Considerata l'età dei bambini in cui ascolto, apprendimento e conoscenza risultano più significativi ed efficaci se connessi all'operatività, quindi anche motoria, sembra possibile quindi, pur nel poco tempo a disposizione, anche l'effettuazione di qualche balli folcloristico.

Nel complesso il rapporto tra attività motorie e musica è caratterizzato quindi:

- da un po' più indicazioni rispetto alle altre tematiche disciplinari che non in CFS, ma molto ripetitive per i primi 3 anni, sintetiche e meno specificate di quelle, anche perchè spesso sotto forma di obiettivo/ finalità
- da un aspetto motorio sempre e solo generale, non specificato nelle sue valenze funzionali, comunicativo espressive e pre sportive
- da uno di tipo musicale con spazio specifico nel 1° triennio anche per melodie e ritmi, in cui l'improvvisazione/ invenzione tramite il movimento e la produzione vocale/ inizialmente strumentale lascia un po' di spazio poi all'adesione a modelli esterni
- da un aspetto ludico presente stranamente solo nell'ultimo anno
- dall'assenza di riferimenti espliciti ai balli, anche se teoricamente possibili soprattutto nell'ultimo anno
- complessivamente un'evoluzione molto flebile nei primi 3 anni, più considerevole nell'ultimo, con aspetti interessanti, anche se non sempre pienamente condivisibili.

Per quanto riguarda infine **l'Inglese**, che si sviluppa per una media di 2 ore alla settimana in tutte le classi, il rapporto tra attività motorie e musica è limitato alla 1^a e 2^a classe tramite un unico obiettivo, presente nell'ambito del "parlato: interazione e produzione, pronuncia", che rimane quasi identico.

Infatti in 1^a si parla di "riprodurre... poesie per parlare e cantare con movimento, compreso il jazz chants e rap", in 2^a pure, ma, stranamente, non più di jazz chants.

Cambiano solo le Unità e Temi di riferimento, in questo caso i possibili contenuti di tali poesie.

In un ottica di educazione alimentare, motoria e corporea, ricorderei in 1^a "nomi di cibi e bevande per la colazione", in 2^a "... il proprio pensiero verso i cibi e le bevande", "il mio corpo- descrizione delle persone, descrizione delle attività che stiamo facendo", forse anche "... denominazione dell'abbigliamento che i bambini portano alla loro età".

Peraltro all'interno del 10% delle ore di lezione il ministero consente di proporre ulteriori contenuti.

Il rapporto tra attività motorie e musica, pur molto limitato rispetto alle tematiche disciplinari, appare quindi interessante e concreto, anche se limitato al 1° biennio e senza chiare linee evolutive.

A questo punto potremmo affermare che nei primi 4 anni della scuola elementare croata tale rapporto è attualmente caratterizzato:

- in CFS in senso motorio specifico, meno in quello ritmico musicale; in Cultura musicale in senso melodico e/o ritmico, meno in quello motorio; in Inglese in senso soprattutto linguistico
- vista la frequente presenza di attività e contenuti, in forma concreta, soprattutto in CFS
- da un interesse complessivamente sempre presente, tranne in Inglese, assente nel 2° biennio
- da richiami espliciti alla danza solo nel 2° biennio, molto frequenti in CFS, molto meno nella Cultura Musicale
- da rari e frammentari accenni all'aspetto ludico
- da nessun accenno all'aspetto comunicativo espressivo e pre sportivo
- da una certa prevalenza dell'imitazione ed adesione ad un modello esterno (presente sempre in CFS) su quello dell'invenzione- improvvisazione, che caratterizza invece la Cultura musicale
- da linee evolutive comunque abbastanza chiare e discretamente condivisibili, tranne in Inglese, in quanto assenti.

3. Le indicazioni slovene

Le indicazioni ministeriali generali per i curricula dei primi 5 anni della scuola elementare (dai 6 agli 11 anni) si trovano nel relativo Programma educativo del 2006.

In esse il rapporto esplicito tra attività motorie e musica si può ricavare grazie alla Cultura sportiva e alla Cultura musicale, le materie più logicamente implicate.

Per quanto riguarda **Cultura sportiva**, che si sviluppa sempre per 3 ore alla settimana, ciò è possibile tramite gli obiettivi operativi e i contenuti pratici, sempre suddivisi per le singole classi.

Per il 1° triennio gli obiettivi sono abbastanza presenti rispetto alle altre tematiche disciplinari, ma soprattutto molto simili, spesso quasi sovrapponibili.

Nel 1° anno infatti si prevede che i bambini sviluppino “...il coordinamento del movimento (*anche con*) giochi di ballo da eseguire su vari ritmi con l'accompagnamento musicale”; nel 2° idem, solo specificando “su vari ritmi e con l'accompagnamento musicale”; nel 3° idem, ma “attraverso esercizi motori complessi”.

Poi l'obiettivo “esprimere sensazioni con il movimento ed eseguire gesti semplici con l'accompagnamento musicale” presente al 1° anno, nel 2° varia solo per la specificazione “eseguire gesti coordinati su vari accompagnamenti musicali”; nel 3° rispetto al 1° solo per l'indicazione di esprimere anche “stati d'animo”.

Infine l'obiettivo “scoprire semplici balli per bambini e giochi di ballo” è identico in 1^ e 2^ classe; in 3^ lo è ancora, tranne che lo “scoprire” diventa “eseguire”.

La direzione di sviluppo quindi, quasi impercettibile, si gioca su di un'articolarietà e complessità leggermente maggiori.

Decisamente più mosso risulta invece lo sviluppo dei contenuti pratici.

Negli “elementi di ginnastica” infatti “i salti nella ginnastica ritmica” presenti in 1^ si arricchiscono in 2^ anche delle “piroette”, in 3^ anche delle “spaccate” e di “esercizi di ginnastica con l'aiuto di vari attrezzi e su accompagnamento musicale”.

Ma soprattutto nell'ambito dei “giochi di ballo” si indica per la 1^ classe:

- “Imitazione di oggetti, animali, piante e di eroi fiabeschi su accompagnamento musicale o ritmico”
- “Balli di coppia, improvvisazioni su vari temi”

per la 2^ invece:

- “Esprimere movimenti in seguito a stimoli interni (rappresentazione di stati d'animo, di caratteristiche funzionali degli oggetti e del proprio corpo) ed esterni (vari generi musicali, vari oggetti ed attrezzi da ginnastica)”
- “Passi base di balli popolari e balli di coppia”
- “Tecniche di ballo”
- “Improvvisazioni di movimenti eseguiti su vari generi musicali”

ed infine per la 3^ classe:

- “Giocare camminando, correndo, saltando, girandosi sul posto e nello spazio su ritmo semplice e incalzante”
- “Muovere varie parti del corpo”
- “Fondere il movimento al ritmo su accompagnamento musicale”
- “Interpretare vari ritmi semplici battendo le mani ed eseguendo semplici movimenti”
- “Passi base di semplici balli popolari e di coppia”
- “Imitare e creare semplici sequenze tematiche e coreografie”
- “Esercizi di respirazione e rilassamento”
- “Elementi di aerobica”.

Qui invece l'evoluzione è ampia, in direzione di una maggior articolarietà, specificità e complessità, con una presenza del ballo, di attività musicali e non solo ritmiche, anche con elementi pre sportivi, sin dal 1° anno.

Complessivamente nel 1° triennio prevale chiaramente l'aspetto motorio, giocato sull'equilibrio dell'invenzione/ improvvisazione con l'imitazione/ adesione a modelli esterni, sull'aspetto ludico espressivo comunicativo, che contagia anche i balli e gli elementi di pre sportività, cioè gli aspetti più formalizzati.

Peraltra nel 2° triennio il numero di obiettivi e contenuti un po' cala rispetto al contesto disciplinare, segno di un interesse un po' meno vivo verso il rapporto tra attività motorie e musica.

Tra l'altro uno degli obiettivi risulta comune al 4° e 5° anno (“scoprire i giochi di ballo e imparare alcuni passi base di alcuni balli popolari e di gruppo”) e si collega, articolandolo e specificandolo, all'obiettivo del 3° anno “scoprire semplici balli per bambini e giochi di ballo”.

In 5^ se ne aggiunge un ultimo: “sviluppare le capacità motorie (coordinamento motorio, equilibrio, forza, velocità, agilità, precisione)... anche con l'aiuto di vari attrezzi e con l'accompagnamento musicale”, a sua

volta evoluzione e specificazione dello “sviluppare il coordinamento del movimento (*anche con*) giochi di ballo da eseguire su vari ritmi con l'accompagnamento musicale” presente nel 1° triennio.

Parallelamente diminuiscono anche i contenuti pratici, tutti riuniti nella dizione “Ballo” (al posto di “Giochi di ballo” usata nel 1° triennio), mancando il settore “Elementi di ginnastica”.

In 4^a sono previsti i seguenti:

- “Vari esercizi ginnastici, eseguiti su ritmi semplici e complessi e su vari accompagnamenti musicali”
- “Elementi di aerobica”
- “Elementi base di movimenti sul posto e nello spazio in relazione al tempo e la dinamica del movimento”
- “Balli popolari, di coppia e giochi di balli di gruppo”
- “Esercizi per la respirazione corretta e il rilassamento”
- “Improvvisazioni su vari temi”
- “Coreografie di ballo”.

In 5^a classe il quadro si restringe ulteriormente e indica:

- “Muovere le varie parti del corpo”
- “Balli popolari di varie regioni slovene e semplici coreografie”
- “Alcuni balli di coppia standard”
- “Aerobica”
- “Improvvisazioni su vari temi”.

In questo senso potremmo dire che nell'ultimo biennio, dopo l'evoluzione quantitativa e qualitativa nel 1° triennio, il quadro è un po' più ridotto e statico, meno “ludico”, meno basato sull'improvvisazione, comunicazione ed espressività motorie, più sull'adesione a modelli esterni, di ballo (ancora un po' più sollecitato) o pre sportivi (verso la ginnastica ritmica, ma soprattutto l'aerobica).

Quindi nel quinquennio di Cultura sportiva, il rapporto tra attività motorie e musica:

- appare sotto forma di obiettivi, che variano poco, e di molti contenuti, che conferiscono concretezza e notevole ampiezza
- centrato sempre sull'esecuzione motoria, cresce nel 1° triennio e regredisce leggermente poi
- presenta un equilibrio tra invenzione/ improvvisazione e imitazione/ adesione a modelli esterni, che poi declina a favore di quest'ultima, un aspetto ludico espressivo comunicativo pure in declino nell'ultimo biennio
- evidenzia sin dal 1° anno la presenza del ballo, viceversa un po' crescente, di attività musicali e non solo ritmiche, anche con elementi pre sportivi
- presenta quindi un'evoluzione chiara e condivisibile, tranne per quel calo di attenzione finale.

Nella **Cultura Musicale** poi, che si sviluppa nel 1° triennio per 2 ore alla settimana, in 4^a e 5^a per 1 e ½, le indicazioni di nostro interesse si trovano intanto:

-tra le raccomandazioni didattiche specifiche, in cui si afferma tra l'altro che:

- “l'esecuzione strumentale e i movimenti sviluppano la capacità motoria e il coordinamento...”
- “la musica sviluppa la creatività (anche) motoria...”

-nel seguente obiettivo generale: “rappresentare esperienze musicali esprimendole attraverso performance ludico-motorie, balli...”.

Mai in questa materia l'aspetto motorio aveva ricevuto così attenzione: un bel segnale per l'integralità educativa.

Vi sono poi indicazioni anche negli spazi riservati alle singole classi.

In 1^a e 2^a si specifica intanto la necessità che “gli alunni si muov(a)no e danz(i)no cantando...”, poi:

- del “Movimento e danza con accompagnamento musicale”, cioè di “movimenti e passi a ritmo con la musica” e di “canzoni ludiche” (in 1^a)
- che i bambini “... inventano movimenti, marc(i)no e ball(i)no a ritmo di musica” ed educano “... l'ascolto ritmico... con l'imitazione dei motivi ritmici, rispondendo con gesti o suoni (ad es. marciando)” (in 2^a).

In 3^a che:

- “... scandisc(a)no le parole a ritmo, accompagnandole con i movimenti e gli strumenti musicali”,

- “ball(i)no ed esegu(a)no giochi musicali tratti dal patrimonio popolare sloveno”, “ball(i)no la carola”
- “esprim(a)no il contenuto della musica attraverso il movimento e la danza”
- “... acquist(i)no destrezza nell'espressione gestuale con l'accompagnamento musicale”

Approdati al 2° triennio, si specifica invece la necessità che gli alunni:

- “rappresent(i)no esperienze musicali esprimendole attraverso performance ludico-motorie, balli...” (in 4^a e 5^a)
- “cant(i)no e scandisc(a)no le parole di canti popolari, accompagnandoli con il movimento e la danza” e “impar(i)no balli popolari” (solo in 4^a).

Quindi nella Cultura musicale il rapporto tra attività motorie e musica:

- è ampio, anche se meno dal punto di vista della quantità e specificazione che non nella Cultura sportiva
- risulta centrato meno sull'esecuzione motoria, comunque fondamentale, più sull'ascolto, sulle parole ritmate, sulla produzione strumentale e soprattutto cantata
- presenta ancora un buon equilibrio tra invenzione e imitazione/ adesione a modelli esterni, che poi declina un po' a favore di quest'ultima
- presenta un aspetto ludico, ma soprattutto espressivo comunicativo e creativo pure in leggero declino nell'ultimo biennio
- evidenzia ancora la presenza del ballo sin dal 1° anno, robusta e tendenzialmente crescente, di attività quasi sempre musicali e non solo ritmiche, senza però accenni alla pre sportività
- presenta anche in questo caso quindi un'evoluzione chiara e condivisibile, meno per quel leggero calo di attenzione finale.

A questo punto potremmo affermare che il rapporto attività motorie- musica nei primi 5 anni della scuola elementare slovena presenta attualmente:

caratteri molto simili sia in Cultura sportiva, che in Cultura musicale soprattutto per i molti contenuti, una forma molto concreta ed ampia, specie in Cultura sportiva, ed un interesse crescente nel 1° triennio e in leggero calo nel 2° biennio una predominanza dell'aspetto effettuale motorio; in Cultura musicale pure l'aspetto dell'ascolto e della produzione vocale e strumentale un equilibrio tra invenzione/ improvvisazione e imitazione/ adesione a modelli esterni, che nel 2° biennio tende a declinare a favore di quest'ultima un aspetto ludico, espressivo comunicativo e creativo (questi ultimi due specie nella Cultura musicale) pure un po' in declino nell'ultimo biennio frequenti richiami alla danza sin dal 1° anno, tendenzialmente in crescita attività motorie quasi sempre musicali e non solo ritmiche, nella Cultura sportiva pure pre sportive linee evolutive quindi chiare e condivisibili, che un certo calo di attenzione nell'ultimo biennio non inficia sostanzialmente.

Conclusioni

Nel sintetico confronto di similitudini e differenze riscontrate nelle indicazioni italiane, croate e slovene, cominciamo con il dire che le seconde prevalgono nettamente, per quantità e qualità, sulle prime.

Per quanto riguarda le similitudini potremmo comunque affermare che il rapporto tra attività motorie e musica si concretizza sempre:

- nelle materie più logicamente collegate, di natura motorio- corporeo- sportiva (in modo più ampio) e di natura musicale, con un'attenzione simile rispetto alle altre tematiche disciplinari e in tutta la fascia d'età prescelta
- attraverso un monte ore delle materie implicate di 4- 6 ore alla settimana, spesso un po' maggiore nei primi 2-3 anni, un po' meno negli ultimi due
- nelle materie motorio- corporeo- sportive soprattutto attraverso la risposta motoria
- tramite la danza, l'aspetto ludico, ritmico- motorio, ma soprattutto più ampiamente motorio- musicale.

Per quanto riguarda invece le differenze evidenziamo che

- il rapporto tra attività motorie e musica si concretizza
- tramite le discipline motorio- corporee- sportive: in Italia in senso maggiormente ritmico- motorio, in Croazia motorio specifico e meno ritmico musicale, in Slovenia motorio specifico
- tramite le discipline musicali: in Italia con la prevalenza dell'ascolto; in Croazia in senso melodico e/o ritmico, meno in quello motorio; in Slovenia, in senso molto maggiormente motorio, con elementi di ascolto e produzione vocale e strumentale
- in Croazia dalla prevalenza dell'imitazione e adesione ad un modello esterno sull'invenzione-improvvisazione; in Slovenia da un equilibrio tra i due momenti, che nel 2° biennio tende a declinare a favore del primo; in Italia da un rapporto non esplicitamente derivabile
- in Croazia anche con il contributo, soprattutto linguistico e limitato al 1° biennio, dell'Inglese
- in Italia quasi solo tramite obiettivi di apprendimento; in Slovenia e Croazia invece prevalgono nettamente i contenuti, che conferiscono più concretezza e, nel caso sloveno, anche più ampiezza
- l'interesse verso il rapporto tra attività motorie e musica: in Slovenia cresce nel 1° triennio e cala un po' nell'ultimo biennio, in Croazia resta nel complesso costante (tranne in Inglese, assente nell'ultimo biennio), in Italia cala nell'ultimo biennio
- la danza è molto presente e sin da subito in Slovenia, presente esplicitamente in Croazia solo nell'ultimo biennio (in entrambi i Paesi con una tendenziale crescita), poco presente in Italia
- gli aspetti esplicitamente ludici e comunicativo espressivi sono più presenti in Slovenia, dove calano un po' nell'ultimo biennio, pochissimo presenti in Italia, rispettivamente pochissimo presenti ed assenti in Croazia
- l'aspetto pre sportivo è presente solo in Slovenia, peraltro solo nella Cultura sportiva.

Tutto ciò premesso, potremmo affermare che il rapporto tra attività motorie e musica si concretizza nel complesso tramite linee evolutive:

- in Slovenia chiare e condivisibili, che un certo calo di attenzione nell'ultimo biennio non inficia sostanzialmente
- in Croazia abbastanza chiare e discretamente condivisibili, tranne in Inglese, in quanto assenti
- in Italia molto fragili e poco chiare, spesso poco condivisibili, in qualche caso addirittura assenti.

Per quanto riguarda infine le prospettive didattiche concrete di tale rapporto,

- nonostante le differenze presenti nelle materie implicate all'interno delle indicazioni ministeriali dei vari Paesi
- vista la natura palesemente interdisciplinare di tale rapporto, l'unità e quindi la dovuta coerenza dell'educazione
- visto che ogni insegnante dovrà comunque adattare tali indicazioni al contesto di lavoro
- vista la costante necessità di utilizzo dello spazio motorio, in cui cioè esistano gli spazi e le attrezzature per effettuare attività motorie,

pensiamo lo si possa e lo si debba sviluppare in stretto coordinamento e parziale travaso di obiettivi e attività tra tali materie ed eventualmente più insegnanti, pur rispettando per ognuna ed ognuno peculiarità e scelte.

Bibliografia

- Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria. Allegato B al D.L. 19.2.2004, n. 59
- Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione. Allegato al D.M. 31.7.2007
- Nastavni plan i program za osnovnu školu. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Zagreb 2006
- Program osnovnošolskega izobraževanja. Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport. Ljubljana. 2006

ANIMACIJSKI PLES

IGRA, GLAZBA I PLES KAO NAČIN TJELESNOG VJEŽBANJA

Animacijski ples predstavlja vid tjelesne aktivnosti kojim kroz interakciju suvremene glazbe i gibanja možemo potaknuti dijete na izražavanje kroz pokret zadovoljavajući pritom njegovu potrebu za igrom, kretanjem i zabavom.

Čovjek je po svojoj prorodi homo ludens (čovjek-igra) i igra je jednostavno sastavni dio ljudske prirode baš kao što je i potreba za kretanjem jedna od osnovnih čovjekovih potreba. Pozitivni učinci kretanja na naše zdravlje doista su neiscrpni te je stoga nužno poticati kod djece kretanje i naviku bavljenja različitim tjelesnim aktivnostima već i u najranijoj dobi. Igra djetetu predstavlja očaravajuće iskustvo koje mu pomaže da upozna okolinu koja ga okružuje kao i samoga sebe utječući tako na razvoj njegovih brojnih sposobnosti.

Gibanje u ritmu čovjekova je biotička potreba. U radu s djecom glazba predstavlja izuzetan motivacijski segment u tjelesnom vježbanju. Rijetko što kod djece može izazvati toliko snažne osjećaje veselja kao što je vježbanje uz glazbu. Ushit koji ona pobuđuje posljedica je oslobađanja hormona endorfina (hormona sreće) čije djelovanje ima snažan utjecaj na jačanje imunološkog sustava. Lako ćemo tada zaključiti kako vježbanje uz glazbu izrazito pozitivno utječe na cjelokupan dječji psihofizički razvoj.

Dijete predškolske dobi uglavnom se po prvi put susreće sa organiziranim tjelesnim vježbanjem upravo u vrtiću. Taj prvi dojam u mnogočemu odlučuje kakav će stav dijete razviti prema tjelesnom vježbanju stoga bi se programi tzk trebali provoditi na način koji će djecu motivirati da zavole sport. Odnos prema tjelesnoj aktivnosti uvelike će ovisiti o voditelju (odgajatelju ili učitelju), o sadržaju, kao i o načinu provođenja tjelesnih aktivnosti (interpretacija sadržaja).

CILJ

Ovaj program namijenjen je svima onima koji rade s djecom kako bi im poslužio kao ideja i smjernica kako provoditi suvremene programe tjelesne i zdravstvene kulture te im kroz igru, glazbu i ples približiti sve one pozitivne stvari koje im tjelesno vježbanje može pružiti kroz zdravi način života. Nadalje, poticanje i motiviranje djece od malena na bavljenje tjelovježbom koju će kasnije nastaviti kroz čitav život, jedan je od ključnih ciljeva ovog programa. Cilj animacijskih plesova nije primarno usvajanje plesnih koraka i

koreografija već bi ono trebalo biti sredstvo koje pridonosi svestranom razvoju djeteta i formiranju njegove ličnosti.

Jasno je da ćemo primjenom ovakve vrste tjelesne aktivnosti neposredno izazvati i niz drugih pozitivnih reakcija koji nisu od manjeg značaja za zdravlje djece:

- pozitivan utjecaj na srčanožilni i respiratorni sustav
- pozitivan utjecaj na rast i razvoj djece
- razvoj koordinacijskih sposobnosti
- razvoj osjećaja za ritam
- socijalizacija (unutar vrtićke grupe ili razreda)
- psihološki efekt u smislu boljeg osjećanja samim sobom

PRIMJENA

Animacijski ples moguće je primjenjivati u raznim prilikama; kao jutarnju tjelovježbu ili kao dio komponiranog sata tjelesne i zdravstvene kulture kako u vrtićima tako i u školama. Jednako tako može poslužiti kao izvrsno sredstvo za podizanje raspoloženja u situacijama pada koncentracije i pažnje tijekom napornih aktivnosti ili sadržaja.

OSNOVNE KARAKTERISTIKE:

1. PROVODI SE UZ GLAZBU

Glazba je jedan od najvažnijih elemenata u animacijskom plesu. Ona mora biti vesela i energična kako bi u djeci pobudila želju za plesnim izražavanjem i izazvala onaj pozitivan doživljaj. Glazba koja se koristi u animacijskom plesu morala bi biti primjerena dječjem uzrastu i interesu kako bi se ostvarila maksimalna motivacija.

Unutar svake pjesme nalazimo nekoliko glazbenih cjelina koje se u većoj ili manjoj mjeri ponavljaju. Kako bi vođenje koreografije od strane voditelja teklo tečno, on te cjeline mora jasno prepoznati što znači da se od njega očekuje memoriranje glazbe odnosno pjesme u cjelosti.

2. IZVODI SE UZ KOREOGRAFIJU

Koreografija bi predstavljala skup koraka povezanih u jednu cjelinu sa tečnim prelazima iz jednog koraka u drugi. Sama koreografija kao i pokreti koji se koriste moraju biti jednostavni kako bi ih djeca mogla usvojiti bez posebnog intelektualnog napora. Ti pokreti aktivno prate ritam pjesme a usvajaju se postepeno, od jednostavnih oblika ka složenijim. Koraci i kretnje koje se koriste u animacijskom plesu prirodni su oblici kretanja (hodanja, trčanja, poskoci), kao i neki plesni koraci preuzeti iz suvremene aerobike (korak dokorak, križni korak, v korak i sl.). Rad rukama (kruženja, pljeskanja) u različitim pozicijama i ritmičkim varijantama, značajno doprinose raznolikosti i raspoloženju kod

djece. Valjalo bi naglasiti da koreografija sama po sebi nebi smjela biti cilj. Ona treba predstavljati sredstvo za postizanje pozitivnih kinezioloških transformacija.

3. NENATJECATELJSKOG JE KARAKTERA

Animacijski ples nije ograničen pravilima. Kod njega nema pogrešnih koraka, ispravljanja niti kompeticije među djecom. Možemo slobodno reći da je animacijski ples aktivnost nenatjecateljskog karaktera. Premda je vođen od strane voditelja, svakom je djetetu data sloboda vlastite interpretacije pokreta, poštujući individualnost plesnog izražavanja svakog pojedinca.

4. ULOGA VODITELJA KLJUČNA JE KARAKTERISTIKA

Uspjeh u realizaciji animacijskih plesova ne leži samo u stručnosti već i u animacijskim sposobnostima voditelja da animira dijete na sudjelovanje u tjelesnim aktivnostima. Kvalitetan voditelj morao bi biti autoritativan, dinamičan s jedne strane a s druge smiren i staložen, prilagodljiv, kreativan i izrazito zabavan. Animirati djecu nije nimalo lagan zadatak, no povratnu informaciju koju dobijemo u smislu zadovoljstva djece i njihove motivacije za sudjelovanjem, najveća je potvrda voditelju (odgajatelju, učitelju) da je u ovome što provodi na pravom putu. Djecu možemo animirati verbalnim putem, prikazom ilustracija vezanih uz sadržaj plesa, i na kraju demonstracijom pojedinih pokreta kojima ćemo djecu privoliti na imitaciju istih. Svaki voditelj mora znati da djeca reagiraju na način na koji ih se potiče, odnosno po principu imitacije i identifikacije, kako sa voditeljem tako i sa likovima iz odabranih plesova odnosno pjesama.

METODE RADA

- Usvajanju koraka prethodi razgovor i prikaz likova iz plesne teme
- Demonstracija (upoznavanje) pokreta koju djeca na licu mjesta ponavljaju bez pratnje glazbe
- Izvođenje plesne koreografije uz glazbu

PRIMJERI:

The Flintstones

Flinstoni predstavljaju dvije porodice iz kamenog doba. Glavni junaci ovog animiranog filma nastalog još šezdesetih godina prošlog stoljeća jesu obitelj Kremenko (Fred i Vilma) i Kamenko (Barni i Beti). Oživjeti Flinstonse uz pjesmu Meet the Flintstones može se vrlo lako uz plesne korake koji opisuju njihove načine života. Osnovni oblici kretanja kao što su hodanja i poskoci te oponašanje radnji kao što su vožnja automobila, kopanje i tuckanje kamenja, elementi su na kojima počiva ovaj animacijski ples.



Shrek

Shrek je također lik koji je svoj djeci ali i odraslima vrlo dobro poznat iz svijeta animiranog filma. Prikazan je kao zeleno čudovište koje živi mirnim životom u svojoj močvari. Njegov se život mijenja kada krene u smjeli pothvat za spašavanjem lijepe princeze Fione koja se nalazi zarobljena u kuli.

Među njima se rađa ljubav i Shrek upoznaje jednu drugu stranu svog života.

U pjesmi I'm a believer Shrek iznosi svoje osjećaje prema Fioni. Njegovu ljubav jednako tako možemo izraziti kroz animacijski ples koj prati ljubavni tekst pjesme.



Cotton Eye Joe

Cotton Eye Joe popularna je američka country pjesma. Diljem svijeta mnoge je svojom jednostavnom formom uz zvuke gitare i violine potakla na ples. Najčešće se pleše u paru i linijski. Zbog svoje je dinamike vrlo privlačna djeci te će je ona uz pokrete koji oponašaju jahanje konja, bacanje lasa, sviranja violine i sl. s velikim veseljem uvijek nanovo izvoditi.



Larisa Drinković Škalic, odgojitelj, viši sportski trener fitnessa