

# UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO



**Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e  
della Formazione**

**Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria  
(LM-85 BIS)**

**TESI DI LAUREA**

**in  
DIDATTICA SPECIALE**

*Il Children's Music Laboratory (CML): una risorsa per la  
didattica inclusiva*

**Relatore:  
Ch. Prof.  
Zollo Iolanda  
Correlatore:  
Ch. Prof.  
Di Gennaro Diana Carmela**

**Candidata  
Serra Enrica Giuliana  
Matricola: 4461002263**

**Anno Accademico 2023/2024**

*A mio fratello Guido,  
perché la scuola di domani sia un luogo più  
inclusivo di quello che ti ha accolto.*

# INDICE

<b>Introduzione.....</b>	<b>5</b>
<b>Capitolo I: Il potenziale educativo e inclusivo della musica nella Scuola dell’Infanzia.....</b>	<b>7</b>
1.1 Musica e educazione.....	7
1.2 L’importanza del linguaggio musicale nello sviluppo infantile.....	15
1.3 La musica come fattore per realizzare ambienti esperienziali inclusivi.....	20
1.4 Il Children’s Music Laboratory: un metodo inclusivo per l’educazione musicale nella Scuola dell’Infanzia.....	25
<b>Capitolo II: Il Metodo Children’s Music Laboratory (CML).....</b>	<b>32</b>
2.1 La nascita del metodo.....	32
2.2 La filosofia CML e la filosofia Suzuki.....	35
2.3 Gli elementi costitutivi del metodo.....	41
2.4 La struttura della lezione CML.....	47
2.5 Il ruolo dell’insegnante CML.....	53
<b>Capitolo III: Fondamenti pedagogico-inclusivi del Metodo CML.....</b>	<b>58</b>
3.1 L’esperienza e l’apprendimento per imitazione.....	58
3.2 Il CML come scaffolding: mediazione culturale e ambiente sociale inclusivo.....	63
3.3 Il CML e l’apprendimento cooperativo: il gruppo classe come risorsa di crescita.....	67
3.4 CML, intelligenza emotiva e competenze sociali.....	70
<b>Capitolo IV: Una proposta didattica inclusiva per la Scuola dell’infanzia con il CML.....</b>	<b>75</b>
4.1 Il CML a Scuola: prospettive inclusive.....	75
4.2 Presentazione di un’attività sperimentale.....	77
4.2.1 Domanda di ricerca.....	77
4.2.2 Obiettivi di ricerca.....	78
4.2.3 Partecipanti, tempi e descrizione del contesto.....	79
4.2.4 Raccolta dati.....	82
4.2.5 Analisi dei dati.....	82

4.2.6 <i>Discussione dei dati</i> .....	88
<b>Conclusioni</b> .....	<b>93</b>
<b>Allegati</b> .....	<b>95</b>
Allegato 1 – Unità di apprendimento.....	95
Allegato 2 – Report incontri svolti e piani di lezione.....	101
Allegato 3 – Questionario sottoposto ai discenti.....	103
Allegato 4 – Questionario sottoposto alle docenti.....	104
Allegato 5 – Risposte motivate delle docenti.....	108
Allegato 6 – Documentazione fotografica.....	110
<b>Bibliografia</b> .....	<b>112</b>
<b>Sitografia</b> .....	<b>120</b>
<b>Ringraziamenti</b> .....	<b>121</b>

## INTRODUZIONE

*“I bambini costituiscono le fondamenta di un’epoca storica. [...] Un essere umano veramente civile è attento agli altri, riversa il suo amore verso gli altri, conosce la gioia di vivere e gode nel lavorare per la felicità altrui. Una tale persona ama gli altri e di conseguenza ne viene amato. Allevare i bambini in maniera che diventino simili persone è il miglior regalo che possiamo far loro e questo aiuterà la civilizzazione di questo mondo.” (Shinichi Suzuki, 2014, p. 33)*

Il presente lavoro di tesi nasce dall’esigenza di voler diffondere, per quanto possibile, la conoscenza nel panorama educativo italiano di un metodo di insegnamento del linguaggio musicale pensato per l’età infantile, più precisamente il Children’s Music Laboratory (CML) ideato e strutturato da Elena Enrico (2013; 2023). Si tratta di una metodologia inserita nel panorama delle Scuole Suzuki italiano ed europeo con numerose peculiarità educative ed inclusive. Lo scopo di questo elaborato è, infatti, mettere in luce queste peculiarità: prima provando a evidenziare tramite un excursus teorico quali siano tutte le caratteristiche della metodologia, prendendo particolarmente in esame i suoi elementi inclusivi, per poi tentare, nella parte sperimentale, di applicare il CML in una sezione della Scuola dell’Infanzia, analizzando criticamente l’esperienza didattica vissuta. L’analisi sperimentale viene effettuata tramite *mixed method*, confrontando sia dati qualitativi che quantitativi e considerando sia l’ottica dei discenti che quella dei docenti partecipanti al progetto di didattica musicale-laboratoriale.

Il primo capitolo, fra i quattro dell’elaborato, è incentrato sull’importanza della musica in ambito educativo: partendo da quanto la musica influisca sulla crescita fin dalla nascita (Music, 2013; Azzolin & Restiglian, 2013; Biasutti, 2015) e da quanto definito dalle Indicazioni Nazionali in merito ai traguardi di sviluppo in ambito musicale (MIUR, 2012) vengono poi illustrati i risvolti positivi che l’apprendimento precoce del linguaggio musicale può avere sullo sviluppo globale dei discenti (Imberty, 2000; Proverbio, 2019) insieme a quelli inclusivi (Concina, 2019; Chiappetta Cajola & Rizzo, 2016). Tale

apprendimento, infatti, può essere raggiunto ottimamente se l'ambiente che circonda i/le bambini/e permette loro di vivere questo linguaggio tramite la via "inconsapevole", come avviene anche per il linguaggio verbale, dando la possibilità ai discenti di ascoltare, imitare, riprodurre e immergersi liberamente in suoni, ritmi e movimenti (Cutrì, 2023; Galvagno 2022).

Nel secondo capitolo viene descritto il metodo CML per come viene applicato fuori dal contesto scolastico, ovvero nelle scuole e nelle accademie musicali in cui si insegna musica grazie al Metodo Suzuki (Robert & Mosca, 2018): partendo dalla storia della sua fondazione, per poi passare a illustrare come il CML sia connesso alla filosofia di Shinichi Suzuki (2009; 2014), quali sono i principi cardine del laboratorio musicale, come viene strutturata una lezione CML per poi delineare il ruolo dell'insegnante CML comparando questa figura con il Profilo del Docente Inclusivo (European Agency, 2012).

Nel terzo capitolo, invece, si analizzano i principi didattici e pedagogico-inclusivi del metodo CML: l'apprendimento imitativo, che sfrutta il canale corporeo, e la motricità per interiorizzare gli elementi del linguaggio musicale (Goussot, 2015; Sloboda, 1988; Filippa et al, 2020); lo *scaffolding* (Bruner, et al., 1976) svolto dalla figura genitoriale e dall'insegnante fondamentale per rendere l'intervento educativo flessibile e personalizzato (Faiella, 2022); l'aspetto dell'apprendimento collaborativo che, nel CML, accosta aspetti di più modelli di apprendimento cooperativo-inclusivi (Cooperative Learning e Peer Tutoring) (Cottini, 2018; La Marca & Cappuccio, 2020) e, infine, la socializzazione e l'educazione emotiva incentivate dalla costruzione di un'ambiente relazionale mediato dalla musica (Goleman, 2012; Galiberti, 2021).

L'ultimo capitolo documenta e analizza la piccola sperimentazione didattica attuata nel contesto della II A, sezione della Scuola dell'Infanzia dell'Istituto Comprensivo "Don Alfonso De Caro" a Lancusi, provincia di Salerno. L'obiettivo del progetto è quello di individuare una possibile integrazione tra la metodologia CML ed il contesto scuola per poter generare un ambiente didattico sicuro e inclusivo che abbia, al centro, la musica come mediatore culturale condiviso. Ci si augura che questo primo intervento di ricerca sia in grado di restituire una fotografia dell'attuale applicazione del metodo che sia una linea guida per tracciare nuove progettualità educative, innovative e inclusive, che mettano, possibilmente, in comunicazione il mondo della scuola con altri enti educativi.

# CAPITOLO I

## IL POTENZIALE EDUCATIVO E INCLUSIVO DELLA MUSICA NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

### 1.1 Musica e educazione

Conoscere, sperimentare e usare la musica come mezzo comunicativo è fondamentale per la crescita delle future generazioni (Concina, 2019). Le capacità di suonare uno strumento, di esprimere le proprie emozioni attraverso il canto, e comprendere messaggi complessi e articolati ascoltando sequenze di suoni successivi sono solo alcune delle caratteristiche proprie e peculiari del genere umano e che riguardano le competenze musicali e comunicative (Lamanna, 2020). La musica, poi, è presente in ogni cultura umana conosciuta, si evolve continuamente e riveste un ruolo importante nella vita di ogni persona: anche coloro che non abbiano mai ricevuto un'educazione musicale sono esposti sin da piccoli a sollecitazioni sonore provenienti dall'ambiente in cui vivono e da esse sono profondamente influenzati. In realtà, anche prima della nascita, il feto fa esperienza dell'ambiente sonoro che lo circonda e quando viene opportunamente stimolato: *“risponde ai segnali musicali, si muove in sincronia con il ritmo e continua a muoversi dopo che la musica si ferma. [...] Impara a riconoscere i suoni che più tardi saranno i suoi preferiti”* (Music, 2013, pp. 27-28). L'ascolto prenatale, dunque, è il primo incontro che tutti e tutte hanno con la musica e con i suoni in generale: questi momenti, fondamentali per lo sviluppo, contribuiranno significativamente alla formazione successiva dell'individuo (Ivi).

Moltissimi studiosi si sono interrogati sull'origine della musica (Darwin, 2018; Wallin et al., 2000; Huron, 2001); se da un lato esiste un filone evoluzionista, inaugurato da Darwin (2018), che considera la musica come adattamento dovuto alla selezione sessuale e la paragona ai richiami degli uccelli o di altri animali, esiste anche un'altra possibile interpretazione che considera la musica come uno degli esiti finali della *“musicolingua”*.

Ciò che distingue significativamente la musica prodotta dagli esseri umani dai canti degli uccelli, come sostiene Ball (2011), è la capacità di *veicolare emozioni*; per questo aspetto la musica sarebbe più simile al *pant-hoot* dei primati, un *richiamo sonoro*, senza un preciso significato, che viene emesso in situazioni che coinvolgono emotivamente l'animale (Ivi).

Esiste allora la possibilità che, prima di essere in grado di comunicare attraverso un linguaggio rudimentale, gli uomini e le donne si esprimessero attraverso quella che viene definita “musicolingua”: una particolare segnalazione sonora ed emotiva che può contenere anche messaggi semantici. Questa ipotesi spiegherebbe le somiglianze esistenti tra musica e linguaggio umani che, col passare del tempo, avrebbero progressivamente conquistato la loro reciproca indipendenza ed emancipazione, anche se: *“vestigia di musicolingua sopravvivono [...] nelle lingue tonali e nel modo in cui spesso i canti e i poemi ritmici sono usati nelle culture preletterarie per codificare conoscenze importanti”* (Ball, 2011, p. 43). Secondo Gardner (2010), inoltre, i bambini nei primi mesi di vita sarebbero *“specialmente predisposti a cogliere questi aspetti della musica [ossia il tono, l’intensità del suono, le strutture ritmiche] – assai più di quanto siano sensibili agli aspetti centrali del linguaggio”* (p. 167). Questo fenomeno non solo spiegherebbe le somiglianze tra le modalità di acquisizione del linguaggio musicale e del linguaggio naturale ma, come esplica lo psicologo statunitense, proverebbe che gli infanti siano effettivamente più sensibili agli stimoli musicali e canori rispetto che a quelli puramente linguistici. Tale predisposizione infantile, allora, potrebbe essere un tassello aggiuntivo in grado di avvicinare l’origine della musica all’origine del linguaggio.

Un’ulteriore caratteristica che allontana la musica dall’origine puramente adattiva voluta dagli evolucionisti è la sua connotazione corale. La musica “umana” è un’attività di gruppo che *“crea coesione sociale, ad esempio nelle cerimonie religiose e nei riti, o nella danza e nel canto comunitario”* (Ball, 2011, p. 44). In tal senso, la musica assume un carattere relazionale e comunicativo, oltre che sacro e rituale. Anche il primo incontro con il linguaggio, come per la musica, avviene prima della nascita: *“una relazione con il linguaggio si sviluppa già in utero e [grazie ad essa] i bambini iniziano a riconoscere i suoni sin dai primi mesi di vita”* (Music, 2013, p. 113). La musica e il linguaggio musicale sono, entrambi, metodi di interazione privilegiati per la relazione madre-figlio. Le madri di ogni origine e cultura (come anche i padri e chiunque si trovi a *prendersi cura* di un neonato) (Coppi, 2019) tendono ad utilizzare istintivamente, per comunicare con i propri figli e le proprie figlie durante i primi mesi di vita, un idioma peculiare, identificato in letteratura come *materese* o, meglio ancora, *parentese* (Music, 2013). Le caratteristiche di questo stile comunicativo *“una tonalità elevata, vocali più lunghe e molto articolate, pause più brevi e molte più ripetizioni rispetto al modo di parlare consueto”* (Music, 2013, p. 115) non sono casuali: i neonati prestano più attenzione quando ci si rivolge a

loro in questo modo, quasi fossero istintivamente attratti dai suoni ascendenti o discendenti che sono in grado di discriminare (Ball, 2011). I genitori di ogni cultura e origine, inoltre, sono naturalmente portati a sfruttare le proprietà di regolazione emotiva che la musica ha attraverso dolci melodie e ninne nanne cantate per calmare i bambini e le bambine. Grazie a queste prime esposizioni alla lingua e ai canti della tradizione i neonati cominciano a costruire una “biblioteca musicale” che andrà a rappresentare la loro base culturale per l’interpretazione di esperienze sociali più complesse (interpretazione dei comportamenti altrui, linguaggio e comunicazione ecc.) (Guiot, 2021).

La significatività delle prime interazioni genitore-neonato è comprovata anche da Ellen Dissanayake (2012) quando scrive: *“i bambini di otto settimane, o anche più piccoli, sono perfettamente in sintonia con le narrazioni musicali delle loro madri e degli altri. Essi nascono aspettandosi interazione e coordinazione con un’altra persona in un quadro temporale condiviso – in altre parole, nascono pronti per divenire musicali. Quindi la musica è nella nostra natura. Esiste dagli albori della nostra specie, più di un milione e mezzo di anni fa ed è nelle nostre origini, alla nascita, come individui”* (Dissanayake, 2012, p. 7, traduzione a cura della candidata).

I bambini e le bambine, dunque, sono in grado di percepire e progressivamente comprendere la musica, e questa capacità interpretativa, se esercitata fin dalla prima infanzia, ha anche altri risvolti positivi sulla loro crescita e sul loro sviluppo: l’educazione musicale, infatti, contribuisce allo sviluppo cognitivo, sociale, interazionale e culturale dell’individuo (Azzolin & Restiglian, 2013).

Nonostante ciò, osservando il decorso della disciplina nell’evoluzione normativa italiana, nonché nei programmi ministeriali della Scuola Italiana, si può notare come per moltissimi anni essa sia stata relegata ad ora di insegnamento facoltativa e come ne è stato spesso sottovalutato il potenziale formativo. Soltanto durante l’epoca gentiliana *“la musica, con la denominazione Canto, viene elevata a dignità di disciplina obbligatoria”* (Badolato & Scalfaro, 2013, p. 92) e l’obbligatorietà dell’insegnamento permarrà, per il primo ciclo di istruzione, fino ad oggi. Le Indicazioni Nazionali del 2012, l’attuale riferimento normativo di indirizzo delle azioni didattiche, restituiscono un’effettiva rilevanza data all’educazione musicale.

Nelle Indicazioni per la Scuola dell'Infanzia la musica è esplicitamente citata nei traguardi di sviluppo, in relazione al campo di esperienza *“Immagini, suoni, colori”*, dove si legge: *“[il/la bambino/a] Segue con curiosità e piacere spettacoli di vario tipo (teatrali, musicali, visivi, di animazione...); sviluppa interesse per l'ascolto della musica e per la fruizione di opere d'arte. Scopre il paesaggio sonoro attraverso attività di percezione e produzione musicale utilizzando voce, corpo e oggetti. Sperimenta e combina elementi musicali di base, producendo semplici sequenze sonoro-musicali. Esplora i primi alfabeti musicali, utilizzando anche i simboli di una notazione informale per codificare i suoni percepiti e riprodurli.”* (MIUR, 2012, p 27). In relazione alla Scuola Primaria, invece, i traguardi di sviluppo per la disciplina *“Musica”* (da svolgersi per un'ora dal primo al quinto anno) prevedono l'elaborazione di suoni e ritmi in maniera libera, creativa, sia individuale che di gruppo, come forma di comunicazione al fine di imparare ad ascoltare sé e gli altri da sé (*Ivi*). Introdurre una modalità comunicativa di tipo non verbale nel contesto classe non solo favorisce le capacità di ragionamento in tutti i discenti ma anche la creazione di un contesto classe inclusivo (Concina, 2019).

Purtroppo, però, l'applicazione concreta della normativa prevista per l'educazione musicale nelle aule scolastiche italiane è, in più casi, messa a rischio da alcune problematiche. Prima tra queste è, di sicuro, la scarsa e/o insufficiente preparazione musicale degli insegnanti preposti al Primo Ciclo di istruzione. Come scrive Ferrarese (2020): *“molto spesso l'insegnante si autovaluta troppo poco competente ed esperto per poter organizzare attività musicali adeguate al gruppo classe e agli obiettivi formativi di riferimento e, ancora più spesso, rinuncia a mettere in atto il proprio «know how» (anche se contenuto) col timore di proporre qualcosa di scorretto o poco significativo”* (p. 22). Un nodo critico, su cui concentrarsi, è dunque la formazione degli insegnanti che, a conti fatti, deve essere migliorata e incrementata se si vuole favorire nei bambini e nelle bambine il raggiungimento dei traguardi previsti nelle Indicazioni Nazionali.

La formazione musicale degli insegnanti a cui si fa riferimento non è da intendersi come mera conoscenza e analisi della teoria musicale: i docenti devono conoscere la musica, il suo linguaggio, le sue strutture fondamentali per trasmetterle ai/alle bambini/e e per permettere loro di acquisire capacità cognitive e relazionali, capacità di ascolto attivo, nonché fiducia in se stessi/e come soggetti capaci di esprimersi con un linguaggio altro attraverso *“le proprie possibilità sonoro-espressive e simbolico-rappresentative”* (MIUR, 2012, p.27). La musica, dunque, permette agli alunni e alle alunne di consolidare

quelle abilità trasversali (*trasversal skills*) che li/e indirizzino ad un'esplorazione del mondo piacevole e consapevole. I discenti del primo ciclo, come suggerisce Sabaino (2004), vanno formati alla "*musica-poiesis*", una musica creata, scoperta per la prima volta, fautrice di nuovi linguaggi e significati. Sarà poi nei gradi scolastici successivi che la "*musica-poiesis*" lascerà progressivamente spazio alla "*musica-episteme*" più specifica e settoriale, nel rispetto delle capacità cognitive e intellettive dei discenti in via di sviluppo. Ma "*un sistema formativo composto da insegnanti musicalmente non abbastanza alfabetizzati riproduce sé stesso e "autogenera" l'analfabetismo musicale purtroppo ancora diffuso*": questa è alla constatazione di Comploi e Schrott (2019, p. 109), i quali evidenziano come sia più che necessaria una "*rialfabetizzazione musicale*" degli Studenti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria poiché, secondo gli autori, "*non viene richiesto un minimo di competenze o conoscenze musicali per l'accesso alla Laurea Magistrale a ciclo unico [...], [e] solo circa un terzo dei futuri e delle future insegnanti arriva all'università musicalmente preparato*" (Ivi, p. 110). Per queste ragioni, è importantissimo valorizzare la formazione degli/delle insegnanti della Scuola dell'Infanzia e della Scuola Primaria come suggerisce ancora Concina (2019): "*la formazione professionale, iniziale e in servizio, riveste un ruolo primario: è importante cercare opportunità di aggiornamento costante*" (p. 29). Dello stesso avviso è Ferrarese (2020), che aggiunge alla riflessione anche la necessità per gli/le insegnanti di condividere i loro saperi: "*la svolta della didattica musicale a scuola, accanto alla necessaria preparazione individuale (che può iniziare a livello universitario, ma che deve necessariamente estendersi per un tempo più prolungato), sta nella condivisione tra gli insegnanti delle proprie conoscenze, abilità e competenze musicali, con il supporto, se necessario, di figure professionali che formino i docenti [...] alla conoscenza e alla manipolazione delle variabili fondamentali che costituiscono il mondo musicale*" (p. 22). I sistemi formativi per gli insegnanti della Scuola dell'Infanzia e della Scuola Primaria hanno il dovere di soddisfare queste esigenze se si intende migliorare l'educazione musicale di base in Italia.

In secondo luogo, bisogna attenzionare la problematicità di alcune riflessioni di senso comune riguardanti l'educazione musicale, radicate nelle menti degli/delle insegnanti e che possono ostacolare il processo di insegnamento-apprendimento in questo ambito: il concetto di "*predisposizione musicale*" e quello di "*talento*". Permettere solo ai bambini e alle bambine considerati/e "*predisposti/e per la musica*" o "*particolarmente talentuosi/e*"

di conseguire un'educazione musicale non è che un ingente spreco di risorse umane (Gordon, 1997). Parlare di "talento" significa riferirsi a qualcosa di innato, indipendente rispetto al percorso educativo dell'individuo. Il significato attribuito alla parola "talento", in realtà, si allontana da quello dell'etimo greco *tàlanton*, che indicava il piatto della bilancia, il peso, una somma di denaro: la derivazione dimostra che in origine, quasi paradossalmente, la parola "talento" rimandava ad una visione "misurata" o "equilibrata" dell'inclinazione personale. La persona talentuosa, quindi, non sarebbe "il genio" o "il prodigio" ma colui che possiede una particolare propensione per una materia o una disciplina; tale propensione non è in alcun modo una condizione necessaria e sufficiente per l'apprendimento, sebbene possa agevolare e/o velocizzare questo processo.

Per evitare fraintendimenti risulta, pertanto, più appropriato riferirsi a "l'attitudine musicale", piuttosto che al concetto di "talento". L'attitudine musicale *"può essere legittimamente ritenuta presente in ogni bambina o bambino fin dalla nascita, così come appunto un'attitudine al linguaggio o alla matematica può essere data quasi per scontata in ognuno"* (Somigli, 2021, p. 80). Uscire dalla retorica del "talento" *tout court* (inteso come unica componente innata in grado di consentire l'acquisizione di competenze musicali) permetterebbe agli insegnanti di fornire a tutti e a ciascuno un'educazione musicale significativa che entra di diritto a far parte di quel bagaglio culturale necessario per la crescita di ogni individuo.

L'ultima questione da considerare, ma non per questo meno importante, è la "svalutazione" dell'educazione musicale e dell'educazione all'arte in genere nella Scuola italiana. Lo attesta Frabboni (2005) quando denuncia:

*"troppo spesso la scuola balbetta rimozione e censura nei confronti di un curriculum colorato di creatività. Preferendo quello imbrattato da un'istruzione pedantesca che relega in soffitta i linguaggi musicali, gestuali, iconici, manuali e motorici. [...] Cosicché i linguaggi artistici (a partire da quello musicale), anziché farsi oggetto di competenza logico-immaginativa (in quanto "lente" per poter guardare capire reinventare il mondo), vengono relegati – in guisa di Cenerentola – ad accudire la bassa cucina dell'intrattenimento degli allievi negli spazi-break dell'insegnamento ufficiale"* (p. 12).

Anche Biasutti (2015) constata la marginalità dell'educazione musicale nella scuola italiana ed auspica un cambiamento sostanziale per il futuro della disciplina: *"la nostra scuola considera la musica come subordinata all'intelligenza linguistica e logico-*

*matematica. È indispensabile adottare una concezione che valorizzi le potenzialità formative della musica, abbandonando l'idea che sia una disciplina complementare adatta solo ai momenti di svago” (Biasutti, 2015, p. 34).*

Nonostante gli obiettivi e i traguardi presenti nelle Indicazioni Nazionali, infatti, le attività musicali proposte sono, il più delle volte, viste come “momenti di svago” per i discenti, senza che ci sia una progettualità definita che permetta di raggiungere gli obiettivi e i traguardi sopra citati.

Questo è dovuto, con molta probabilità, al retaggio “ricreativo” della musica nella scuola: un qualcosa che permetta ai bambini e alle bambine di “giocare un po’” tra una lezione e l’altra. Durante le fasi di intervento con i/le bambini/e in età infantile sarebbe auspicabile, invece, esporre i discenti al linguaggio musicale in maniera *pensata e sensata* poiché per educarli/e al meglio “è [...] indispensabile collegare le ricerche scientifiche e le scoperte con definizioni di modelli concreti che incarnino il senso profondo anche dell’agire educativo: accompagnare la crescita, l’evoluzione, verso sviluppi dotati di senso e di significato all’interno dei quali tutti e ciascuno possano trovare il proprio posto” (Malaguti, 2023, p. 21). Queste esperienze formative saranno così in grado di indirizzarli/e verso l’acquisizione delle capacità di ascolto e produzione di suoni in un ambiente “opportunamente ed efficacemente organizzato per promuovere l’inclusione e per valorizzare tutte le diversità” (Chiappetta Cajola & Rizzo, 2016, p. 101), aumentando di molto le loro possibilità di acquisire correttamente una *consapevolezza musicale*, che non sarà fine a se stessa, ma permetterà loro di comprendere ed esprimersi attraverso un *codice comunicativo altro*, allargando i loro orizzonti di crescita.

La significatività di questo specifico codice comunicativo emerge nell’analisi di Damiano in merito ai mediatori analogici (Damiano, 2013): i *giochi che rappresentano o simulano* la realtà, come il *role play* “*mirano [...] ad amplificare l’esperienza. [...] Essi consentono le stesse possibilità di intervento didattico dei mediatori attivi [...]. Ma i mediatori analogici possono contare su notevoli vantaggi aggiuntivi che sono specifici del gioco e dei connessi processi di simulazione*” (Ivi, p. 186). Tra questi “vantaggi aggiuntivi specifici” vi è anche l’aspetto sonoro che accompagna i giochi immersivi ed anche la drammatizzazione, che arricchisce l’esperienza dei discenti di ulteriori significati: la realtà simulata e/o aumentata, accompagnata dalla musica, agevola *l’immedesimazione nel ruolo*, la *motivazione*, e preserva *l’integrità dell’esperienza* tenendo insieme “*le*

*dimensioni prassiche, sensoriali, emotive e cognitive dell'alunno*” (Damiano, 2013, p. 189).

Non bisogna però fermarsi ai benefici intellettivi e cognitivi che l'educazione musicale, o che l'educazione artistica in genere, possono dare alle donne e agli uomini di domani. Shinichi Suzuki (2014), fondatore del “*Movimento per l'Educazione al Talento*”, riportando un suo discorso tenuto in America, scrive: “*Ci sono persone che pensano che l'arte sia fine a sé stessa ma io non penso sia così. L'arte esiste per il genere umano. Io credo che tutti coloro che amano l'arte, coloro che la insegnano [...] dovrebbero sentire ardere in loro l'obbligo di salvare il mondo. Vi è l'esigenza di preoccuparsi dell'importanza della formazione di uno spirito umano che possa essere realmente meraviglioso*” (p. 62). Tutti e tutte coloro che sono chiamati a insegnare l'arte e la musica nelle scuole, per cambiare le cose, dovrebbero far proprie le parole di Suzuki e intraprendere la loro missione educativa partendo da ciò “*che esiste per il genere umano*” (*Ibidem*).

Un'effettiva consapevolezza rispetto alle criticità dell'insegnamento della musica nella Scuola dell'Infanzia è il primo passo da compiere se si vuole che ogni bambino e ogni bambina venga adeguatamente stimolato/a per sfruttare al massimo l'attitudine musicale innata che possiede, e di conseguenza, permettergli/le di raggiungere, con i propri tempi e secondo le proprie potenzialità, i traguardi di sviluppo previsti dalle Indicazioni Nazionali. È bene sottolineare, però, che un'educazione *alla* musica e *con* la musica va ben oltre l'acquisizione di abilità musicali, come cantare o suonare uno strumento: un'educazione con la musica, come voluta da Suzuki, permette ai bambini e alle bambine di acquisire abilità di vita che li/le renderanno uomini e donne sempre migliori (Suzuki, 2014).

Uno degli aforismi più celebri del violinista giapponese è “*La musica salverà il mondo*” (*Ivi*, p. 62), e in questa frase è perfettamente racchiusa la sua filosofia: la profonda fiducia nelle capacità di sviluppo dei bambini e delle bambine, la convinzione che la loro educazione possa cambiare il mondo, l'amore per la musica come strumento educativo e formativo. Aderire al messaggio di Suzuki, credere che sarà l'educazione in generale, e l'educazione musicale in particolare, la scintilla emotiva capace di far nascere nei bambini e nelle bambine la voglia di cambiare la loro realtà: questo è ciò che dovrebbe muovere la Scuola italiana e tutta la comunità educante (Cutri, 2012). Per poter raggiungere

quest'obiettivo è importante comprendere il nesso intrinseco che unisce la musica al linguaggio, poiché è qui che risiede il fulcro, il cardine dell'intera filosofia/metodologia Suzuki.

## **1.2 L'importanza del linguaggio musicale nello sviluppo infantile**

Il legame ontologico che è stato messo in luce tra musica e linguaggio, ossia l'ipotesi dell'esistenza di una "musicolingua" che ne ha preceduto l'avvento (Ball, 2011), spiegherebbe le numerose similarità ravvisabili tra gli stessi. Come ogni lingua ha la sua intonazione, il suo ritmo, il suo "carattere", ogni brano musicale ha una struttura precisa, le parti minime che lo compongono ed è portatore di significati che possono venir trasmessi all'uditorio al momento dell'esecuzione.

Si può parlare di musica come di un vero e proprio linguaggio quando la si considera *"un sistema di segni dotato di significato/i e sensibile al/ai contesto/i, caratterizzato [...] da un livello morfologico-sintattico, uno simbolico-semanticò ed uno pragmaticò"* (Lamanna, 2020, p. 215).

Il sistema musicale ha come unità fonologiche minime le note. Riproducendo alcune note in successione si ottengono i cosiddetti "incisi", "motivi": questi, a differenza delle singole note, sono dotati di significato e per questo vengono identificati come morfemi musicali (*Ivi*).

Sebbene la musica sia un linguaggio universale percepibile e apprezzabile da tutti gli esseri umani, esistono varie "lingue" musicali, ognuna di queste determinata da un proprio alfabeto: nella musica tonale, le scale possono essere considerate come degli "alfabeti".

Ogni composizione può avere una o più scale di riferimento che vengono impiegate dall'autore per esprimere il proprio messaggio (*Ivi*).

Oltre alla tonalità c'è anche l'aspetto ritmico a concorrere nella trasmissione del messaggio musicale; la durata delle note in un brano musicale è dettata dal tempo di riferimento, un andamento che può essere più o meno veloce in base alle esigenze comunicative del compositore o dell'esecutore (*Ivi*). Viene poi impiegato un terzo codice comunicativo detto codice dinamico con il quale viene indicata la *"graduazione delle intensità sonore e degli accenti espressivi"* (Lamanna, 2020, p. 226): uno stesso motivo

musicale può essere eseguito piano (*p*, in notazione specifica) o forte (*f*); in base al grado di intensità scelto dall'autore del brano il messaggio trasmesso all'ascoltatore sarà diverso. L'ultima discriminante, ma non per importanza, è proprio lo strumento impiegato nell'esecuzione che ne determina il timbro: una stessa composizione darà un effetto diverso in base allo strumento con il quale viene prodotta (*Ivi*).

Anche Gardner (2010), quando analizza l'intelligenza musicale, ravvisa un'analogia tra musica e linguaggio che è rintracciabile sia, a livello strutturale, nei vari livelli di analisi e di *sensibilità* presenti in entrambi i sistemi comunicativi, sia, a livello percettivo, nella capacità che hanno i soggetti di ascoltarli, di assimilarli ma anche di produrli: *“pare che gli individui abbiano “schemi” o “strutture” per ascoltare la musica – attese su come dovrebbe essere una frase o una sezione di un brano ben strutturata – oltre che un'abilità incipiente di completare un segmento in un modo che abbia un senso musicale”* (p. 165). Sembra, allora, che le persone abbiano l'effettiva capacità “innata” di percepire la musica a vari livelli e che siano in grado di farsi delle aspettative ragionevoli sulla prosecuzione o sul finale di un motivo; a partire da queste aspettative sono poi in grado di manipolare i vari livelli di significato musicale che percepiscono per creare nuovi messaggi comunicativi.

Di queste peculiarità specifiche della musica accostabili al linguaggio verbale era consapevole, ad esempio, Suzuki quando mise a punto il suo *“Metodo della lingua madre”*: la principale teoria alla base dell'insegnamento della musica attraverso il *Metodo Suzuki*.

L'idea che ha permesso a Suzuki di individuare questa profonda relazione tra la musica e il linguaggio è la seguente: *“tutti i bambini giapponesi parlano il giapponese”* (Suzuki, 2009, p.15). Anche se l'abilità di imparare a parlare viene data per scontata dagli adulti, in quanto fatto “naturale” nello sviluppo dei bambini e delle bambine, non bisogna sottovalutarne le caratteristiche e l'impegno necessari per la sua acquisizione. Lo studioso scriveva: *“per parlare bene il giapponese, i bambini devono sviluppare la conoscenza della lingua a un livello molto elevato. Non si può semplicemente dire che i bambini giapponesi parlano il giapponese perché sono giapponesi. Se un bambino americano parlasse giapponese così come sono capaci i bambini giapponesi, si direbbe che possieda una brillante abilità linguistica”* (Suzuki, 2014, p. 13). Altra teoria interessante è quella fornita da Chomsky (2011) che spiega l'apprendimento linguistico da parte dei bambini

come frutto di uno “*schematismo innato*” (Ivi, p. 208) un meccanismo che permette loro di recepire e successivamente di produrre gli atti linguistici ai quali sono esposti fin dalla nascita. Un meccanismo simile, presente in ogni bambino/a, viene impiegato per apprendere tutto ciò che lo/a circonda inconsapevolmente: in questo modo, ognuno, a partire dalla nascita, può, *in potenza*, apprendere ogni linguaggio e fare di questo la sua “lingua madre”.

Pur non riuscendo a leggere o a scrivere e senza conoscere la grammatica o le regole sintattiche di quella lingua, il bambino o la bambina acquisirà la capacità di comprendere e farsi comprendere dagli altri parlanti; allora “*se un bambino parla la sua lingua con scioltezza, le altre abilità si svilupperanno nello stesso modo con cui ha imparato a parlare*” (Suzuki, 2014, p. 13). L’apprendimento del linguaggio musicale, per l’autore, non è diverso da quello del linguaggio verbale: stimolando bambini e bambine all’ascolto della musica e incoraggiandoli/e alla produzione di suoni grazie ad attività mirate questi/e possono sviluppare abilità musicali proprio come accade per le abilità linguistiche. Questo parallelismo può essere sostenuto dato che lo sviluppo delle abilità linguistiche sembrerebbe, effettivamente, molto legato all’esercizio della pratica musicale in età precoce: come scrive Proverbio (2019), infatti “*il gioco musicale nel bambino facilita l’acquisizione della lingua madre e delle lingue straniere, aumentando la consapevolezza fonologica [...] [data la] forte interazione tra [la] rappresentazione corticale della musica e [quella] del linguaggio nella corteccia uditiva (giro temporale superiore)*” (pp. 115-116).

Questo approccio, che accosta l’apprendimento musicale all’apprendimento linguistico, è ciò che di più distante esiste dai sistemi di educazione musicale “tradizionali”: per essere in grado di suonare uno strumento, nella concezione tradizionale, è necessario partire dalla lettura delle partiture, dal riconoscimento dei valori delle note, dalla comprensione della notazione musicale, poiché queste abilità vengono considerate come prerequisiti imprescindibili per l’interiorizzazione del linguaggio musicale (Akdeniz, 2015). Se, per assurdo, si pensasse di utilizzare questo metodo “tradizionale” non per l’educazione musicale ma per l’apprendimento del linguaggio verbale sembrerebbe quantomeno controproducente insegnare prima a leggere le parole e poi a parlare.

I bambini e le bambine dopo i primi anni di esposizione alla lingua madre nel contesto familiare sono in grado di esprimersi, seppur con un lessico limitato, e comunicare con

gli altri senza che venga loro insegnato a leggere; tale apprendimento continuerà “naturalmente” e si consoliderà col passare degli anni. I discendenti dovrebbero essere immersi il prima possibile in un ambiente musicale che li stimoli in modo da far acquisire loro l’abilità di suonare, proprio come avviene con l’abilità di parlare (Suzuki, 2014).

Interiorizzare il linguaggio musicale con le stesse modalità del linguaggio verbale è possibile solo se si interviene durante la prima infanzia, quando il soggetto in apprendimento possiede ancora la plasticità mentale per assorbire tutti gli stimoli esterni che percepisce oltre ad avere una spiccata abilità imitativa istintuale che è presente solo nei primi anni dello sviluppo (Azzolin & Restiglian, 2013).

Lo conferma anche Imberty (2000), quando scrive: *“la voce, il gioco della voce, l’espressione melodica delle emozioni attraverso la voce hanno dunque, per il bambino molto piccolo, e in seguito durante tutto il suo sviluppo, un ruolo organizzatore fondamentale. [...] L’educazione musicale precoce, in particolare l’educazione della sensibilità e delle abilità vocali, possono, contribuire a conservare queste acquisizioni dei primi tempi di vita”* (p. 10).

L’importanza di un’educazione musicale infantile è ribadita e sostenuta anche da Gordon (1997), padre della *Music Learning Theory*. Per l’autore l’età della prima infanzia è unica nel suo genere poiché le potenzialità di apprendimento che i bambini e le bambine possiedono sono irripetibili. Una volta superata questa fase della vita la capacità di apprendere con facilità e naturalezza risulterebbe molto più complessa. Secondo l’autore ogni bambino possiede fin dalla nascita un’*attitudine musicale*, cioè la capacità di apprendere il linguaggio musicale (*Ivi*).

Tale attitudine può essere maggiore o minore in base al soggetto; tuttavia, risulta essere sempre presente in ogni individuo. L’attitudine musicale descritta da Gordon è formata in parte dalle potenzialità innate dell’individuo, in parte dall’influenza che l’ambiente in cui cresce ha sul suo sé (*Ivi*). Guidare il soggetto in apprendimento alla *stabilizzazione dell’attitudine musicale* è fondamentale affinché il linguaggio musicale possa entrare a far parte della propria *forma mentis*.

Anche Gordon (1997) accosta l’apprendimento musicale a quello linguistico: *“un bambino passa attraverso la fase delle vocalizzazioni musicali tonali e ritmiche così come attraverso la fase delle vocalizzazioni linguistiche: se non riceve una guida informale strutturata e non struttura durante questo periodo, così come avviene per il linguaggio,*

*una o entrambe le sue attitudini musicali non si svilupperanno al massimo delle loro potenzialità” (p. 24).*

Affermare ciò non significa dire che è impossibile apprendere il linguaggio musicale dopo una certa età: non esiste, infatti, un “periodo critico” dopo il quale l’apprendimento di competenze musicali risulta compromesso, questo perché il cervello umano è caratterizzato da plasticità che non si estingue col passare degli anni (Schön et al., 2018). Si può imparare a suonare anche da adulti, le tecniche tradizionali di insegnamento musicale sono efficaci e valide, ma lo sono altrettanto le metodologie volte all’educazione precoce per gli apprendimenti musicali.

La differenza tra i due metodi di insegnamento-apprendimento non sta nei risultati ottenuti, ma nei processi cognitivi, sensomotori e mnemonici coinvolti nell’*interiorizzazione delle competenze musicali* (Akdeniz, 2015): Suzuki ritiene che la musica, al pari del linguaggio, si sviluppi e non si impari (Cutri, 2023) ed è questa la profonda differenza che si ravvisa tra questa metodologia e le metodologie tradizionali. Nel suo metodo, egli realizza questa convinzione personale, nata da un profondo studio e dalla sua esperienza, permettendo ai bambini e alle bambine di iniziare suonare “*il prima possibile*” (Suzuki, 2014); ciò non si verifica nei metodi tradizionali che, come è noto, partono dalla teoria musicale per poi concentrarsi sulla pratica strumentale. Si può dire allora che, se le metodologie di insegnamento musicale tradizionali partono dalle conoscenze per acquisire delle abilità e per, infine, giungere a delle competenze musicali, il Metodo Suzuki si propone di partire da un apprendimento di tipo pratico e globale, da affinare attraverso l’impegno e la ripetizione, per poi giungere, con il tempo e l’esercizio, alle abilità di lettura musicale e alle conoscenze teoriche, rispettando anche le capacità cognitive ed attentive dei/delle bambini/e ai/alle quali si rivolge (Cutri, 2023). L’importanza dell’intervento precoce viene descritta dallo studioso giapponese nel suo libro “*Crescere con la musica*” (2009), quando confronta il suo studio del violino, avvenuto in età adulta, con quello che ha osservato nei/nelle suoi piccoli/e allievi/e:

*“Incominciai il violino quando avevo diciassette anni. Il mignolo della mano sinistra era molto rigido perché, naturalmente, nei diciassette anni precedenti non era stato esercitato a suonare il violino. [...] Volevo assolutamente che il mio dito rispondesse e acquistasse la stessa velocità delle altre dita e, a questo scopo, mi sono esercitato ogni giorno, per parecchi anni. E ancora adesso, dopo più di quarant’anni, non ho ancora la stessa*

*potenza espressiva e la velocità delle altre dita. Ciò che non è stato esercitato durante la crescita pone in seguito dei problemi e delle difficoltà. Questo salta all'occhio quando insegno ai bambini di quattro o cinque anni. I loro mignoli lavorano fin dall'inizio come le altre dita e io li invidio quando vedo la facilità e l'abilità con la quale si muovono sul violino". (Suzuki, 2009, p. 51).*

Le capacità motorie dei bambini e delle bambine, come anche quelle uditive e cognitive, sono più "malleabili" rispetto a quelle di una persona adulta: queste capacità agevolano i processi di apprendimento e l'interiorizzazione del linguaggio musicale. Un intervento educativo precoce consente di sfruttare la maggiore plasticità della mente, dovuta alla spiccata capacità di adattamento, tipica dell'età infantile: uno studio svolto da Hyde e colleghi (2009) prova la veridicità di questa affermazione. Dopo 15 mesi di pratica musicale, il campione di bambini coinvolto ha presentato modifiche nella conformazione cerebrale a livello del corpo calloso e della corteccia motoria (Hyde et al., 2009). Gli studiosi, inoltre, asseriscono: *"questi risultati sulla plasticità strutturale nel cervello infantile suggeriscono che i programmi di intervento a lungo termine possono facilitare la neuroplasticità nei bambini. Un simile intervento potrebbe essere di particolare importanza per i bambini con disturbi dello sviluppo e per gli adulti con malattie neurologiche"* (Hyde et al., 2009, p. 3024, traduzione a cura della candidata).

### **1.3 La musica come fattore per realizzare ambienti esperienziali inclusivi**

Allontanarsi dalla concezione del "talento" *tout court* (una predisposizione innata, frutto unico della genetica) è necessario se si vuole spogliare la musica dell'aurea elitaria che storicamente l'ha connotata e la connota tutt'ora: un sapere all'appannaggio solo dei pochi eletti che possono permettersi un'educazione aggiuntiva, un'arte propria dei particolari individui nati con una qualche dote segreta che li rende capaci di esprimersi attraverso le note prodotte da uno strumento.

Diffondere la musica attraverso l'educazione musicale *"per tutti e per ciascuno"*, dunque secondo l'ottica inclusiva, può essere la chiave per introdurre una nuova idea di linguaggio musicale: non più un sistema di segni incomprensibile, difficile da leggere e da decodificare, ma un mezzo per esprimere se stessi, le proprie emozioni e comprendere quelle degli altri (Biasutti, 2015), un medium di apprendimento che attraverso un canale comunicativo universale agevola la comprensione dei saperi più disparati e motiva i

discenti attraverso quella dimensione ludico-animativa che lo contraddistingue (Chiappetta Cajola & Rizzo, 2016).

Una delle espressioni più famose dello studioso Suzuki è: “*Oggi bambino può svilupparsi*” (Suzuki, 2014, p. 32). È una convinzione, la sua, che non riguarda solo la crescita dal punto di vista musicale, bensì tutti gli aspetti della vita. Per l’autore anche la personalità è un talento che ognuno possiede e che deve essere migliorato giorno dopo giorno (Ivi).

Questa sua ottica è facilmente accostabile a quella del modello della *capacità* (*capability approach*) formulato dal filosofo ed economista Amartya Sen (2001). Cottini (2018) descrive il modello della capacità come segue: “*il concetto di riferimento è rappresentato da un’idea di qualità della vita [...] che dipende non tanto dai mezzi che ogni individuo ha a disposizione, quanto piuttosto dalla capacità di trasformare tali disponibilità in concrete realizzazioni e risultati nella direzione che egli intende conseguire*” (p. 59). Non è, dunque, il patrimonio genetico a determinare unicamente l’esistenza del soggetto ma contribuisce anche la sua voglia di fare, di *agire*; ognuno, a partire da ciò che è e da ciò che sa fare, può, con costanza e determinazione, realizzare ciò che desidera. Questa “volontà di agire” del soggetto, in cui Suzuki credeva profondamente, indirizzata al raggiungimento di un traguardo, di un obiettivo, è individuata in letteratura scientifica come *agency*, o tradotto in italiano *capacità di agire* (Sibilio & Aiello, 2018). Si tratta di una caratteristica del soggetto in parte innata ed in parte acquisita durante il percorso educativo: “*attraverso un’interazione sempre unica di capacità individuale e condizioni sociali e materiali costituenti il contesto entro il quale le persone sono coinvolte*” (Ciambrone, 2018, p. 149). I concetti di *capability* e di *agency* sono alla base della costruzione di un ambiente educativo inclusivo; possono essere considerati: “*due facce di una stessa medaglia: la libertà di una persona di realizzare sé stessa in rapporto alla propria storia [da un lato], ma anche alla propria progettualità ed [...] alla propria identità personale [dall’altro]*” (Xodo, 2018, p. 170).

A partire da questi due aspetti, si potrebbe affermare che la filosofia di Suzuki incarna alcuni aspetti importanti dell’educazione inclusiva. Una teoria pedagogico-didattica molto all’avanguardia se si pensa che il metodo dell’*Educazione del Talento* viene messo in opera per la prima volta dal musicista nel 1945 a Matsumoto, in Giappone (Suzuki, 2009).

Ogni bambino e ogni bambina, per il violinista giapponese, possiede, in sé, le capacità per raggiungere i suoi obiettivi di crescita; ciò che fa la differenza è proprio l'educazione che riceve, l'ambiente in cui cresce. La musica è, allora, un fattore che incide positivamente sullo sviluppo dei bambini e delle bambine.

Un'educazione *alla* musica e *con* la musica renderebbe gli esseri umani migliori: un interessante episodio, tratto dal racconto dell'esperienza di Suzuki è quello della bambina di sei anni colpita dalla poliomielite:

*“era incapace di controllare la parte destra del corpo ed era strabica all’occhio destro. Ogni volta che suonava “Bella Stella”<sup>1</sup>, quando arrivava alle due ultime note della prima fase, il braccio e la mano subivano una contrazione involontaria così forte che l’arco le sfuggiva di mano. Il signor Yogo, il suo insegnante, ne era molto dispiaciuto e preoccupato; me ne parlò e mi domandò dei consigli. Io diedi semplicemente questa risposta: «Il maestro e i genitori devono accettare questo fatto, ma non rassegnarsi e continuare». Il maestro continuò pazientemente le sue lezioni ed ogni giorno la mamma raccolse da terra l’arco, innumerevoli volte. Dovette essere molto difficile per lei. Ma il grande amore e la tenacia dimostrata dalla madre e dall’insegnante alla fine vinsero e la bambina riuscì a tenere l’arco per l’intero pezzo” (Ivi, p. 31).*

Cosa ha veramente permesso che quella bambina suonasse il brano per intero? La sua scelta di impegnarsi in un compito per raggiungere il suo obiettivo coniugata con la stessa intenzione della madre e del suo insegnante; una forte motivazione e tanto impegno sono i fattori essenziali per garantire il suo sano percorso di crescita e di sviluppo. La motivazione, l'intenzionalità, la consapevolezza e la volontà sono tutti attributi riferibili all'*agency*, all'*agentività* del soggetto che apprende: se il discente è effettivamente motivato all'azione, ne comprende il senso e ha un chiaro traguardo da raggiungere sarà libero di agire in maniera creativa, di essere il primo attivo artefice della propria crescita (Sibilio & Aiello, 2018). Probabilmente, senza questi elementi pedagogico-didattici, nessuno avrebbe mai pensato di indirizzare una bambina con difficoltà motorie allo studio del violino ma il metodo dell'*Educazione del Talento* prevede che ogni bambino venga ammesso *“senza doversi sottoporre a dei test, poiché noi [Suzuki e colleghi] partiamo*

---

<sup>1</sup> La versione del Children's Music Laboratory di "Ah, vous dirai-je Maman" o "Twinkle, Twinkle, Little Star". Il tema del brano popolare francese è parte del repertorio Suzuki per violino assieme alle cinque variazioni composte da Shinichi Suzuki.

*dal principio che il talento non è innato e che l'abilità si acquisisce con la ripetizione e l'esperienza*" (Suzuki, 2009, pp. 30-31).

La musica, per quella bambina giapponese di sei anni, si è rivelata il mezzo per raggiungere i propri traguardi di sviluppo anche al di fuori dell'ambito strettamente musicale: le ha permesso di acquisire coordinazione e capacità motorie utili per la vita.

La musica ha, infatti, anche un potenziale curativo, riabilitativo: in questi casi si parla di *musicoterapia* da: *"intendersi come psicoterapia non verbale, ma anche come riabilitazione [...] e come intervento di facilitazione all'inclusione"* (Borghesi & Strobino, 2023, p. 203). L'intervento educativo mirato e costante, mediato dallo studio del violino, ha permesso di sfruttare al massimo le risorse residue o latenti della bambina per riabilitarne altre ritenute perdute (Borghesi, 2023) e le ha permesso di accrescere le proprie le capacità di sviluppo.

L'episodio prima descritto metterebbe in luce, oltretutto, il potenziale inclusivo della musica: efficace mediatore didattico in grado di favorire la partecipazione di studenti e studentesse di ogni età, origine e status sociale (Chiappetta Cajola & Rizzo, 2016; Di Paolo & Zollo, 2022). L'impiego della musica all'interno delle aule scolastiche diventa essenziale per creare ambienti inclusivi poiché essa *"[...] rappresenta un linguaggio espressivo rispettoso dell'individualità e della diversità, fautore di dialogo e di una costruzione d'identità"* (Di Paolo & Zollo, 2022, p. 242).

Da studi recenti si evince come la musica sia una preziosa risorsa per gli insegnanti e tutto il sistema scolastico allo scopo di creare ambienti di apprendimento inclusivi. Nello specifico: la musica può avere una funzione *vicariante* (Berthoz, 2015) e, in secondo luogo, può rispondere in maniera efficace ai molteplici fattori che compongono contesti complessi, come le realtà scolastiche, attraverso le sue proprietà *semplisse* (Berthoz, 2019).

L'ottica vicariante applicata agli ambiti di apprendimento consente agli individui di adattare i propri comportamenti in situazioni nuove, facendo leva sulle esperienze passate, per risolvere problemi di varia natura. La vicarianza è parte integrante della didattica inclusiva: l'insegnante realizza *"[...] nuove soluzioni immediate, apparentemente semplici e consolidate nella prassi"* (Di Paolo et al., 2022, p. 69) per *"[...] poter garantire il processo di apprendimento per tutti, dando vita a meccanismi didattici inclusivi e non marginalizzanti"* (*Ibidem*); mentre, gli studenti sono stimolati su

più fronti, attraverso canali comunicativi diversificati e nel rispetto dei loro stili di apprendimento, oltre che delle loro peculiarità cognitive, corporee ed emotive. La musica si presta ottimamente a questi scopi poiché diviene uno strumento didattico flessibile, da utilizzare in molti contesti diversi ed attraverso “*[...] una pluralità differente di modi, per implementare abilità, funzioni cognitive, funzioni sociali e psicologiche nei soggetti che ne fruiscono*” (Di Paolo et al., 2022, pp. 73-74).

In riferimento alla Scuola dell’Infanzia, l’esperienza musicale che i bambini e le bambine vivono coinvolge non solo l’ascolto passivo, ma anche l’ascolto di tipo attivo. Questa modalità di ascolto ha numerosi benefici sulla crescita globale dei discenti, infatti incrementa le capacità di movimento e la coordinazione (Díaz-Pérez et al., 2020), le funzioni esecutive e la memoria di lavoro (Bugos et al., 2022), la conoscenza dello spazio, del proprio corpo e delle proprie capacità di movimento (Lahav et al., 2007), la consapevolezza e l’autoregolazione emotiva (Juslin & Laukka, 2004); è attraverso l’ascolto attivo che “*la musica [diventa] un’esperienza universale che si manifesta in modi e generi diversi, tutti di pari dignità, carica di emozioni e ricca di tradizioni culturali*” (MIUR, 2012) come vogliono le Indicazioni Nazionali. Oltre a questo aspetto, la musica, che è potente mezzo comunicativo, può essere impiegata, in ambito didattico, per trasmettere qualsiasi tipo di conoscenza che vada anche al di là della disciplina in sé, sviluppando, oltretutto, nei discenti apprendimenti di tipo *non lineare* (Sibilio & Zollo, 2016; Zollo et al., 2018). Questi sono solo alcuni esempi di possibili funzioni vicarianti ascrivibili alla musica e alla didattica attraverso la musica che, allora, diventa anche didattica inclusiva. Praticare musica a scuola è, oltretutto, un esercizio di *semplicità* (Berthoz, 2019; Di Paolo & Zollo, 2022). L’attributo corale insito nelle esecuzioni sonore e/o canore crea momenti relazionali tra coloro che vi partecipano: proporre simili occasioni, integrandole nella routine scolastica, incrementa scambi interpersonali originali, genera incontri proficui finalizzati al riconoscimento e al confronto con l’altro da sé perché: “*la musica può essere uno strumento di conoscenza, di confronto e di scambio reciproco, ma occorrerà spingersi oltre un semplice collage di esperienze, una vetrina di esempi da collezionare, per giungere tramite l’esperienza musicale comune a una vera condivisione e contaminazione di linguaggi e culture*” (Guiot, 2021, p. 16). Le attività musicali creano, in tal senso, ambienti inclusivi, partecipativi, flessibili: luoghi in cui tutti e tutte partecipano attivamente e cooperano con gli altri, in cui esprimersi liberamente con il proprio corpo, la propria voce e/o gli strumenti, spazi laboratoriali

accuratamente progettati e adattabili alle esigenze contestuali quotidiane (Chiappetta Cajola & Rizzo, 2016).

Visti i risvolti inclusivi dell'educazione musicale è fondamentale delineare una metodologia didattica in grado di enfatizzare e concretizzare queste peculiarità in contesti scolastici reali: la didattica laboratoriale, quindi il laboratorio musicale, risponde a questa esigenza. Enrico Strobino (2023) individua gli attributi principali che rendono un laboratorio musicale inclusivo: il laboratorio è uno spazio fisico attrezzato ma è anche uno spazio di relazione in cui gli studenti e le studentesse cooperano in piccoli gruppi, sotto la diretta osservazione dell'insegnante; l'autore parla di uno "*spazio-tempo ecologico*" in cui le relazioni tra i componenti del gruppo vengono costituite con lo scopo di garantire il benessere di ogni individuo che ne entri a far parte; la musica va esperita e sperimentata a trecentosessanta gradi secondo una visione unitaria di mente e corpo con percorsi originali e creativi; la progettualità laboratoriale è da considerarsi situata e flessibile, per adattare contenuti, metodi e attività alle specifiche esigenze contestuali, ai bisogni impellenti dei discenti e per garantire l'approccio inclusivo.

Gli attributi del laboratorio musicale di Strobino (2023) sono perfettamente allineati e coerenti con le caratteristiche del Children's Music Laboratory ideato da Elena Enrico (2013) che è, a tutti gli effetti, una metodologia didattica inclusiva in grado di formare bambini e bambine attraverso la musica. Integrare questa metodologia nelle Scuole dell'Infanzia italiane può favorire azioni didattiche valide dal punto di vista dell'educazione musicale e al tempo stesso inclusive.

#### **1.4 Il Children's Music Laboratory: un metodo inclusivo per l'educazione musicale nella Scuola dell'Infanzia**

Il Children's Music Laboratory (CML) è un percorso didattico per bambini, bambine e le loro famiglie, nato in Italia a seguito delle sperimentazioni svolte da Elena Enrico presso il *Suzuki Talent Center* (ora *Accademia Suzuki*) di Torino (Enrico, 2013). Il corso nasce all'interno del panorama Suzuki ed è ispirato al Metodo dell'*Educazione del Talento* ideato e realizzato da Suzuki.

Il CML è un laboratorio didattico organizzato in vari livelli per la durata complessiva di sei anni. I bambini e le bambine (assieme ai loro genitori) possono avviare il percorso a partire dai tre fino ai cinque anni: tale prerequisito è fondamentale poiché il corso ha

l'obiettivo generale di *“stimolare neurologicamente i bambini in maniera specifica, per attivare le capacità utili ad affrontare il mezzo strumentale nonché a sviluppare gli elementi ritmici, melodici, coordinativi, mnemonici e disciplinari”* (Musical Garden, n.d.)<sup>2</sup>. Per raggiungere un simile scopo è necessario un intervento “precoce” rispetto agli standard dell'educazione musicale cosiddetta “tradizionale”.

Il percorso termina quando i discenti raggiungono tra gli otto e i dieci anni; può, dunque, potenzialmente accompagnarli durante tutto il ciclo primario di istruzione. Nel CML, come anche nel Metodo Suzuki, è prevista la partecipazione di almeno uno dei genitori del/della bambino/a: tale partecipazione viene definita da Elena Enrico come “semi-diretta” (Enrico, 2013, p. 28). Durante la lezione di gruppo, prevista una volta a settimana per la durata di un'ora, i genitori svolgono tutte le attività didattiche assieme ai loro figli e le loro figlie ed hanno anche il ruolo di osservare ciò che accade in classe poiché dovranno guidarli nella ripetizione giornaliera degli esercizi una volta tornati a casa (*Ivi*). L'organizzazione del corso CML è progressiva: i discenti vengono stimolati con attività a difficoltà crescente su più fronti. Le attività svolte prevedono l'ascolto, la produzione canora e/o ritmica, l'acquisizione di specifici movimenti grosso e fino motori, la memorizzazione, l'attenzione, l'autocontrollo, la regolazione emotiva, lo sviluppo relazionale e tanto altro. Le abilità che il CML sviluppa variano in base al livello del corso nel rispetto delle tappe di sviluppo dei soggetti coinvolti.

Il CML è uno dei corsi promossi dall'associazione *Musical Garden*, membro dell'*Istituto Suzuki Italiano* ed è inserita nel circuito associativo del *“Forum Nazionale per l'Educazione musicale Ets”*. Tale ente *“promuove l'educazione musicale [a livello nazionale] in quanto riconosce nella musica un'esperienza educativa globale, dal valore universale, nella quale corpo e mente condividono l'incontro, il contatto profondo e non antitetico, tra creatività, conoscenza, espressione, scoperta, relazione, gioco, analisi, pratica, teoria, senso storico-critico, modi di rappresentazione, alfabeti musicali, individualità e socialità, integrazione e inclusione”* (Forum Nazionale per l'Educazione Musicale, n.d.)<sup>3</sup>.

Il Children's Music Laboratory nel 2016 ha ricevuto il riconoscimento da parte dell'allora Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca col la Direttiva Ministeriale n.

---

<sup>2</sup> <http://www.musicalgarden.it/percorsi-cml/> (consultato il 27-09-2024)

<sup>3</sup> <https://forumeducazionemusicae.it/manifesto-forum/> (consultato il 27-09-2024)

170: rientra dunque tra i corsi accreditati “*in possesso dei requisiti richiesti ai fini del riconoscimento per la formazione del personale del comparto scuola*” (MI, 2022, p.2) in vigore anche per l’anno scolastico 2022/2023. Una realtà tutta italiana, riconosciuta dal Ministero e con alle spalle più di trent’anni di continua sperimentazione didattica: il CML è una proposta innovativa utile per la Scuola dell’Infanzia, soprattutto se si guarda ai risvolti inclusivi della metodologia. La validità del metodo è stata riconosciuta anche all’estero. Attualmente sono attivi i corsi di formazione per insegnanti CML in Italia, Germania, Francia, Olanda, Polonia ed il repertorio italiano è tradotto in diverse lingue, tra cui inglese, francese, tedesco, polacco, olandese e spagnolo.

Il Children’s Music Laboratory è un modo per realizzare a scuola i principi didattica musicale laboratoriale inclusiva delineati da Strobino (2023): le attività coinvolgono sempre il gruppo e si basano principalmente sulla corporeità e la sensorialità; i discenti sono attivamente coinvolti, agiscono in uno spazio accuratamente progettato e contemporaneamente dinamico e flessibile; gli aspetti relazionali ed emotivi sono parte integrante del metodo che si propone di sviluppare relazioni positive tra i pari in un clima di classe accogliente ed inclusivo (Enrico, 2023). Questi gli attributi principali della metodologia che si concretizzano grazie ad un impianto musicale solido, le cui radici nascono dal repertorio per i vari strumenti proposti nel Metodo Suzuki ma poi si diramano in brani sempre nuovi, appositamente pensati per lo sviluppo dell’orecchio armonico e melodico dei più piccoli, per il loro sviluppo ritmico, cognitivo e motorio.

La struttura della lezione, formata da parti specifiche in cui si perseguono differenti obiettivi, è precisa ma può agevolmente essere adattata dall’insegnante per rispondere ai bisogni specifici dei suoi studenti e delle sue studentesse.

Un progetto didattico simile rispecchia ciò che viene prospettato nel *Nuovo Index per l’inclusione*, lo strumento guida per la creazione di culture, politiche e pratiche inclusive in ambito scolastico. Una scuola che adopera la metodologia CML realizza un *progetto inclusivo*, adattabile ad ogni realtà particolare e unica, promuovendo la partecipazione democratica di tutte le individualità coinvolte (Booth & Ainscow, 2014).

Attraverso gli Indicatori presenti nel *Nuovo Index per l’inclusione* (divisi in tre dimensioni: Culture, Politiche e Pratiche; ciascuna suddivisa in due sezioni) è possibile strutturare progetti didattici inclusivi per la scuola. Di seguito sono riportati gli indicatori

coinvolti nella metodologia Children's Music Laboratory che andrebbero a potenziare l'inclusione delle istituzioni scolastiche.

<p><b>Indicatori</b></p> <p><b>Dimensione A. Creare culture inclusive</b></p> <p>A1. Costruire comunità</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Ciascuno è benvenuto</li><li>3. Gli alunni si aiutano l'un l'altro</li><li>4. Il personale e gli alunni si rispettano reciprocamente</li><li>5. Il personale e le famiglie collaborano</li><li>7. La scuola è un modello di cittadinanza democratica</li></ol> <p>A2. Affermare valori inclusivi</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. La scuola sviluppa valori inclusivi condivisi</li><li>4. L'inclusione è vista come modo per accrescere la partecipazione di tutti</li><li>6. Gli alunni sono valorizzati in modo uguale</li></ol> <p><b>Dimensione B. Creare politiche inclusive</b></p> <p>B1. Sviluppare la scuola per tutti</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. La scuola intraprende un percorso di sviluppo partecipato</li><li>4. Le competenze del personale sono conosciute e adeguatamente sfruttate</li><li>8. Le classi e i gruppi sono organizzati in modo imparziale così da sostenere l'apprendimento di tutti gli allievi</li></ol> <p>B2. Organizzare il sostegno alle diversità</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Tutte le forme di sostegno sono consolidate</li><li>5. La scuola assicura che le politiche rivolte ai bisogni educativi speciali siano inclusive</li><li>6. Le regole sul comportamento sono legate all'apprendimento e allo sviluppo del curriculum</li></ol> <p><b>Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive</b></p> <p>C1. Costruire curricoli per tutti</p> <ol style="list-style-type: none"><li>11. Gli alunni si appassionano alla letteratura, all'arte e alla musica e danno vita a creazioni personali</li><li>12. Gli alunni imparano l'importanza del lavoro e come questo sia connesso allo sviluppo dei loro interessi</li></ol> <p>C2. Coordinare l'apprendimento</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Le attività per l'apprendimento sono progettate tenendo presenti le capacità di tutti gli alunni</li><li>2. Le attività per l'apprendimento stimolano la partecipazione di tutti gli alunni</li><li>4. Gli alunni sono attivamente coinvolti nel proprio apprendimento</li><li>5. Gli alunni apprendono in modo cooperativo</li><li>7. La valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni</li><li>8. La disciplina è basata sul rispetto reciproco</li><li>9. Il personale collabora attivamente nel progettare, insegnare e valutare</li></ol>
---

Come gli autori dell'Index scrivono: "è importante vedere l'inclusione come un'azione rivolta alla realizzazione di valori inclusivi" (Booth & Ainscow, 2014, p. 49). Per progettare in maniera inclusiva è necessario avere dei valori specifici da attuare nella pratica didattica. Gli autori delineano un quadro valoriale inclusivo di riferimento composto da un elenco di termini chiave: "uguaglianza, diritti, partecipazione, comunità, rispetto per le diversità, sostenibilità, non violenza, fiducia, empatia, onestà, coraggio, gioia, amore, speranza/ottimismo, bellezza" (Ivi, p. 50). Ma i valori guida dell'azione

didattica vanno adattati in base al contesto e alle esigenze specifiche: *“poiché i valori dovrebbero promuovere l’azione, le parole usate per indicarli saranno differenti a seconda delle persone e dei gruppi”* (Booth & Ainscow, 2014, p. 58). Date queste premesse, si può delineare un quadro valoriale di riferimento del Children’s Music Laboratory in quanto metodologia didattica inclusiva. I valori principali della metodologia, sottoforma di dichiarazione, potrebbero essere così riassunti (Enrico, 2013; Enrico 2023):

- Tutti gli alunni e le alunne partecipano e sono coinvolti attivamente nelle attività proposte;
- Tali attività promuovono la cooperazione e l’aiuto reciproco tra i discenti;
- Attraverso la musica il metodo permette di acquisire capacità di ascolto e di introspezione;
- L’ambiente laboratoriale incita la libera espressione di sé stessi perché crea uno spazio sicuro in cui sviluppare autostima e senso di autoefficacia;
- La musica vissuta attraverso il gioco e la corporeità crea momenti di scoperta stimolanti che possono appassionare i discenti e motivarli all’apprendimento;
- L’insegnante accoglie tutti gli alunni e tutte le alunne facendo loro percepire la fiducia che prova nelle loro capacità e abilità, e permettendo che ognuno di loro sviluppi fiducia in sé stesso.

Avere come faro un quadro valoriale preciso che indirizzi l’agire didattico è essenziale per promuovere l’inclusione scolastica. La condivisione di valori all’interno di una comunità educativa genera culture inclusive che sono alla base dell’attuazione di politiche e pratiche inclusive (Booth & Ainscow, 2014).

L’implementazione nella Scuola dell’Infanzia della metodologia CML dovrebbe comunque prevedere un adattamento degli obiettivi da perseguire e delle strategie da impiegare, per una serie di ragioni. Innanzitutto, in ambito scolastico non è prevista la presenza assidua dei genitori di ogni alunno e alunna: questa differenza contestuale comporta necessariamente un riadattamento degli obiettivi, poiché nella riproposizione tipica del CML il genitore supporta pienamente il bambino sia a scuola ma anche a casa, conosce il repertorio e lo ripropone, funge da modello ed ha la possibilità di intervenire direttamente qualora suo figlio o sua figlia abbia una qualche difficoltà durante una o più delle attività proposte; in una classe di scuola dell’infanzia, anche predisponendo un team

di insegnanti, risulterà più complesso operare con tutti i bambini e le bambine in rapporto uno ad uno durante ogni fase della lezione.

Da un'altra prospettiva però il laboratorio didattico potrebbe anche essere un modo per agevolare la partecipazione delle famiglie nel contesto scuola per la creazione di una comunità educante partecipativa e democratica: è emerso, infatti, da recenti ricerche che *“la costruzione dell'alleanza pedagogica tra scuola e famiglia risulta essere strategica, sin dall'infanzia, per la realizzazione di una relazione educativa solida e inclusiva orientata verso un globale miglioramento della qualità della vita di tutti”* (Zollo et al., 2023, pp. 54-55). Per concretizzare questa alleanza si potrebbe, dunque, pensare a delle occasioni di incontro in cui vengano attivamente coinvolti anche i genitori, da svolgersi in parallelo alle attività in classe rivolte a bambini e bambine.

Un'ulteriore esigenza di riadattamento metodologico riguarderebbe il tempo del laboratorio: solitamente la lezione di gruppo CML si svolge una volta a settimana per un'ora e nei giorni seguenti genitori e figli/e si esercitano a casa con le attività precedentemente proposte in classe; operando, invece, alla Scuola dell'Infanzia gli insegnanti hanno a disposizione tempi più distesi per dedicarsi alle attività didattiche che possono essere integrate nella routine giornaliera dei discenti. Infine, va evidenziata la necessaria ricalibrazione delle finalità del percorso poiché, qualora venga realizzato in una sezione della Scuola dell'Infanzia, durerebbe tre anni e non più sei. Questo tipo di adattamento non inficia le finalità generali del percorso poiché è nei primi tre anni che si agisce sullo sviluppo degli obiettivi principali tra cui ascolto, produzione canora e ritmica, memoria, attenzione, capacità relazionali etc; tuttavia si potrebbe anche ambire, con l'intento di creare una continuità didattica con il grado di scuola successivo all'Infanzia, a costruire un percorso unico che comincia alla Scuola dell'Infanzia per poi continuare anche durante la Scuola Primaria: sfruttando il repertorio musicale comune che i discenti hanno vissuto ed esperito per i tre anni della Scuola dell'Infanzia si potrebbero agevolare le loro capacità di apprendimento in ambito musicale anche negli anni di scuola successivi; inoltre si genererebbe una collaborazione fruttuosa tra gli insegnanti di uno stesso istituto. Entrambe le possibilità sopra esplicate potrebbero essere importanti fattori per incrementare ulteriormente l'inclusività del contesto scolastico di riferimento.

Dunque, nonostante alcuni adeguamenti didattici da attuare per ottenere un piano didattico ottimale per gli alunni e le alunne della Scuola dell'Infanzia, sarebbe possibile

adoperare la metodologia del Children's Music Laboratory nelle sezioni delle Scuole dell'Infanzia italiane restando fedeli al suo impianto valoriale inclusivo. Questa metodologia non solo permetterebbe ai bambini e alle bambine di crescere dal punto di vista musicale, ma potrebbe contribuire al loro sviluppo armonico globale, e creare ambienti di vita inclusivi. L'ideatrice del Metodo, Elena Enrico, in merito alla finalità complessiva del percorso CML scrive: *“quello che noi facciamo attuando questo progetto è cambiare la qualità della loro vita [dei bambini e delle bambine]”* (Enrico, 2013, p. 26). Il miglioramento della vita, in grado generare nei discenti un benessere di tipo bio-psico-sociale, è ciò che ogni progettualità inclusiva dovrebbe prospettarsi di attuare.

## CAPITOLO II

# IL METODO CHILDREN'S MUSIC LABORATORY (CML)

### 2.1 La nascita del Metodo

Il Children's Music Laboratory nasce dall'incontro di Elena Enrico con una embrionale realtà delle Scuole Suzuki in Italia. La prima fra queste fu fondata da Lee Robert e Antonio Mosca nel 1975 a Chiaverano, provincia di Torino (Robert & Mosca, 2018). L'ideatrice della metodologia didattica vanta una precoce e brillante carriera artistica: *“diplomatasi giovanissima in pianoforte, fin dagli anni Settanta segue corsi di canto, danza, recitazione, musica da camera, teatro”* (Enrico, 2013, p. 1). A partire dal 1972 si interessa particolarmente all'educazione musicale dei bambini in età prescolare: studia e ricerca per accrescere le sue conoscenze riguardo il suo ambito di interesse. Nel 1982 lascia il suo impiego alla RAI di Torino come assistente alla regia per dedicarsi a tempo pieno alle sue ricerche finalizzate allo sviluppo di *“metodologie di insegnamento precoce, sviluppo e potenziamento delle abilità nei bambini in età prescolare”* (Enrico, 2023, p. 70). È in quegli stessi anni che comincia ad operare nelle scuole pubbliche *“realizzando spettacoli teatrali, concerti, progetti interdisciplinari e manifestazioni anche in collaborazione con Enti, Teatri, Comuni”* (Ibidem).

Pochi anni prima, nel 1978, Antonio Mosca e Lee Robert aprono una sede della loro scuola Suzuki a Torino, il Suzuki Talent Center d'Italia (Robert & Mosca, 2018). È qui che Elena Enrico conosce direttamente una realtà educativa che applica il Metodo Suzuki e lo fa da genitore: intraprende, infatti, il percorso formativo assieme ai suoi tre figli (Sergio, Francesco e Stefano) approfondendo ulteriormente le sue competenze specifiche. *“Elena è una mamma straordinaria che capisce subito l'importanza del Metodo Suzuki e lo elabora a suo modo grazie anche alla buona sintonia che riesce a creare con Lee e Antonio”* (Robert & Mosca, 2018, p. 17). La collaborazione didattica tra Enrico e il Suzuki Talent center comincia ufficialmente nel 1984: l'idea della formatrice è quella di creare un corso *“pre-Suzuki”* (Ibidem) che inizialmente prende il nome di *“Ritmica di base o strumentale”* (Ibidem). Viene dunque istituito un corso “parallelo” al Suzuki *“che anticipa con giochi, movimenti ritmici di coordinazione, canto e mimica il percorso strumentale vero e proprio”* (Ibidem) e inoltre *“offre ai genitori un modello didattico per impostare l'esercizio quotidiano che permetterà al bambino l'acquisizione di sempre maggiori abilità”* (Cutrì, 2012, p. 64).

Negli anni '90 il metodo comincia a diffondersi anche nel resto di Italia grazie ai primi corsi di formazione per gli insegnanti e alle prime conferenze divulgative. Il progetto didattico è presentato alle Convention mondiali di Dublino e del Giappone (Robert & Mosca, 2018). Dopo la Suzuki Word Convention organizzata a Torino nel 2006 alcuni insegnanti stranieri mostrarono molto interesse nei confronti del corso di Ritmica Strumentale, richiedendo ad Enrico di organizzare un corso di formazione in Olanda. La fondatrice ed il suo collaboratore per la formazione Marco Messina, allora, ritennero necessario trovare una nuova e internazionale denominazione del metodo che ne sottolineasse più ampiamente i contenuti e crearono una associazione per salvaguardarne e divulgarne correttamente i principi formativi e educativi (*Ivi*). Un anno dopo, nel 2007, nacque l'Associazione Musical Garden: con l'Associazione il Metodo viene, per la prima volta, chiamato con il nome con il quale è attualmente diffuso in Italia e all'estero, ossia Children's Music Laboratory (CML).

Gli altri due progetti didattici, oltre il CML, ideati da Elena Enrico, che rientrano ugualmente nell'ambito dell'Associazione Musical Garden sono: il Music Lullaby, ed il Dottor Musica.

Il Music Lullaby è un percorso indirizzato ai bambini e alle bambine da 0 a 3 anni assieme ai loro genitori. È stato sperimentato per la prima volta da Enrico presso gli asili nido di Leggiuno e Ternate (VA), nell'anno scolastico 2005/2006 (Musical Garden, n.d.)<sup>4</sup>. Il progetto didattico è pensato anche per essere applicato a scuola ed è in continuità con il CML: ciò significa che, una volta raggiunta l'età necessaria (minimo tre anni) un bambino o una bambina che ha terminato il Music Lullaby può continuare la propria formazione musicale avviando il primo anno di corso CML. I brani scritti e musicati da Elena Enrico, i programmi di ascolto, gli esercizi di vocalità e le elaborazioni ritmiche sono organizzate per schede settimanali. L'insegnante e/o il genitore ha questi materiali didattici a disposizione per far sperimentare ai discenti attività mirate che stimolano l'acquisizione di specifiche abilità: ritmiche, coordinative, mnestiche, melodiche, spazio-temporali, motorie etc.

Il *Dottor Musica* è, invece, un progetto didattico indirizzato a bambini e bambine con disabilità. Prevede sempre la partecipazione di un genitore ma le attività vengono appositamente pensate e realizzate in base alle caratteristiche dell'allievo/a e in base ai

---

<sup>4</sup> <http://www.musicalgarden.it/percorsi-lullaby/> (consultato il 27-09-2024)

suoi bisogni. Non si tratta di un percorso “curativo” o musicoterapico ma di una serie di stimolazioni mirate che possano *“aiutare questi bambini e le loro famiglie nella progressiva conquista di maggiori capacità e funzionalità, nella scelta e nello sviluppo di una disciplina, nella fiducia in sé stessi e nel rapporto con gli altri”* (Musical Garden, n.d.)<sup>5</sup>. La differenza sostanziale che distingue Dottor Musica dalle altre due metodologie frutto del lavoro di Enrico (CML e Music Lullaby) è che Dottor Musica prevede più interventi di tipo individuale, poiché: *“a seconda delle problematiche individuali ogni bambino seguirà un proprio specifico percorso per poi rapportarsi con gli altri in alcuni incontri collettivi che verranno stabiliti durante l'anno”* (Ibidem). Così facendo si preserva l'aspetto sociale dell'intervento educativo, favorendo l'incontro tra i discenti e tra le famiglie, ma è anche possibile creare degli interventi personalizzati e specifici che si basino sull'individualità di ciascun discente coinvolto.

Attualmente il metodo CML si sta diffondendo in tutta Italia e in tutta Europa: Elena Enrico e Marco Messina, insegnanti formatori della metodologia, tengono corsi di formazione specifici per gli insegnanti ogni anno, non solo in Italia ma anche in Olanda, Belgio, Francia, Germania e Polonia (Musical Garden, n.d.).

Gli interessi musicali e didattici di Elena Enrico non si fermano al CML e alle metodologie correlate: *“appassionata di fisarmonica inizia a suonarla da autodidatta e successivamente al conservatorio “A. Boito” di Parma”* (Enrico, 2023, p. 70). Da questo studio comincia il suo progetto per introdurre la fisarmonica all'interno del panorama Suzuki nazionale ed internazionale. Scrive due volumi intitolati *“Bimbofisa”* e presenta ufficialmente il suo progetto didattico all'E.S.A. (European Suzuki Association) nel 2012 ricevendo l'approvazione del marchio S.A.P. (Suzuki Accordion Project). Da allora gli allievi e le allieve della Enrico perfezionano lo studio della fisarmonica e si esibiscono in molte manifestazioni. *“Grazie al suo lavoro e a quello del Suzuki Accordion Project guidato da Marco Messina, ESA Flute Teacher Trainer, Elena Enrico è stata nominata prima Suzuki Accordion Teacher Trainer, nell'aprile 2024”* (European Suzuki Association, n.d., traduzione a cura della candidata)<sup>6</sup>.

L'ideatrice del metodo CML, dunque, continua a sperimentare e integrare contenuti e strategie didattiche inerenti al metodo che è tuttora in continua evoluzione. Se i primi,

---

<sup>5</sup> <http://www.musicalgarden.it/dottormusica/> (consultato il 27-09-2024)

<sup>6</sup> <https://www.europeansuzuki.org/instruments/instrument/show/19/accordion> (consultato il 27-09-2024)

brani proposti dal metodo erano, principalmente, degli adattamenti del repertorio strumentale previsti dal metodo Suzuki, ora vengono integrate anche moltissime composizioni originali di Elena Enrico, ideate per specifiche finalità educative e musicali: molti di questi brani sono raccolti nel volume *“Canzoncine per fare, giocare, capire, imparare”* (2023).

Grazie al metodo CML, inoltre, si creano ogni anno molte occasioni di incontro ed esperienze formative tra famiglie di tutta Italia, di tutta Europa e di tutto il mondo, che condividono l’aver aderito a questo percorso di crescita attraverso la musica: il workshop *“Play’n’Play”* e il *“Music Bridge”* sono eventi tematici, in cui dopo alcuni giorni dedicati ai laboratori didattici a cui partecipano bambini, bambine e genitori si giunge ad una rappresentazione conclusiva finale, un momento di grande festa e gioia; il Metodo CML è spesso presente anche durante le convention Suzuki, come quella tenutasi a Cuneo nel 2022, *“L’undicesima edizione dell’European Suzuki Children’s Convention”*<sup>7</sup>.

Anche il mondo della scuola italiano ha mostrato interesse nei riguardi del Metodo CML. Dopo il riconoscimento del Ministero avvenuto nel 2016 molti/e insegnanti della Scuola dell’Infanzia e della Scuola Primaria hanno avuto la possibilità di arricchire la loro formazione attraverso un corso pensato per fornire dei primi semplici strumenti atti ad implementare il Metodo nelle loro classi e sezioni.

Questo breve excursus sulla storia del Metodo CML, che dura da quarant’anni e prosegue tutt’ora, consente di comprendere come è nato e si è diffuso, dando valore alla sperimentazione didattica dell’ideatrice Elena Enrico e fornendo delle coordinate utili per immergersi a pieno nella filosofia ispiratrice della metodologia: profondamente legata alla sua ispirazione al metodo Suzuki ma che si staglia e si propaga in tanti ambiti diversi, adattandosi a molti contesti, tra cui proprio quello della Scuola pubblica italiana.

## **2.2 La filosofia CML e la filosofia Suzuki**

*“Suzuki crede fortemente che l’anima e il suo desiderio di eternità siano in grado di generare una grande energia, che consente a ogni individuo di adattarsi all’ambiente. Questo è il potere delle forze vitali, ovvero delle energie che governano ogni essere umano”* (Cutri, 2012, p. 22). I paradigmi educativi adottati dal Metodo Suzuki affondano

---

<sup>7</sup> <https://convegno2022.metodosuzukiitalia.it/> (consultato il 27-09-2024)

le loro radici nella filosofia orientale e dello zen<sup>8</sup>. La fiducia nelle infinite possibilità di sviluppo dei bambini e delle loro abilità, il credere che l'educazione all'arte e alla bellezza possa rendere gli individui migliori, innalzando le loro anime: questi valori derivano sì dall'origine nipponica del violinista ma c'è anche altro che lo ha spinto a credere risolutamente che *“la musica salverà il mondo”* (Suzuki, 2014, p. 62). Egli fu testimone diretto dei disastri dovuti alla Seconda guerra mondiale: insegnava già musica in precedenza ma è proprio al termine del secondo conflitto che decise di aprire una scuola in cui poter mettere effettivamente in pratica le sue riflessioni sull'educazione e la ricerca didattica condotta fino a quel momento, sicuro che: *“i bambini costituiscono le fondamenta di un'epoca storica”* (Ivi, p. 33). Come esplicita Galvagno (2022): *“[Suzuki] intendeva, infatti, portare un contributo alla costruzione di una nuova umanità che non commettesse più simili orrori. [...] Attraverso la musica e credendo fortemente nel suo spirito trasformatore, intuì che poteva sviluppare e favorire valori come la sensibilità, la gentilezza, il saper comunicare, il gusto per il bello, l'umiltà, la pazienza, la perseveranza”* (p. 46).

La particolarità della scuola dell'*Educazione del Talento* fondata da Suzuki è che in questa scuola, originariamente, non si insegnava “solo” musica: è proprio Suzuki a scegliere i maestri di calligrafia, disegno, conversazione in inglese per i suoi allievi e le sue allieve (Suzuki, 2009). Egli creò una scuola a tutto tondo il cui obiettivo era quello di formare i discenti da ogni punto di vista servendosi di professionisti esperti *“con il senso dell'arte molto sviluppato e un carattere eccellente”* (Ivi, p.105). Nelle scuole Suzuki in Giappone *Metodo della lingua madre* non viene utilizzato solo per l'educazione musicale, ma per accrescere tutte le potenzialità di bambini e bambine accompagnandoli/e dall'infanzia fino all'adolescenza. *“Quando si parla di Metodo dell'Educazione del Talento, non ci si riferisce solo a un metodo valido per la musica, ma a una filosofia di insegnamento che può essere applicata a qualsiasi altra disciplina”* (Cutri, 2012, p. 46).

Quando il Metodo si è diffuso fuori dal Giappone, giungendo prima in America e poi in Europa, ciò che è stato maggiormente divulgato è stato l'aspetto dell'educazione musicale, e specificamente dell'insegnamento del violino, lo strumento che Shinichi

---

<sup>8</sup> Shinichi Suzuki ha studiato la filosofia zen quando aveva circa dieci anni durante il suo soggiorno di un anno presso suo zio Daisetsu Teitarō Suzuki, famoso filosofo zen che con i suoi scritti in lingua inglese facilitò l'accesso alla conoscenza delle pratiche zen in Occidente (Cutri, 2012). Suo zio non fu il suo unico maestro zen: nel suo libro *“Crescere con la musica”* (2009) menziona anche un maestro chiamato Dogen che seguì da giovane e dal quale apprese numerosi insegnamenti sulla disciplina come mezzo per condurre una buona vita.

Suzuki suonava (progressivamente sono stati integrati gli insegnamenti di moltissimi altri strumenti). Ma usare il Metodo Suzuki soltanto per insegnare a suonare uno strumento snatura gli scopi per cui esso è nato: *“per Suzuki non si trattava più solo di insegnare, ma di “fare imparare”; non solo di impartire lezioni di strumento, ma di essere veri educatori, con uno sguardo di speranza al futuro dell’uomo. In questo pensiero si vede come il Metodo Suzuki vada «oltre» l’insegnamento della musica e coinvolga l’intero individuo nel suo comportamento”* (Ivi, p. 53). Per preparare i discenti all’apprendimento della pratica strumentale e per accompagnarli nel loro percorso di crescita fin dalla primissima infanzia, nell’ambito del panorama Suzuki internazionale, nascono varie esperienze educative come il *Suzuki Early Childhood Education (SECE)*: *“programma progettato per i bambini fin dalla nascita per realizzare la convinzione del Dr. Suzuki nello sviluppo precoce delle abilità e nel potenziale illimitato di ogni bambino”* (International Suzuki Assosiation, n.d., traduzione a cura della candidata)<sup>9</sup>.

Anche in Italia il Metodo Suzuki si è diffuso, inizialmente, nell’ambito della pratica musicale, ma dopo pochi anni dall’avvio della sperimentazione metodologica gli insegnanti capirono che fosse necessario introdurre i bambini e le bambine al linguaggio musicale prima di indirizzarli alla pratica strumentale. È proprio da questa esigenza che nasce e si sviluppa il corso di Ritmica Musicale che poi diverrà, come si è detto, Children’s Music Laboratory (Robert & Mosca, 2018). Il progetto didattico è pensato per stimolare i bambini e le bambine su più fronti: *“le esperienze che diventano abilità, anticipate ed approfondite dalla organizzazione educativa delle lezioni, offrono al bambino l’occasione di sviluppare maggiormente il suo talento e di operare modifiche permanenti nel suo sviluppo cognitivo e umano”* (Musical Garden, n.d)<sup>10</sup>. Per questo motivo il CML non va considerato solo come corso di propedeutica musicale: il metodo laboratoriale condivide con il Metodo Suzuki il presupposto di formare degli individui coinvolgendo ogni loro potenzialità motoria, cognitiva, sociale ed emotiva, non solo gli aspetti legati esclusivamente alla musica.

La filosofia di insegnamento di Suzuki è rivolta principalmente alla fascia d’età infantile. Il violinista giapponese ritiene che l’infanzia, come è stato già detto in precedenza, sia un periodo di crescita irripetibile, in cui i discenti accrescono le proprie abilità “naturalmente” sfruttando le occasioni e gli stimoli messi a disposizione dall’ambiente in

---

<sup>9</sup> <https://internationalsuzuki.org/sece> (consultato il 27-09-2024)

<sup>10</sup> <https://www.musicalgarden.it/percorsi-cml/> (consultato il 27-09-2024)

cui vivono: “[...] *la prima educazione che si riceve tra la nascita e l’ingresso nella scuola elementare è molto importante e condiziona tutto il futuro del bambino*” (Suzuki, 2014, p. 9). Da questo postulato ne deriva un altro direttamente consequenziale al primo: *“ognuno ha un embrione di talento. Svilupparlo in un’abilità meravigliosa dipende da come viene coltivato”* (Ivi, p. 14). Se è vero, infatti, che ogni bambino/a ha infinite possibilità di sviluppo e che può raggiungere ottime abilità tutto dipende dall’ambiente in cui vive, dalle occasioni di crescita che gli vengono fornite, perché i bambini e le bambine, grazie alla loro forza vitale, si adattano a quell’ambiente e ne assimilano le caratteristiche: *“l’essere umano nasce con una naturale disposizione ad apprendere. Il bambino appena nato si adatta al suo ambiente per poter vivere, e in questo processo acquisisce molte abilità”* (Suzuki, 2009, p. 13). Dunque, compete a chi si occupa dell’educazione creare le migliori condizioni ambientali per permettere che loro crescano nel modo migliore possibile; questo vale anche per l’apprendimento della musica: *“io credo fortemente che la predisposizione per la musica [...] non viene dall’interno e non è ereditaria, ma si sviluppa progressivamente sotto l’influenza di un ambiente adeguato”* (Ivi, p. 27).

Il Children’s Music Laboratory ha come scopo principale quello di offrire molti stimoli ai bambini e alle bambine prima che loro imparino a suonare e anche durante tutto il loro percorso di crescita nella musica. Questi stimoli ambientali contribuiscono non solo alla loro formazione musicale, ma anche e soprattutto, alla costruzione di abilità valide in ogni ambito, e per tutta la vita: coordinazione, capacità di ascolto, attenzione, memoria ecc. Come Enrico (2013) sostiene: *“Nel vedere un bambino che dimostra un qualunque talento siamo abituati a riconoscergli un “che” di diverso [...]. [In realtà,] il piccolo acrobata, il musicista, il ballerino, sono frutto di un grande lavoro di preparazione, una grande formazione impostata fin dalla nascita”* (p. 17). Dunque, il CML adotta due dei principi cardine del Metodo Suzuki: *“Inizia il prima possibile”* (Suzuki, 2014, p. 28) e *“Crea il miglior ambiente possibile”* (Ibidem).

L’ambiente in cui i discenti trascorrono maggior tempo durante l’infanzia, in cui acquisiscono abilità imprescindibili per la loro esistenza è l’ambiente familiare, infatti: *“la famiglia è il principale riferimento nel lungo e nel complesso percorso educativo di una persona”* (Caiazza & Gagliardo, 2018, p. 31). Sono i genitori che insegnano ai propri figli a parlare, a camminare, a nutrirsi, a relazionarsi con il mondo e lo fanno “naturalmente”; perciò, Suzuki riteneva necessario che essi fossero consapevoli

dell'importanza del loro ruolo nella vita dei loro figli e delle loro figlie, consci del fatto che: *“il destino di un bambino è nelle mani dei suoi genitori”* (Suzuki, 2014, p. 58). Come esplica chiaramente Cutrì (2012): *“Suzuki investe i genitori di una grandissima responsabilità. Egli considera l'esperienza familiare, o naturale, e l'esperienza scolastica, o culturale, come le due principali esperienze educative che coinvolgono il bambino”* (p. 44). Per raggiungere gli obiettivi educativi prefissatosi, Suzuki non poteva escludere i genitori, che sono i primi maestri dei loro figli, dal percorso formativo. La sua impostazione didattica prevede una relazione triangolare che lega insegnante, allievo e genitore in un'inedita *coalizione educativa* (Ivi). Nel Metodo Suzuki il genitore ha un ruolo preciso ed imprescindibile: *“gli è richiesto di giocare e suonare con la propria figlia o il proprio figlio e di condividere con lei o con lui un cammino educativo, dove è centrale lo sviluppo del carattere e dove suonare uno strumento è il mezzo per favorire la crescita globale dell'intero bambino”* (Galvagno, 2022, p. 49). La partecipazione costante dei genitori è, oltretutto, l'aspetto che differenzia il Metodo dell'Educazione del Talento dalle metodologie di insegnamento tradizionale in cui il ruolo dei genitori non è chiaramente definito (Bugeja, 2009).

Anche il percorso CML prevede che i genitori dei bambini abbiano un ruolo attivo e partecipi nel loro percorso di crescita: *“il genitore che inizia il percorso didattico-musicale insieme al proprio bambino piccolo inizierà un'esperienza disciplinare nella quale sarà, in prima persona, responsabile dello sviluppo del talento e delle abilità del figlio, crescendo con lui nella conoscenza di un mezzo espressivo fondamentale”* (Enrico, 2013, p. 16). Elena Enrico parla di una vera e propria *“didattica familiare”* (Ivi) poiché nel CML (ma anche nel Metodo Suzuki) le attività non si svolgono solo in aula, ma proseguono a casa, con l'esercizio quotidiano: tra le mura domestiche i genitori diventano “maestri” e sono dunque investiti di un'ingente responsabilità pedagogico-didattica. L'ideatrice del metodo ribadisce che i genitori che vogliono compiere questa scelta educativa dovranno impiegare al massimo le loro energie e la loro dedizione. Lo scopo delle famiglie deve essere quello di creare un ambiente sempre stimolante: *“intorno al bambino la musica sarà parte integrante della giornata come mangiare, bere, dormire e giocare”* (Enrico, 2013, p. 24). Così si realizza la didattica familiare: i genitori scelgono di impegnarsi a casa e a lezione perché desiderano partecipare al percorso di crescita dei propri figli, lavorando con loro, mettendosi in gioco, per diventare una guida, un esempio significativo da seguire. Questo è possibile solo se tutta la famiglia crede nell'educazione:

*“è impensabile proseguire con tenacia e fiducia là dove i segnali che riceve il bambino sono diversi, indifferenti o, addirittura ostili da parte di persone che fanno parte della sua vita e delle quali lui ha fiducia” (Ivi, p. 22).*

L'ultimo elemento imprescindibile per far sì che i bambini e le bambine apprendano la musica grazie al Metodo dell'Educazione del Talento è la motivazione, perché: *“quando un bambino ha desiderio, l'abilità sarà interiorizzata e la sua forza vitale si estenderà”* (Suzuki, 2014, p. 20). Suzuki riteneva che rimproverare gli/le allievi/e non fosse il modo giusto per insegnare loro a suonare perché è come dimostrare loro che l'insegnante o il genitore non ha fiducia nelle loro capacità. Permettere ai discenti di imparare divertendosi è ciò che incrementa in loro il desiderio di apprendere e la voglia di migliorare: *“i bambini sviluppano meglio le loro abilità quando si divertono. [...] Lodateli quando fanno tutto il possibile, il loro incentivo sarà molto più forte. Se poi il genitore o l'insegnante nel bel mezzo della lode chiederanno: «Puoi fare meglio?» il volto del bambino si illuminerà nel rispondere: «Credo di sì»”* (Ivi, p. 26). Oltre al rinforzo positivo, che aiuta i discenti ad accrescere il loro senso di autoefficacia, Suzuki adotta un approccio ludico per insegnare loro a suonare. Quando giocano con la musica i discenti provano gioia e benessere: saranno quindi più motivati e inclini a impegnarsi negli esercizi per la pratica strumentale senza che vi sia alcuna imposizione da parte del genitore o dell'insegnante. È importante che il bambino o la bambina si diverta mentre suona perché è solo con la motivazione che nascerà l'ottima abitudine di esercitarsi ogni giorno (Cutrì, 2012), abitudine imprescindibile per progredire nell'apprendimento della musica.

Il Children's Music Laboratory è un'ambiente a misura di bambino dove, insieme agli altri, si gioca e ci si diverte con la musica. Tutte le attività didattiche sono giochi musicali che stimolano l'ascolto, i movimenti grosso e fino-motori, l'attenzione, la memoria, la creatività: ogni brano proposto ha i suoi obiettivi specifici ma sono tutti accomunati da un unico scopo, ossia introdurre i discenti al linguaggio musicale incentivando la loro voglia di apprendere divertendosi. Come scrive Cutrì (2012) il corso di Elena Enrico è: *“un punto di forza nello sviluppo e nel successo del Metodo Suzuki in Italia”* (p. 63). Quei bambini e quelle bambine che grazie al CML hanno già appreso inconsciamente che la musica è un momento di gioia e di spensieratezza non vivranno negativamente il momento dell'esercizio ripetitivo una volta cominciato lo studio dello strumento. Al contrario, sperimenteranno lo studio giornaliero del proprio strumento come esperienza positiva, come momento di piacevole condivisione e di gioco assieme al proprio genitore

e saranno molto più propensi a ripetere il gioco-studio ogni giorno. Ciò che più deve interessare agli insegnanti e ai genitori è che i bambini e le bambine siano felici quando cantano o suonano, a prescindere dai risultati estemporanei. La prospettiva comune da adottare è questa: se il bambino o la bambina non è felice di fare musica non si eserciterà e questo gli/le impedirà di raggiungere i suoi obiettivi di crescita. La disciplina e la costanza nello studio non vanno imposte in maniera perentoria ma vanno vissute come gioco piacevole e stimolante.

Da questo confronto tra i due approcci metodologici si evince chiaramente come questi siano essenzialmente accomunati dalla profonda fiducia nello sviluppo delle abilità di ogni bambino, perché *“ogni bambino può svilupparsi”* (Suzuki, 2014, p. 23), e dalla musica che è vista come mediatore educativo, culturale e valoriale: *“se una persona si impegna per riuscire a suonare bene il violino, sviluppa il talento di poter superare ogni problema, anche se difficile”* (Ivi, pp. 62-63); *“lo strumento musicale diventa una parte della persona che lo suona; attraverso di esso il bambino riceve messaggi fondamentali per la sua crescita, esercitando il suo talento nello sviluppo della sua personalità e del suo carattere”* (Enrico, 2013, p. 16). Queste, dunque, le premesse teoriche del Children’s Music Laboratory da cui nascono le pratiche didattiche e le attività che verranno di seguito analizzate.

### **2.3 Gli elementi costitutivi del Metodo**

Il percorso didattico del Children’s Music Laboratory è strutturato su sei livelli a difficoltà crescente in maniera progressiva. Ogni livello corrisponde ad un anno di corso. Nelle Scuole Suzuki italiane o europee dove è attivo il corso CML non si svolgono test attitudinali o ammissioni per accedere, ma c’è un unico requisito da rispettare: l’età in cui il/la bambino/a intraprende il percorso. È importante che al momento dell’iscrizione il bambino o la bambina abbia un’età compresa tra i 3 ed i 5 anni: i discenti più piccoli, sotto i 3 anni, possono iniziare a conoscere la musica ma attraverso il percorso Lullaby, specificamente calibrato sulle loro esigenze; un discorso diverso va fatto per i discenti che hanno già compiuto 6 anni. Il laboratorio musicale di Elena Enrico è rivolto ai/alle bambini/e che rientrano nell’età prescolare, ossia l’età che corrisponde allo stadio preoperatorio della suddivisione piagetiana (Piaget, 2000), lo stadio dello sviluppo in cui il mondo viene rappresentato attraverso immagini, parole, disegni e giochi (Santrock et

al., 2021)<sup>11</sup>. I/le bambini/e di 6 o 7 anni attraversano il passaggio dallo stadio preoperatorio allo stadio delle operazioni concrete: il loro modo di pensare e di rappresentarsi il mondo cambia e gli interventi didattici-educativi devono essere adeguati alle loro esigenze di crescita. Incominciare il percorso CML quando i discenti escono dall'infanzia per entrare nella fanciullezza non è il modo ottimale per ottenere risultati formativi.

Pensare all'apprendimento della musica paragonandolo all'apprendimento linguistico chiarisce definitivamente la necessità di iniziare il percorso didattico entro i 5 anni. Durante l'infanzia i bambini e le bambine apprendono la loro lingua madre “*senza disporre di informazioni esplicite sulle sue proprietà formali*” (Neri, 2003, p. 39). Tale fenomeno è dovuto principalmente alla maggiore plasticità celebrale che contraddistingue l'età infantile, infatti: “*il cervello appare durante lo sviluppo estremamente plastico e capace di adattarsi alle sollecitazioni ambientali che richiedono rinnovate e/o modificate funzioni*” (Frauenfelder, 1994, p. 60). Sebbene non esista un vero e proprio “periodo critico”, per cui non è più possibile imparare a parlare una lingua “naturalmente”, più i discenti crescono più l'apprendimento di una seconda lingua diventerà “formalizzato”. I meccanismi e le regole della lingua verranno esplicitati e non si insegnerà a parlare in quella lingua ma anche a leggerla e a scriverla: questo avviene, per esempio, nell'insegnamento della lingua inglese alla Scuola Primaria e, come evidenziato da Aiello et al., (2013). Questo tipo di apprendimento si rivela efficace ed inclusivo quando si realizza un percorso educativo multisensoriale e interattivo, proprio perché sono le capacità cognitive e le caratteristiche del pensiero a mutare con l'incremento dell'età dei

---

<sup>11</sup> Jean Piaget (1896-1980) teorizza lo sviluppo individuale secondo una successione di quattro stadi di pensiero qualitativamente differenti in base ai quali mutano progressivamente gli schemi comportamentali e mentali dei soggetti. I quattro stadi sono i seguenti (le età di riferimento indicate vanno considerate come orientative, non prescrittive): il primo è lo stato sensomotorio (0-2 anni) durante il quale il/la bambino/a conosce il mondo attraverso azioni fisiche ed esperienze sensoriali, passando dall'azione istintuale al pensiero simbolico; segue lo stadio preoperatorio (2-7 anni), in cui il bambino si rappresenta la realtà attraverso parole, immagini, disegni e giochi ed il pensiero è ancora intimamente legato alla realtà immediata e tangibile; il terzo stadio viene chiamato operatorio concreto (7-11 anni), in questa fase il pensiero logico sostituisce quello intuitivo anche se le operazioni effettuate dal discente si riferiscono sempre a eventi concreti; l'ultimo stadio è quello delle operazioni formali (11 anni in poi), il pensiero raggiunge l'astrattezza e gli adolescenti riescono a immaginarsi situazioni ideali per risolvere problemi. In ogni stadio dello sviluppo i soggetti in apprendimento raggiungono traguardi, conoscenze e acquisizioni necessarie per approdare allo stadio successivo: stimolare adeguatamente il/la bambino/a durante lo stadio preoperatorio, ad esempio, agevola il passaggio allo stadio operatorio concreto; in questo modo egli/ella sarà in grado di interiorizzare saperi e competenze sempre più formalizzati e complessi. In ottica piagetiana, dunque, gli interventi educativi devono essere adattati alla forma di pensiero stadiale del/della bambino/a così da facilitarne l'adattamento e la conseguente equilibratura cognitiva, sempre considerando lo sviluppo in ottica dinamica e ricorsiva.

discenti. Il Children's Music Laboratory adotta il *Metodo della lingua madre* ideato da Shinichi Suzuki: lo scopo è quello di trasmettere il linguaggio musicale ai discenti come fosse la loro lingua madre e può essere raggiunto solo se il discente può recepire questa lingua in maniera “naturale” o altrimenti detta “informale”. Superata l'età infantile non si può più agire sfruttando l'apprendimento “inconsapevole” ma bisogna adottare altre strategie più appropriate all'età dei discenti.

Il Metodo CML nasce come corso in cui partecipano sia i/le bambini/e che uno dei due genitori, o un membro della famiglia con il ruolo di guida. Ogni settimana si svolge una lezione di gruppo dalla durata di 50/60 minuti a cui prendono parte genitore e figlio/a. A differenza di ciò che accade nel Metodo Suzuki nel quale le lezioni di strumento sono individuali (vi partecipano solo il/la bambino/a e il genitore), le lezioni CML sono di gruppo. I gruppi classe, in genere, sono composti da un minimo di 5 a un massimo di 15 coppie bambino-genitore. La presenza di un genitore è importante sia per il lavoro in classe che per il lavoro a casa: a lezione il genitore funge da modello ed esegue tutte le attività insieme al/alla figlio/a, lo/a supporta nei momenti di difficoltà e la sua presenza rinforza e motiva le attività svolte dal/dalla bambino/a, mentre a casa diventa l'*home-teacher* (Cutri, 2012) riproponendo giornalmente le attività svolte in aula sottoforma di gioco. Enrico (2013), nel suo libro, ribadisce come sia fondamentale l'impegno e la costanza dei genitori che decidono di intraprendere il percorso CML insieme ai propri figli: “*Deve essere convinto il genitore che lo farà studiare [il bambino], che dovrà trovare ogni giorno le parole giuste, il tempo da dedicargli*” (p. 20). La convinzione del genitore, sostiene Enrico, è ciò che permette ai più piccoli di capire che la loro figura di riferimento ha completa fiducia nel percorso educativo che stanno per intraprendere e completa fiducia nelle capacità del/della bambino/a (*Ivi*).

Lo spazio in cui svolgere le attività didattiche deve essere sufficientemente ampio per accogliere tutti i partecipanti e soprattutto libero da ostacoli per permettere lo svolgimento delle attività in movimento. Solitamente le aule CML sono dotate di un grande tappeto che delimita l'area di lavoro (*Ivi*): nei momenti di pausa o quando si ascolta l'insegnante senza agire direttamente si sta seduti fuori dal tappeto. È preferibile che ogni coppia bambino-genitore abbia un luogo preciso dove poter sostare tra un esercizio e l'altro; può essere contrassegnato da una sedia o da un segno sul pavimento ma è bene che ognuno sappia dove posizionarsi una volta conclusa l'attività per una corretta gestione degli spazi.

Le esperienze musicali proposte nel CML sono giochi senso-motori e implicano la sperimentazione attiva di una vasta gamma di movimenti. Moltissimi metodi di insegnamento della musica rivolti all'infanzia (come la Music learning theory di Gordon, la Ritmica Delcroze, il Metodo Orff-Schulwerk e il Concetto Kodáli) sfruttano l'intima connessione tra la motricità e la musica: *“le attività didattiche centrate su suono e movimento, specialmente se proposte il più precocemente possibile, consentono l'acquisizione del «senso ritmico», [...] cioè sincronizzare i gesti e i movimenti corporei al fine di produrre suoni nel momento opportuno, con la voce, con il corpo o con strumenti musicali, ed essere in grado di ascoltare, comprendere, memorizzare e riprodurre ritmi via via sempre più articolati”* (Curinga, 2020, p. 135). Anche Biasutti (2015) è concorde nel sostenere che: *“la danza e, più in generale, il movimento sono strumenti espressivi di apprendimento che aiutano i bambini a rielaborare gli elementi musicali come il ritmo e il tempo, ma soprattutto a esplorare la sintassi musicale”* (pp. 79-80). Il movimento e la gestualità sono, inoltre, un fondamentale canale comunicativo e di apprendimento nella prospettiva dell'*embodied cognition*. Come scrive Sibilio (2017): *“I notevoli spunti di riflessione offerti dall'Embodied Cognitive Science [...] contribuiscono al riconoscimento di una piena dignità del corpo nei meccanismi di conoscenza e lasciano intravedere nel “corpo in atto” l'elemento generatore di un processo di significazione, realizzabile attraverso un gioco costante di azioni e inter-retroazioni tra soggetto e mondo”* (p. 57). Il corpo è il primo strumento che i bambini e le bambine impegnano per fare esperienza del mondo; dall'interazione corpo-mondo si avvia la costruzione dell'identità personale dei discenti (Palumbo, 2018). Tali evidenze scientifiche dimostrano come la dimensione della corporeità sia imprescindibile nei progetti didattici (Sibilio, 2017), ancor di più se questi ultimi sono rivolti ad una platea infantile. I movimenti e l'espressione gestuale nel CML sono, inoltre, accompagnati dalla musica: le coreografie e le danze sono movimenti specifici dotati di potenti significati culturali che i discenti interiorizzano attraverso l'esempio dell'insegnante e del genitore. La musica vissuta come gioco: *“offre un'esperienza estetica olistica, che coinvolge mente e corpo, [...] creando condizioni di benessere individuale e collettivo in quanto efficace strumento di crescita e di costruzione di identità personale e del senso di appartenenza”* (Chiappetta Cajola & Rizzo, 2016, p. 46).

Ogni annualità del corso ha obiettivi specifici che cambiano e vengono modulati a seconda delle capacità dei discenti. Nel primissimo anno di corso si interviene per formare

l'orecchio melodico e per sviluppare il senso del ritmo, vengono svolti esercizi di motricità fine e di coordinazione, si introducono scale e arpeggi in varie tonalità eseguiti con la voce e con il corpo e si lavora sulle capacità di autocontrollo e di relazione con il gruppo, oltre che sul potenziamento delle capacità attentive e mnemoniche. Al secondo anno (anno in cui i discenti, nel Metodo Suzuki, cominciano a studiare anche lo strumento musicale), oltre agli obiettivi del primo anno, si aggiungono quelli legati alla pratica polifonica (attraverso l'esecuzione di canoni cantati e/o ritmati e delle seconde voci di alcune canzoni di repertorio), alla lettura ed esecuzione di schemi ritmici sempre più complessi; oltre alle scale e agli arpeggi i discenti eseguono anche cadenze ed intervalli e praticano il dettato armonico grazie agli "spartiti armonici". Il terzo anno di corso è l'anno della "prelettura": i discenti vengono introdotti alla lettura ritmica e melodica anche con l'esecuzione dei loro primi solfeggi cantati utilizzando il repertorio di brani ed esercizi musicali eseguiti durante i due anni precedenti, vengono svolti anche dei dettati ritmici e melodici utilizzando il testo didattico di Elena Enrico (2019) intitolato "Quaderno operativo 1" ed il testo di Marco Messina (2019) "Libro giallo – Quaderno operativo 2", cominciano il percorso "tasti-teorico" in cui, grazie all'utilizzo di una tastiera elettronica, vengono apprese le basi della teoria musicale e viene sperimentata la meraviglia dell'armonia. Gli ultimi tre anni di corso, che corrispondono al quarto, quinto e sesto livello, hanno un'impostazione differente rispetto ai primi, ma mettono a frutto tutte le competenze acquisite: i bambini e le bambine sono entrati pienamente nell'età della fanciullezza e possono accedere al corso di "Armonia applicata" nel quale perfezioneranno l'uso della tastiera, solfeggeranno, canteranno, eseguiranno dettati ritmici, vocali e sulla tastiera, fino ad arrivare all'armonizzazione di semplici melodie note.

Per i primi due anni di corso nel CML non si usano veri e propri strumenti musicali per fare musica ma si canta insieme. Nella fascia d'età tra i 3 e i 5 anni i discenti possono fare le loro prime esperienze di canto vero e proprio (le esperienze precedenti possono essere paragonate più a delle vocalizzazioni imitative che non a delle vere e proprie esecuzioni canore) (Coppi, 2020). L'espressione vocale è quanto di più immediato ci sia per vivere la musica in tenera età. Grazie ad essa i discenti possono entrare in relazione con gli altri sperimentando la pratica corale, indispensabile "per promuovere lo sviluppo di competenze cognitive, metacognitive, affettive e trasversali e per favorire momenti legati all'apprendimento in un contesto cooperativo" (Coppi, 2020, p. 190). Oltre alla voce,

durante il laboratorio si utilizzano alcuni strumenti didattici contenuti nella *valigetta CML*: la borsa consegnata ad ogni coppia bambino-genitore prima dell'inizio del corso, viene usata sia durante la lezione che nell'esercizio quotidiano a casa. Il contenuto della valigetta è il seguente:

- *“Un violino in plexiglas [o in legno] con arco*
- *Un arco per il genitore*
- *Un bastone forato (legnone)*
- *Tre cubetti di legno*
- *Una coppia di nacchere (castagnette)*
- *Un anellino*
- *Un cursore*
- *Una pallina*
- *Due coppie di legnetti*
- *Suonare come parlare* [libro di Elena Enrico per l'introduzione al metodo]
- *Il CD del repertorio”* (Enrico, 2013, p. 29)

Il violino giocattolo è un omaggio a Shinichi Suzuki, ma è uno strumento molto versatile: all'occorrenza può diventare un violoncello, una chitarra o anche un mandolino e viene utilizzato per far familiarizzare i bambini e le bambine con gli strumenti che un giorno suoneranno, oltre che per l'esecuzione di esercizi che coinvolgono la motricità fine. Strumenti come i legnetti e il “legnone” sono pensati per le esecuzioni ritmiche, mentre altri come la pallina, il cursore o l'anellino vengono usati principalmente per esercizi di motricità. Questo materiale didattico è poco strutturato e si presta agevolmente a tanti utilizzi alternativi: il cursore se tappato con un dito da un'estremità può diventare un fischietto, la pallina ed i cubetti usati con i legnetti permettono di eseguire dei dettati ritmici e moltissime altre combinazioni permettono ai discenti di avere un'esperienza sonora multisensoriale e attiva che coinvolga sia il corpo che la voce. Un elemento imprescindibile all'interno della valigetta è il CD con il repertorio di brani eseguiti a lezione dal titolo *“Children's Music Laboratory. Canzoni per fare e di repertorio”* (che può essere trovato anche sulle maggiori piattaforme streaming, come per esempio *Youtube*<sup>12</sup>). Tra i compiti del genitore, infatti, rientra quello di far ascoltare a suo/a figlio/a

---

<sup>12</sup>[https://www.youtube.com/watch?v=zzWxcUbELQ4&list=OLAK5uy\\_n9GxEc3ow71v2YZMA6Ee0nJ39EhMAFsco](https://www.youtube.com/watch?v=zzWxcUbELQ4&list=OLAK5uy_n9GxEc3ow71v2YZMA6Ee0nJ39EhMAFsco) (consultato il 27-09-2024)

il repertorio giornalmente in modo da stimolare lo sviluppo dell'orecchio melodico e la capacità di memorizzazione. Non bisogna pensare che ascoltare i brani sia un esercizio che il discente subisce passivamente gli stimoli sonori, poiché come afferma Schön (2018): *“quando una persona ascolta la musica non lo fa in modo passivo [...] il cervello analizza i suoni e ne capisce la struttura per creare un senso musicale, [...] indipendentemente da una qualunque istruzione musicale esplicita”* (p. 33). Ascoltare di frequente, inoltre, aiuta a memorizzare i brani. Il potenziamento della memoria costituisce un aspetto nodale soprattutto per quei bambini e quelle bambine che, oltre a seguire il corso CML, suonano anche uno strumento con il Metodo Suzuki: *“La metodologia Suzuki prevede lo studio mnemonico di molti brani, ciascuno dei quali contiene nuove difficoltà tecniche da superare mentre si cementano abilità già acquisite. [...] Questo grande esercizio di memorizzazione e coordinamento [che avviene anche grazie al corso CML] costituirà la sua sicurezza espressiva [del bambino] non soltanto strumentale”* (Ivi, p. 25).

Concentrando l'attenzione sui tre anni del corso rivolti alla fascia 3-5 anni, che corrisponde al periodo di riferimento per la Scuola dell'Infanzia, nel prossimo paragrafo verranno analizzate le varie fasi della lezione CML, proponendo alcuni esempi di attività con brani ripresi dal repertorio laboratoriale.

#### **2.4 La struttura della lezione CML**

Le fasi di lavoro durante una lezione CML sono sette, tutte ben distinte tra di loro e con un ordine preciso. La macrostruttura della lezione deve rimanere stabile per essere condivisa dall'insegnante con i discenti, creando così una ritualità, un'abitudine comune. Il carattere prevedibile e organizzato della strutturazione delle attività del laboratorio musicale è importante anche per permettere a tutti i partecipanti di prendere parte al flusso musicale (*flow*) in maniera piacevole e coinvolta (Chiappetta Cajola & Rizzo, 2016) creando, in tal modo, un ambiente inclusivo.

La lezione comincia con *l'Appello*: *“segnale d'inizio della lezione per richiamare l'attenzione dei presenti”* (Enrico, 2013, p. 31). Il momento introduttivo rafforza l'aspetto della ritualità tanto cara a Suzuki: la lezione è costituita da una sequenza di eventi il cui scopo: *“è quello di tracciare un percorso verso un preciso traguardo”* (Cutri, 2023, p. 101). L'appello al CML si canta e viene proposto in due modalità: collettivo ed

individuale. Inizialmente si chiede ai discenti di rispondere in coro alla domanda dell'insegnante "*Ciao bambini siete qui?*" ma in seguito, quando avranno familiarizzato con l'ambiente e con la melodia ogni bambino/a verrà chiamato per nome, dovrà alzarsi in piedi e rispondere cantando. La linea melodica dell'appello è quella di *Bella stella*, brano presente nel repertorio di tutti gli strumenti Suzuki e primo brano di repertorio del CML: i discenti la reincontreranno molte volte e familiarizzeranno con essa fino a che non diventerà la prima "parola" del loro "vocabolario musicale" (Enrico, 2013).

Dopo l'appello è il momento dei *Ritmi*. Anche in questa fase della lezione si utilizza la linea melodica di *Bella stella*: intonando la melodia nota i discenti sperimentano di volta in volta ritmi diversi: dalle semplici quattro crome di "*Camminando passeggiando*" al tempo terzinato di "*Gira rigira*", per poi arrivare al ritmo sincopato di "*Mani e gambe*". I ritmi vengono sia cantati che riprodotti con gli strumenti della valigetta (in questa fase della lezione in genere si utilizzano i legnetti); le coreografie associate ai brani permettono poi di sperimentare i ritmi anche attraverso il corpo (ad esempio camminando a tempo, muovendo le braccia o battendo le mani). Le cellule ritmiche, inizialmente, sono proposte in maniera isolata: solo quando i discenti le hanno sufficientemente sperimentate possono essere proposti esercizi più complessi in cui si alternano ritmi già noti.

La fase successiva è quella del *Repertorio*. Nei primi volumi del Metodo Suzuki sono presenti canzoni tratte dal repertorio popolare europeo ma anche brani di Bach, Mozart, Schumann ecc. Alle melodie di questi brani viene aggiunto un testo da cantare e degli "*elementi coreografici atti a far interiorizzare ai piccoli gli elementi principali del fraseggio, dinamica (sonorità), agogica (variazioni ritmiche), autocontrollo e la capacità di lavorare con altri confrontandosi in modo costruttivo*" (Ivi, pp. 31-32).

Di seguito verrà analizzato, a titolo esemplificativo, il primo brano del repertorio CML che è proprio *Bella stella*.

## Bella stella

The image shows a musical score for the song "Bella stella" in C major, 4/4 time. It consists of three systems of music, each with a vocal line and a piano accompaniment line. The lyrics are: "Bel - la stel - la dim - mi tu co - sa ve - di da las - sù." for the first system, "Da quas - sù io ve - do te, da quas - sù io ve - do te." for the second system, and "Bel - la stel - la dim - mi tu co - sa ve - di da las - sù." for the third system. The piano accompaniment consists of a simple melody in the right hand and a bass line in the left hand.

Fig. 1 - Prima e seconda voce di "Bella stella" - Enrico E. (2013), *Suonare come parlare*. Musica Pratica, p. 40.

La struttura del brano è molto semplice: vi è una prima frase dalla durata di quattro battute (parte A), segue una frase più breve da due battute (parte B) che si ripete per due volte e la conclusione è la ripresa della prima frase (parte A). Molti dei brani di repertorio hanno questa struttura (A-B-B-A). Per eseguire l'esercizio bambini e genitori si dispongono in cerchio. Ogni genitore tiene il proprio bambino alla sua destra. L'insegnante divide la presentazione in base alla struttura: dimostrerà la coreografia della parte A per poi eseguirla insieme ai discenti; una volta consolidata l'esecuzione della parte A, dimostrerà la parte B. La coreografia è associata al testo del brano ed è studiata per permettere ai discenti di distinguere chiaramente la parte A dalla parte B. Con questo brano si lavora sulla motricità delle dita grazie al movimento della parte A: "il binocolo". L'insegnante chiede di unire indice e pollice per formare un binocolo con cui guardare la stella: i discenti, quindi, formeranno un binocolo con le dita e volgeranno lo sguardo verso l'alto mentre canteranno il testo. Nelle settimane successive, quando il brano verrà ripetuto,

l'insegnante chiederà di aggiungere un dito alla volta fino ad utilizzare più dita o tutta la mano. I movimenti nella parte B sono diametralmente opposti: in questa parte del brano è la stella che risponde alla domanda del bambino (parte A), per questo l'insegnante chiede di guardare verso il basso e di mimare il gesto di "affacciarsi al balcone" utilizzando le braccia (è la stella che si affaccia per rispondere). L'esecuzione del brano si considera ultimata quando, oltre a cantare tutto il testo, i discenti eseguiranno la coreografia con movimenti fluidi (indice di sicurezza) e tempestivi, distinguendo le singole parti della canzone e rispettando il ritmo. Il tutto è sostenuto ritmicamente, melodicamente ed armonicamente da un accompagnamento musicale appropriato.

Segue poi il momento della *Manualità* o delle *Canzoni per fare*. In questa fase vengono proposti dei brani con finalità specifiche legati allo sviluppo della conoscenza e consapevolezza dello spazio (come "*Hop, hop, hop*") della motricità (come "*Col legnone*"), della direzionalità ("*Mano destra mano sinistra*"). In genere gli esercizi di manualità richiedono molta attenzione e impegno, per questo durante l'esecuzione: "*il genitore dovrà trovare il necessario equilibrio tra rigore e dolcezza, fermezza e condiscendenza, sperimentando via via i tempi di attenzione del suo bambino*" (Enrico, 2013, p. 32). Altre canzoni, invece, sono pensate per l'apprendimento degli elementi del linguaggio musicale: ad esempio la contrapposizione tra le dinamiche del piano e del forte ("*Forte e piano*"), la percezione delle varie altezze dei suoni ("*Attenzione alla discesa*"), l'interiorizzazione di elementi armonici ("*All'osteria della cadenza*") e così via. Questo è il momento della lezione durante il quale si ricorre maggiormente alla valigetta: grazie ai materiali didattici contenuti in essa gli esercizi si arricchiscono di complessità, nuove sonorità e schemi motori praticabili. Le "canzoni per fare" sono scritte e musicate da Elena Enrico e alcune di esse si trovano nel volume "*Canzoncine per fare, giocare, capire, imparare*" (2023).

Come per il *Repertorio* viene proposto qui un brano dal titolo "*La conchiglia*" per dimostrarne le peculiarità e gli obiettivi.

## 16. La conchiglia

### Motricità fine

Chord symbols: Domin, Domin, Famin Sib, Mib, Sol7

La con - chi-glia che si chiu-de è un bel gio - co da pro - var. In - co -  
 Il se - con-do non da me - no l'e-ser - ci - zio può i-mi - tar. Il più

6 Domin Domin Sib Sol7

min - cia il mi - gno - li - no che gin - na - sti - ca vuol far. L'a - nu -  
 gras-so, e un po' bas - sot - to non vor - reb - be fa - ti - car. Ma è un bel

10 Famin Sib Mib Lab Sol7 Domin

la - re per - ma - lo - so vuo - le su - bi - to pro - var. Con len -  
 gio - co la con - chi - glia e si può ri - co - min - ciar. Ma è un bel

14 Famin Sib Mib Lab Sol7 Domin

tez - za sen - za fret - ta an - che il me - dio sa gio - car.  
 gio - co la con - chi - glia e si può ri - co - min - ciar.

Fig. 2 - *La conchiglia* – Enrico E. (2023) *Canzoncine per fare, giocare, capire, imparare*. Musica Pratica, p. 23.

Per questo esercizio si lavora seduti, sempre posizionati in cerchio, per permettere ai discenti di osservare i propri pari e i genitori durante l'esercizio di manualità. Il brano può essere eseguito o con le mani o con le nacchere presenti nella valigetta. Per l'esecuzione con le mani si lavora sulla motricità delle singole dita seguendo il testo della canzone: le mani vengono messe "a conchiglia", tenendo i polsi uniti per permettere ai discenti di muovere solo le dita e non tutta la mano. Partendo dalla coppia dei mignoli le dita devono toccarsi rispettando il testo della canzone. Con le nacchere invece si lavora sulle singole mani e sull'opposizione del pollice con le altre dita. Questo esercizio ha come obiettivi: la consapevolezza della struttura delle proprie mani, il rafforzamento della forza nelle dita, lo sviluppo di abilità prassiche e di coordinazione, l'interiorizzazione del senso del ritmo ma anche la conoscenza dei nomi delle dita e l'abilità mnemonica data la complessità del testo.

Si prosegue con la fase dedicata alle *Scale e Arpeggi*, anche chiamata *Tuffo*. Nel rispetto dell'approccio ludico alla musica il CML propone gli esercizi sull'intonazione e lo

sviluppo dell'orecchio melodico e armonico sottoforma di gioco senso-motorio. Oltre a cantare le note in base alla loro altezza reale (diversamente da altri approcci, come il metodo Kodály (Binder, 1978), che utilizzano il sistema del *Do mobile* in cui i nomi delle note ne indicano la funzione e non l'altezza), i discenti salgono e scendono da un'immaginaria scala a pioli con le braccia sperimentando con la voce e con il corpo la successione di note ascendenti e discendenti. Nel CML i bambini e le bambine associano i nomi delle note alla loro altezza. Nel "tuffo" essi sperimentano e consolidano i nomi delle note, la loro direzione, la consapevolezza dell'intervallo di ottava, il trasporto di una melodia. L'esercizio gli sarà di notevole aiuto quando, una volta raggiunta la giusta età, dovranno intonare e leggere le note. Durante i vari anni del percorso laboratoriale i discenti intoneranno prima scale (in varie tonalità), poi gli arpeggi, le cadenze e infine gli intervalli.

Durante la lezione vi è un momento dedicato specificamente all'esercizio delle capacità mnemoniche attraverso le *Filastrocche*. È una fase differente dalle precedenti in cui tutti cantano e danzano insieme: la recita delle filastrocche è individuale e deve seguire determinate regole. Tutti i discenti a turno devono recitare le filastrocche che sono tratte dal repertorio della letteratura italiana (ne viene assegnata una a settimana da imparare) rispettando queste indicazioni: "*inchino per iniziare e concludere, voce chiara e sonora, corpo fermo e equilibrato*" (Enrico, 2013, p. 32). Chiaramente il rafforzamento della memoria non è l'unica finalità di questo esercizio: per ricordare tutte le poesie bisogna ripeterle giornalmente e questo favorisce l'instaurarsi dell'abitudine all'esercizio quotidiano ed inoltre la recita individuale è un po' una prima "esibizione solistica" per dei bambini che dovranno poi suonare in pubblico il loro strumento. Usare la voce mentre tutti ascoltano è una prova di coraggio non indifferente che viene rinforzata positivamente (applauso conclusivo di tutti i presenti), incentivando la sicurezza e l'autostima nei discenti.

Il laboratorio si conclude con il *Saluto finale*. Come l'appello ha l'obiettivo di instaurare la ritualità del gruppo classe, ma ha poi una sua peculiarità specifica, molto legata al metodo Suzuki. Il brano si esegue con il violino e l'arco presenti nella valigetta che all'occorrenza possono "trasformarsi" in vari strumenti: serve a far familiarizzare bambini e bambine con quello che un domani potrà essere il loro strumento, che dovranno trattare con cura e impugnare in un certo modo e si introduce la ritualità dell'inchino, un

gesto che ripeteranno alla fine di ogni esibizione individuale o orchestrale quando cominceranno a suonare davvero.

Per ogni fase della lezione l'insegnante, oltre a proporre e dimostrare nuovi esercizi-attività musicali, riprende ricorsivamente i brani e le coreografie svolte nelle lezioni precedenti. La ripetizione è ciò che consente ai discenti di concentrarsi sulle caratteristiche delle canzoni per interiorizzarne la struttura e per assorbire nuove informazioni su tonalità e ritmo (Sloboda, 1988) oltre a rafforzare lo sviluppo di schemi grosso e fino-motori. Per il docente, poi, il ripasso è un'ottima occasione per verificare, attraverso l'osservazione, gli apprendimenti dei discenti e le loro necessità.

## **2.5 Il ruolo dell'insegnante CML**

Se l'insegnante influenza la vita dei discenti grazie al suo agire didattico (Mainhard et al., 2018), definire gli atteggiamenti, le posture, le intenzionalità educative e i linguaggi da impiegare serve a indirizzare concretamente le prassi di insegnamento verso una loro attuazione efficace ed inclusiva. Per rispondere alle esigenze di un contesto complesso come quello del contesto scolastico odierno, l'insegnante deve, infatti, essere efficace, cioè capace: *“di mettere ogni studente in condizione di raggiungere il livello più alto di apprendimento possibile, considerando le sue potenzialità, le sue esigenze le sue aspettative e i suoi interessi”* (Concina, 2019, p. 19).

Condurre un laboratorio come il CML richiede un'adeguata conoscenza della teoria e della pratica musicale: il docente, infatti, è un modello, un esempio per i discenti e come tale deve essere incisivo, preciso e coerente durante l'esecuzione vocale e strumentale dei brani, la dimostrazione dei movimenti e delle coreografie, nella restituzione dei feedback e dei rinforzi. Per ottenere questo: *“l'insegnante, quando propone un esercizio, deve avere ben presente il risultato al quale sta mirando e attraverso quali e quanti passaggi potrà raggiungere il suo scopo”* (Enrico, 2013, p. 33). Contemporaneamente, però, la sua azione didattica deve essere anche flessibile e adattabile alle esigenze sia dei singoli/e allievi/e che del gruppo classe (La Vecchia, 2022): *“è fondamentale, quindi, una continua analisi critica e un confronto del proprio operare e, qualora se ne presenti la necessità, occorre modificare, rettificare, risistemare il programma e il modo di svolgerlo”* (Ivi, p. 220). Soddisfare queste esigenze non è semplice, dato che i bisogni dei discenti sono ambivalenti e: *“sono espressi attraverso una duplice formula: bisogno di muoversi, ma*

*anche di riposare e di rilassarsi; bisogno di sicurezza, ma anche di esplorazione; bisogno di socializzazione, ma anche di ricerca di autonomia; bisogno di imitare l'adulto, ma anche di creazione personale; bisogno di immaginazione, ma anche interessi per il reale; infine, bisogno di osservare le cose, ma anche di agire su di esse*" (Meccariello & Mentasti, 2022, p. 82). Tuttavia, l'insegnante deve porsi come finalità quella di accogliere questi bisogni per rispondere con adeguati stimoli molteplici e variati, che coinvolgono quanti più sensi possibili, creando così un canale comunicativo, un dialogo costruttivo con i discenti per realizzare un ambiente accogliente e inclusivo (Chiappetta Cajola & Rizzo, 2016).

Il laboratorio musicale è uno spazio sociale inclusivo ed è l'insegnante a guidarlo. Per far sì che quest'ambiente si realizzi l'insegnante dovrà: *"mantenere uno sguardo attento, costante e continuo rivolto alla costruzione di un clima positivo in classe, elemento imprescindibile perché vi sia davvero inclusione"* (Zanazzi, 2022, p. 74). Un ambiente inclusivo non è semplicemente un luogo in cui tutti e ciascuno possono agire liberamente, ma è un'ambiente in cui ogni azione individuale è considerata e valorizzata: in questo modo gli allievi e le allieve sviluppano il senso di appartenenza, nei confronti del gruppo, e senso di autoefficacia, nei confronti di loro stessi (Cottini, 2018). Questo processo di valorizzazione: *"risente molto dell'atteggiamento ottimistico dell'insegnante che trasmette «fiducia», una sorta di empowerment psicologico"* (AA. VV., 2015, p. 293). I discenti acquisiscono sicurezza e diventano resilienti quando il docente riesce a comunicargli fiducia in loro, usando la propria mobilità, la propria voce, la propria gestualità (Damiano, 2013). Parallelamente, l'insegnante, deve accogliere anche il rifiuto, la frustrazione, la noia dei discenti (sensazioni fisiologiche, che si presentano durante l'apprendimento) senza rimproverare, accusare o giudicare a spada tratta (Lucangeli, 2023): l'ultima cosa che l'insegnante dovrebbe volere è che i discenti associno alla pratica musicale delle emozioni negative che inibiscano la motivazione e il desiderio di apprendere. *"Per instaurare un rapporto positivo e fruttuoso, dal punto di vista educativo, dall'insegnante ci si aspetta rispetto e sensibilità verso la persona dell'allievo e le sue caratteristiche, mentre a quest'ultimo viene richiesta apertura e disponibilità"* (Concina, 2019, p. 23).

L'insegnante CML deve incoraggiare la voglia di esprimersi e di apprendere e, soprattutto, non deve demonizzare l'errore, permettendo agli allievi e alle allieve di sbagliare. Uscire dalla logica dell'errore come "colpa" o come "patologia" da estirpare, e

dalla concezione del docente come “giudice verificatore” rafforza la relazione educativa creando un’alleanza tra docente e discente per raggiungere l’obiettivo comune, ossia l’apprendimento (Lucangeli, 2023). Questo non significa sfociare nel permissivismo o nella negligenza. L’errore va visto come un’opportunità, una spinta verso il miglioramento, verso il progresso. Inutile evidenziare chi l’ha commesso, puntando il dito e ammonendo il singolo: l’insegnante restituirà un feedback generale rivolto a tutti i discenti che sarà utile sia per coloro che ancora non hanno raggiunto a pieno l’obiettivo sia per coloro che lo hanno raggiunto, rivelandosi come un’occasione ulteriore di ripetizione e di interiorizzazione di saperi e abilità.

L’insegnante CML è un insegnante che adotta il Metodo Suzuki e che sposa a pieno il messaggio educativo e i valori della metodologia. Dalle parole di Cutrì (2023) si evince il profilo del docente secondo l’idea del violinista giapponese: *“la figura di un insegnante gioioso, pieno di energia, positivo e interiormente ricco che instaura una relazione intima con il suo giovane discepolo [...] è il custode del suo desiderio di suonare, è guida per il fanciullo e consigliere per i genitori”* (p. 137). È un’insegnante che riconosce nell’alfabetizzazione musicale un mezzo per educare e formare gli uomini e le donne di domani convinto, come Suzuki, che ogni bambino/a possa essere educato (Suzuki, 2009).

Il docente del laboratorio è il primo mediatore tra il discente e la musica e si assicura di veicolare messaggi sonori significativi allestendo un ambiente accogliente e libero per permettere ai discenti di esplorarli attraverso il corpo, la voce e i sensi (Chiappetta Cajola & Rizzo, 2016). Adotta la cooperazione come principale strategia d’insegnamento-apprendimento conscio del fatto che: *“è all’interno del gruppo, in una dinamica collettiva, che il bambino può costruire la struttura della propria individualità, dando ordine alle proprie esperienze e costruendo, in sintesi, la propria conoscenza”* (Cutrì, 2023, p. 183). La spinta alla cooperazione è innata: adottandola come strategia cardine della propria azione didattica creare relazioni significative utili all’apprendimento e alla crescita personale: *“in questo contesto sicuro, il bambino prima e il ragazzo poi hanno la possibilità di allenare e sperimentare attivamente – da protagonisti – abilità e competenze utili per la vita”* (Lucangeli, 2023, p. 148). Oltre a ciò, l’approccio cooperativo favorisce lo spirito di solidarietà e di interdipendenza positiva consentendo a tutti e a ciascuno di sentirsi importante e utile (Cottini, 2018).

Nell'ottica CML l'insegnante riflette continuamente sulle sue azioni per convogliarle verso l'obiettivo di accrescere le abilità dei discenti; che non si ferma ai risultati immediati, alle singole prestazioni esecutive ma punta a formare le abitudini, i comportamenti, il carattere dei propri allievi e delle proprie allieve. Per formare l'abitudine alla ripetizione e alla pratica musicale stimola il gruppo classe grazie all'approccio ludico, al linguaggio semplice e chiaro, all'interazione significativa. Per Chiappetta Cajola e Rizzo (2016): *“il docente musicista che utilizza un approccio animativo [...] può essere considerato un vero e proprio «fattore ambientale facilitante», in quanto si oppone alle spinte che creano esclusione creando le condizioni affinché tutti gli alunni partecipino al processo educativo diventando attori e protagonisti”* (p. 125). La didattica laboratoriale è centrata sull'allievo che si sente stimolato dalla dinamica del “gioco”: *“un sistema di regole in cui il giocatore [...] si muove per raggiungere un obiettivo prestabilito”* (Lucangeli, 2023, p. 156). Affinché sia garantita la libera partecipazione di ogni elemento del gruppo vanno chiarite ed esplicitate le regole condivise da tutti, e non imposte da colui che ha il potere, ossia il docente (Cottini, 2018). Decidere arbitrariamente le regole con l'obiettivo di cercare l'ordine non è una scelta strategica consigliabile: *“i risultati di un'azione educativo-didattica impostata solo sulla disciplina sono molto negativi e portano come risultato solo sofferenze, malumori e disaffezione per la scuola”* (D'Alonzo, 2018, pp. 12-13).

Le caratteristiche del docente CML appena delineate sono coerenti rispetto a quanto definito dalla *Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili* nel documento programmatico chiamato *Profilo dei docenti inclusivi* (European Agency, 2012) pensato per: *“l'esplicitazione di una informazione concreta su quali sono le competenze necessarie, i comportamenti, le conoscenze e le abilità richieste ai docenti che lavorano in ambienti scolastici inclusivi”* (p. 7). Uno dei valori del docente inclusivo è quello di *“Sostenere gli alunni – i docenti devono nutrire alte aspettative sull'esito scolastico di tutti gli alunni”* (Ivi, p. 15). Per ogni valore individuato sono stilate le competenze necessarie per la realizzazione e, per questo valore, compaiono competenze come:

- *“Essere un efficace comunicatore verbale e non verbale che può rispondere alle diverse esigenze di comunicazione dei discenti, dei genitori e degli altri professionisti;*

- *Sostenere l'acquisizione e lo sviluppo delle capacità e delle opportunità comunicative degli alunni;*
- *Valutare e poi sviluppare negli alunni la capacità di “imparare per capacità”;*
- *Crescere studenti indipendenti e autonomi;*
- *Adottare approcci positivi di gestione del comportamento che sostengono la crescita e le interazioni sociali dell'alunno;*
- *Facilitare situazioni di apprendimento in cui gli alunni possono “assumersi responsabilità” e anche fallire in un ambiente sicuro;*
- *Utilizzare la valutazione tenendo conto degli aspetti sociali, emotivi, nonché accademici.*
- *Favorire l'apprendimento cooperativo in cui gli studenti si aiutano a vicenda in modi diversi – tra cui il tutoraggio tra pari – e l'apprendimento per gruppi aperti*
- *Saper utilizzare metodi didattici basati sull'evidenza per raggiungere gli obiettivi di apprendimento, usare percorsi alternativi per l'apprendimento, flessibilità e stimoli chiari agli studenti;*
- *Usare metodi di valutazione formativa e sommativa ai fini dell'apprendimento e non per punire o classificare gli alunni” (pp. 16-17)*

Esplicitare gli scopi, condividere le regole, dare ai discenti un ruolo attivo permette di dare un significato alle azioni didattiche: *“il significato [...] non si trasmette né può essere imposto, piuttosto si crea mediante la partecipazione attiva dei discenti all'apprendimento e alla consapevolezza dei processi apprenditivi che, a mano a mano, prendono forma”* (La Vecchia, 2022, p. 222). I significati negoziati tramite il linguaggio musicale nel CML accrescono le possibilità di apprendimento e consolidano le relazioni docente-discente, le relazioni tra pari e tra figlio/a e genitore. L'esperienza significativa e inclusiva si compie nell'attuazione didattica del metodo, che verrà discussa nel prossimo capitolo.

# CAPITOLO III

## FONDAMENTI PEDAGOGICO-INCLUSIVI DEL METODO CML

### 3.1 L'esperienza musicale e l'apprendimento per imitazione

La critica principale che ancora oggi viene fatta al Metodo Suzuki, come riportato da Hendricks (2011), riguarda le (presunte) esecuzioni “robotiche” ed “inespressive” che gli allievi e le allieve riprodurrebbero meccanicamente dopo aver osservato i loro insegnanti. Queste critiche appaiono piuttosto ingenua (*Ivi*) dato che non considerano gli aspetti pedagogici, filosofici e didattici che risiedono nel metodo. I concetti di imitazione e di ripetizione sono a tutti gli effetti i fondamenti della metodologia ideata da Shinichi Suzuki e anche del Children's Music Laboratory, che da esso trae origine; eppure, è molto facile che questi presupposti educativi vengano mal compresi (Henke, 2021). A tal proposito, risulta necessario chiarire questi aspetti didattico-metodologici con l'intento di evidenziare la validità e l'efficacia del laboratorio musicale.

L'apprendimento per imitazione non va inteso alla stregua di un condizionamento classico, in cui il soggetto associa ad uno stimolo una specifica risposta esecutiva a seguito di una successione ripetitiva di proposte (Bonaiuti, 2013): una simile valutazione sottenderebbe una concezione prettamente passiva del discente, che non farebbe altro che emulare ciò che l'insegnante propone. Invece, l'imitazione è uno dei fondamenti della pedagogia dell'infanzia, e soprattutto della pedagogia speciale. È Itard, medico-pedagogo annoverato tra i fondatori della otorinolaringoiatria e educatore di Victor, il “*selvaggio dell'Aveiron*” (Magnanini & Crispiani, 2016), a parlare: “*della facoltà imitativa dell'uomo che crea nuovi bisogni e sviluppa le sue capacità, l'imitazione come atto creativo e non semplicemente meccanicamente riproduttivo*” (Goussot, 2015, p. 94). Sfrutterà proprio un metodo educativo basato sull'imitazione gestuale per educare Victor, cercando così strade alternative per arginare quei “deficit” dati da una mancata educazione pregressa, stilando un progetto di crescita e di vita per il ragazzo (Chiappetta Cajola, 2016). Anche Séguin, allievo di Itard e fondatore della prima scuola speciale in Europa: “*ritiene importante l'imitazione, vera e propria tecnica di facilitazione dell'apprendimento che, per questa ragione, occupa una posizione preminente nel suo paradigma educativo, e ha lo scopo di stimolare il bambino a modificare e creare nuove abitudini di vita*” (*Ivi*, p. 202). Inoltre, sempre Séguin: “*propone l'uso della musica*

*ritmata nell'educazione degli 'idioti', perché questa produce delle emozioni che servono a sviluppare diverse potenzialità e capacità”* (Goussot, 2015, p. 99). Il gioco educativo, inteso anche come processo imitativo guidato è alla base dell'apprendimento, secondo Decroly non solo per i bambini considerati, all'epoca, 'irregolari' ma per tutti: *“un'attività che si basa sul desiderio, l'interesse, [...] creando motivazioni in grado di favorire lo sviluppo dell'attenzione e delle energie mentali”* (Ivi, p. 133). Alla luce di queste teorie pedagogico-inclusive, ritenere infruttuose le possibilità date dall'apprendimento per imitazione, che ispira la didattica di Suzuki e del CML, è molto limitante poiché non solo non si considera la possibilità che i bambini e le bambine di 3 o 4 anni possano comunicare espressivamente e sensibilmente attraverso la musica (presupposto in cui Suzuki confidava ardentemente (Suzuki, 2014)), ma, inoltre, si ignorano le modalità attraverso cui i discenti sono in grado di sviluppare le loro capacità in generale, e le capacità musicali in particolare. Sloboda (1988) ribadisce questo concetto quando parla dello sviluppo di abilità musicali: *“anche se le regole di produzione [musicale] hanno diverse somiglianze con i legami «stimolo-risposta» tanto amati dalla tradizione comportamentistica, esse, sotto molti aspetti, sono più sofisticate e versatili. Esse incorporano direttamente degli stati mentali e degli scopi interni, senza cercare di eliminarli dal loro dominio esplicativo”* (p. 341). Il discente, in ottica CML, apprende dall'adulto in una relazione dialogica in cui colui che insegna e colui che impara condividono atti comunicativi, siano essi linguistici o musicali; è attraverso tali scambi reciproci che si avvera la crescita e lo sviluppo significativo in cui i modelli osservati vengono interiorizzati, rielaborati e poi utilizzati per raggiungere abilità musicali autonome. Questo è il motivo per cui il “modello” che il discente seguirà e/o imiterà (sia esso l'insegnante o il genitore) dovrà essere quanto più accurato possibile e dovrà coinvolgere tutti i canali comunicativi e sensoriali così da fornire stimoli globali e completi (Enrico, 2013).

La tendenza ad imitare canti e melodie è tipica dei bambini e delle bambine durante l'età infantile: *“tra i due anni e i due anni e mezzo [...] i bambini cominciano a tentare di imitare le canzoni che sentono intorno a loro. [...] Durante il terzo e il quarto anno di vita il bambino sviluppa capacità imitative tali da poter ripetere intere canzoni”* (Sloboda, 1988, pp. 315-317). Un altro comportamento musicale istintivo è legato al movimento, infatti la maggioranza dei bambini dopo i diciotto mesi “danza” in risposta alla musica eseguendo movimenti circolari o ondulatori in connessione con il ritmo

(Sloboda, 1988). Quello che si realizza durante il processo di crescita, una volta raggiunti i cinque anni di età, è un vertiginoso calo degli episodi di canto spontaneo oltre che dei movimenti istintivi associati alla musica, parallelo ad un aumento della tendenza ad imitare azioni sonore e a riprodurre movimenti specifici con un grado di precisione sempre maggiore (Biasutti, 2015; Sloboda, 1988). Oltre a ciò, bisogna considerare che: *“l’attività musicale dei bambini si manifesta in vari contesti e principalmente nel gioco, attraverso il quale i bambini si esprimono liberamente. [...] È proprio in questo periodo [fra i 3 e i 6-7 anni] che, accanto alle produzioni musicali informali è possibile iniziare un percorso di formazione musicale”* (Biasutti, 2015, pp. 61-62). Da questi aspetti attenzionati è possibile dedurre che i discenti, durante l’infanzia, abbiano una spiccata propensione ad imitare i loro modelli di riferimento e che, se nel corso dello sviluppo tale inclinazione muta qualitativamente, essa non cessa di esistere per tutta l’età infantile. L’attitudine imitativa infantile, durante il percorso CML, viene canalizzata allo scopo di sviluppare abilità di ascolto e produzione della musica, sfruttando un approccio ludico e multisensoriale, coerentemente con la predisposizione tipica dei bambini e delle bambine. L’aspetto del gioco integrato alla didattica musicale non è da sottovalutare in quanto: *“per gli allievi con BES, in particolare, la partecipazione ad attività ludico-musicali consente un coinvolgimento psico-fisico attivo, in una interazione gioiosa e costruttiva con gli altri. Il carattere ludico dell’attività musicale svolta nel laboratorio, infatti, potenzia ulteriormente la forza inclusiva della musica che, attraverso un repertorio di giochi motivante e adattabile, consente di facilitare la partecipazione degli allievi sviluppandone motivazione, potenzialità e competenze”* (Chiappetta Cajola & Rizzo, 2019, p. 449).

Un’altra disposizione naturale dei bambini e delle bambine tra i 3 e i 5 anni è quella che Sloboda (1988) definisce: *“amore per le ripetizioni esatte”* (p. 318). Durante l’infanzia è tipico che i discenti chiedano ascoltare ripetutamente brani musicali che conoscono ma non solo: *“i bambini mostrano spesso comportamenti ripetitivi, e la tendenza alla ripetizione fa probabilmente parte delle normali propensioni che sono sopravvissute nel corso dell’evoluzione, probabilmente per i benefici effetti che esercita sull’apprendimento”* (Ivi, p. 346). Dunque, l’ascolto ripetitivo di stimoli musicali è, a tutti gli effetti, parte dell’apprendimento. In queste occasioni il/la bambino/a interiorizza gli stimoli sonori presenti nell’ambiente: *“anche se il comportamento del bambino può sembrare dall’esterno statico, è molto probabile che egli stia usando le sue aumentate*

*conoscenze, e la memoria degli esatti rapporti di altezza e tempo [che è in grado di percepire], per costruirsi delle conoscenze di ordine superiore delle strutture musicali, assorbendo nuove informazioni su scale, tonalità, e su ritmo e metro” (Sloboda, 1988, p. 318). Anche questa tendenza/bisogno di reiterare gli stimoli sonori tipica dei soggetti in età evolutiva è accolta e viene proposta nella pratica CML (oltre che nel Metodo Suzuki) dove: “la pratica della ripetizione [...] è vista come un istinto verso l’arte, come un percorso indispensabile per avvicinarsi ed entrare a fondo in una dimensione artistica” (Cutrì, 2023, p. 107). Infatti, le attività del laboratorio musicale prevedono sia l’introduzione progressiva di nuovi brani e coreografie che la ripetizione ricorsiva di esercizi noti. La ripetizione delle attività proposte in precedenza ha due obiettivi principali: interiorizzare schemi motori e uditivi fino a renderli azioni abituali per i discenti, rafforzare la memoria di lavoro e la memoria a lungo termine. Inoltre, durante le ripetizioni l’insegnante può osservare i progressi dei bambini e delle bambine e comprendere come adattare le attività per permettere loro di raggiungere gli obiettivi prefissati.*

Nel CML, così come nel Metodo Suzuki, i discenti acquisiscono le abilità musicali osservando le azioni motorie ascoltando le stimolazioni uditive per poi replicarle ripetutamente e ciclicamente, al fine di ottenere sicurezza e precisione nella produzione di movimenti e suoni. È attraverso l’esercizio continuativo delle abilità musicali che bambini e bambine diverranno autonomi e indipendenti nell’esprimersi attraverso il linguaggio musicale. Questa pratica educativa stimola i neuroni specchio: una rete neurale, presente nelle scimmie e nella specie umana, individuata per la prima volta dal gruppo di ricerca dell’Università di Parma guidato da Rizzolatti (Craighero, 2017). La loro scoperta fu rivoluzionaria nel campo nelle neuroscienze cognitive poiché ipotizzarono e comprovarono: *“il ruolo centrale del sistema motorio nello sviluppo di molte funzioni cognitive” (Ivi, p. 13). I neuroni specchio permettono all’individuo di conoscere comprendere e riprodurre schemi motori, comportamentali ed emotivi semplicemente osservandoli eseguiti da un suo simile (Guasumi, 2021). Essi hanno un ruolo fondamentale, non solo nei processi imitativi non intenzionali, ma anche nell’apprendimento dei processi viso-motori che sono tipici, ad esempio, della pratica musicale e sportiva (Proverbio, 2019). L’attività dei neuroni specchio coinvolge principalmente azioni svolte con le mani e con la bocca: per questo motivo contribuisce significativamente alla produzione e alla percezione del linguaggio parlato*

(segmentazione linguistica, riconoscimento e produzione dei suoni linguistici, organizzazione sintattica, ecc.) (Craighero, 2017). Dunque, sono le neuroscienze cognitive a confermare che l'apprendimento di competenze musicali (siano esse vocali o strumentali) passa per l'interiorizzazione di pattern motori, somato-sensoriali e uditivi attraverso cui si è in grado di codificare e produrre i gesti musicali (Proverbio, 2019) in cui i neuroni specchio hanno un ruolo cardine. Una stimolazione precoce e ripetuta di questi canali neurali agevola e rafforza quei *“cambiamenti drammatici nella connettività, nel volume e nelle funzionalità cerebrali [tipici dei musicisti]”* (Ivi, p. 63).

Per un bambino o una bambina in età di sviluppo, fare esperienza di un contesto laboratoriale come il CML, in cui può osservare azioni e suoni che uniti costituiscono veri e propri “gesti sonori” (Filippa et al., 2020), consegna loro un repertorio comunicativo vocale e motorio, una base per consolidare gli apprendimenti musicali progressivamente più strutturati, infatti: *“la realizzazione concreta del gesto sonoro, costituisce per i bambini piccoli un contesto di apprendimento privilegiato”* (Ivi, p. 81). Osservare questi gesti sonori fa attivare il *“fenomeno di risonanza motoria”*. Craighero (2017) spiega, attraverso un paragone con la risonanza acustica, ciò che accade durante un episodio di risonanza motoria:

*“con l'espressione «risonanza acustica» ci si riferisce a quel fenomeno per il quale il diapason, capace di emettere un suono di una certa frequenza, inizia a vibrare quando uno strumento che si trova nella stessa stanza emette un suono di quella frequenza. [...]. Allo stesso modo, i muscoli dell'osservatore risultano preattivati quando egli osserva un'azione che coinvolge quei muscoli e non altri. [...] questa risonanza è inconsapevole: anche se l'osservatore non è a conoscenza di tutti i muscoli coinvolti nell'azione osservata, i suoi muscoli lo fanno e risuonano”* (p. 104).

È la risonanza motoria, allora, che consente ai discenti in età evolutiva di imitare in maniera precisa e accurata gesti motori e vocalici pur non ricevendo istruzioni verbali esplicite da parte dell'insegnante, che sono invece necessarie per l'apprendimento delle abilità musicali in età adulta (Sloboda, 1988). Essere circondati da stimoli musicali invoglia i bambini e le bambine a prendere parte alle attività in maniera attiva, senza al contempo sentirsi costretti a partecipare in maniera continuativa: la consapevolezza che anche la sola immersione in un ambiente musicale possa contribuire all'apprendimento di questo specifico linguaggio è il principio guida che deve motivare gli insegnanti a

presentare sempre più stimoli, anche se apparentemente i discenti non rispondono come ci si aspetterebbe.

### **3.2 Il CML come *scaffolding*: mediazione culturale e ambiente sociale inclusivo**

I discenti, secondo una prospettiva socio-costruttivista, apprendono e si sviluppano grazie alle loro relazioni sociali nel loro ambiente di vita: *“la [loro] mente funziona, assimilando la struttura esterna (il contesto), per cui ed entro cui funziona, quasi entrando in simbiosi con il sistema di strumenti, attività e individui in cui l’attenzione è situata”* (Ligorio & Pontecorvo, 2010, pp. 25-26). I genitori sono le prime figure con cui entrano in contatto e rivestono un ruolo di primaria importanza per il loro percorso di crescita (Caiazza & Gagliardo, 2018). Grazie alle interazioni sociali significative i bambini e le bambine costruiscono e decostruiscono la realtà, risolvono e affrontano i problemi quotidiani e delineano attivamente le loro traiettorie di vita; le relazioni sociali, infatti, sono: *“dei laboratori naturali dai quali emerge il pensiero”* (Iannaccone, 2010, p. 194). La dinamica relazionale che lega il genitore a suo/a figlio/a è ciò che, mattone dopo mattone, forma quei bambini e quelle bambine: è questa la ragione per cui non si può evitare di considerare l’importanza delle azioni genitoriali nella vita dei discenti. Così, la relazione genitore-figlio/a non è un’esperienza educativa statica e ripetitiva: *“ma un processo dinamico al quale contribuiscono l’adulto e i bambini: l’adulto con i suoi intenti, la sua capacità di cogliere e stimolare gli interessi e le potenzialità infantili, la predisposizione dell’ambiente, le modalità del suo intervento; i bambini con le loro iniziative, le loro reazioni, i loro rimandi”* (Bondioli & Savio, 2018, p. 27).

I genitori parlano, insegnano e si divertono giocando con i loro figli. Un buon genitore sa dosare il suo comportamento durante questi atti comunicativo-formativi per permettere al bambino o alla bambina di imparare qualcosa dall’esperienza che sta vivendo. Istantaneamente, infatti, il genitore adopererà delle condotte educative nei confronti di suo/a figlio/a mirando, consapevolmente o inconsapevolmente, a farlo/a crescere, a farlo/a diventare autonomo/a, a farlo/a diventare adulto/a (Faiella, 2022).

Lo *scaffolding* viene definito come: *“un metodo di insegnamento esplicito basato sulla partecipazione attiva, la collaborazione e la reciproca comprensione e negoziazione di obiettivi e pratiche finalizzato a supportare gli sforzi di apprendimento per la riorganizzazione concettuale, la promozione di nuove comprensioni e lo sviluppo di*

*abilità*” (Faiella, 2022, p. 18). La teoria dello *scaffolding*, (Bruner, et al., 1976) che affonda le sue origini nella teoria dell’apprendimento sociale vigotskiana (Verenikina, 2003), è stata elaborata da Bruner, Wood e Ross (1976) ed è ancora oggetto di interpretazioni e di studi scientifici. Spesso i genitori, quando vogliono mostrare e/o insegnare qualcosa ai/alle propri/e figli/e, adottano strategie di *scaffolding* in maniera naturale. Faiella (2022) mostra, come esempio, il tipico comportamento del genitore che insegna al figlio ad andare in bicicletta:

*“l’adulto [...] inizialmente mostrerà come posizionarsi con un piede saldamente a terra e l’altro sul pedale per garantire la pressione necessaria a far muovere la bicicletta. Poi, sosterrà la bicicletta dal sellino per consentire al bambino di tenersi in equilibrio. Successivamente lo accompagnerà con una mano sulla spalla fino a seguirlo da vicino senza toccarlo e in questa fase potrebbe offrire solo suggerimenti verbali. Quando trasferisce il controllo dell’azione, l’adulto si limiterà ad intervenire solo in casi di bisogno”* (p. 22).

Come avviene in questo esempio e in molte altre occasioni durante la vita genitoriale, l’intervento dell’adulto sull’apprendimento del/della più piccolo/a muta in maniera graduale per incentivare l’acquisizione autonoma dell’abilità e l’interiorizzazione completa dei movimenti necessari per portare a termine il compito. Inoltre, le azioni del genitore vengono calibrate in maniera che si adattino all’età di sviluppo del/della bambino/a. Si tratta, dunque, di un supporto temporaneo e facilmente adattabile: l’adulto adatta progressivamente le proprie azioni valutando, volta per volta, il grado di abilità raggiunto dal discente. Deve, inoltre, essere in grado di non eccedere nel dare aiuto e sostegno perché questo errore può inibire la motivazione del discente e far perdere il senso dell’apprendimento collaborativo (Cottini, 2018). Attuate con queste accortezze, lo *scaffolding* incentiva l’autonomia dei discenti e ne migliora la capacità di risolvere problemi (Mermelshtine, 2017). Non si tratta, pertanto, di un aiuto come un altro, ma di un’impalcatura “regolabile” finalizzata all’apprendimento e alla responsabilizzazione dei discenti (Faiella, 2022).

Lo *scaffolding* è un approccio educativo altamente inclusivo. Tale assunto è dimostrato dalle seguenti caratteristiche: lo *scaffolding* è variato poiché ne esistono tante tipologie che l’adulto può adoperare per supportare il discente (fisico, verbale, strumentale, modeling etc.), è appropriato in quanto rispetta il grado di competenza e i bisogni

dell'allievo, è adattivo perché si modifica in base ai progressivi cambiamenti dell'azione del discente ed infine è provvisorio poiché attraverso di esso si mira al raggiungimento della responsabilità e dell'autonomia degli studenti (Faiella, 2022).

Come è già stato esplicitato più volte nella presente trattazione, il contributo del genitore nella metodologia CML occupa un tassello centrale per la buona riuscita del percorso musicale. Egli partecipa attivamente alle attività a lezione e gestisce la ripetizione domestica: per accompagnare al meglio suo figlio o sua figlia dovrà saper dosare il suo intervento in base alle necessità emergenti (Enrico, 2013) avendo chiaro che lo scopo finale è quello di: *“permettere ai piccoli di acquisire indipendenza e sicurezza in sé stessi.”* (Ivi, p. 29). La figura del genitore è, a tutti gli effetti un sostegno, una guida che progressivamente, con l'avanzare delle abilità acquisite dai discenti, deve lasciare sempre più spazio alla loro esperienza individuale, fino al raggiungimento della completa autonomia. È per questo che si ritiene appropriato considerare il genitore CML come uno *scaffolder*: un adulto esperto in grado di affiancare consapevolmente i soggetti in apprendimento (Faiella, 2022).

Insieme al genitore, anche l'insegnante CML è a tutti gli effetti uno *scaffolder*. Gli interventi didattici sono, infatti, strutturati in maniera accurata rispettando determinate fasi in cui uno stesso stimolo verrà riproposto in maniera variata per consentire ai discenti di interiorizzarlo in maniera ottimale (Enrico, 2013). Quando l'insegnante introduce un nuovo brano fornisce inizialmente un accurato modello che i discenti e i genitori possono imitare (*modeling* o istruzione diretta) dividendo l'esecuzione in piccole parti. Con una serie di ripetizioni successive delle singole parti l'insegnante ha la possibilità di osservare l'esecuzione degli allievi e di intercettare le necessità contingenti (Ivi): offre allora suggerimenti, istruzioni precise, movimenti lenti per lavorare su ciò che non è stato ancora pienamente padroneggiato dagli alunni e dalle alunne (*scaffolding* o istruzione guidata).

Segue poi il momento in cui l'insegnante lascia temporaneamente il tappeto per andare a suonare il pianoforte lasciando così i/le bambini/e ad eseguire il brano insieme ai loro genitori, una prima forma di autonomia parziale per i discenti che non avranno più l'insegnante come modello ma i propri compagni da osservare per raggiungere l'obiettivo dell'esecuzione (apprendimento collaborativo). Questo brano preso ad esempio verrà periodicamente riproposto, durante le esercitazioni domestiche e anche a scuola: queste ripetizioni permetteranno ai discenti di acquisire sicurezza nei movimenti e

nell'esecuzione vocale fino a saper gestire autonomamente l'esecuzione (trasferimento di responsabilità o apprendimento indipendente). Le quattro fasi appena evidenziate rispecchiano, perfettamente, l'organizzazione della “*Gradual Release of Responsibility*”: una strategia didattica di *scaffolding*, di stampo socio-costruttivista, ideata da Fisher e Fray (2021) per permettere agli studenti acquisire gradualmente responsabilità grazie a un progressivo decremento dell'azione supportiva del docente (Ivi)<sup>13</sup>.

Interagendo con i discenti usando questa strategia didattica l'insegnante CML collaborando con il genitore agisce sulla loro Zona di Sviluppo Prossimale (ZPD), come voluto dalla teoria dell'apprendimento sociale formulata da Vygotskij (Santrock et al., 2021)<sup>14</sup>. Molti studiosi sono concordi nel considerare lo *scaffolding* come la “resa operativa” del concetto di Zona di Sviluppo Prossimale (Verenikina, 2003). Si fornisce, inizialmente, un modello da seguire: è proprio questo che consente di superare la Zona di Sviluppo Attuale e che spingere il discente a cimentarsi con movimenti, ritmi e melodie nuovi. Mentre il/la bambino/a agisce, interiorizza gli apprendimenti e il coinvolgimento dell'adulto diventa sempre meno necessario. Di fatto, il genitore e l'insegnante restano lì, ma una volta che il discente ha acquisito la completa padronanza, si limitano a danzare e cantare insieme, senza essere più dei modelli da seguire: è in quel momento che l'azione educativa può dirsi compiuta.

L'intero corso CML, dunque, adotta lo *scaffolding* come strategia didattica e laboratoriale. Ferrari (2020) è concorde nel sostenere l'utilità di un simile approccio alla didattica musicale rivolta all'infanzia: “*un repertorio musicale, fatto proprio all'interno di uno o più giochi d'ascolto, può funzionare come scaffold, contenitore e supporto della relazione, anzi, dei vari modi di interazione di cui un soggetto – in quel dato momento dell'età evolutiva – ha bisogno. Diventa così un repertorio musicale situato, nel senso che la scelta dell'oggetto musicale – filastrocca, canzoncina o musica d'autore che sia – si giustifica in quanto proposta e compresa in un contesto relazionale definito*” (Ferrari, 2010, p. 10). Questo intervento di supporto didattico personalizzato può rivelarsi utile in moltissime azioni di insegnamento-apprendimento e lo è specialmente nella realizzazione del laboratorio musicale CML: l'azione coordinata e supportiva di insegnanti e genitori è

---

<sup>13</sup> Le quattro fasi della “Gradual Release of Responsibility” sono: 1. Focused instruction; 2. Guided instruction; 3. Collaborative learning; 4. Independent learning (Fisher & Fray, 2021).

<sup>14</sup> La Zona di Sviluppo Prossimale è un concetto estrapolato dalla teoria di Vygotskij e può essere definito come: “*la differenza tra il livello di sviluppo effettivo di un individuo, manifesto quando risolve un compito da solo, e il suo livello di sviluppo potenziale, che si potrebbe esprimere se il compito fosse risolto con le indicazioni di un altro soggetto più competente*” (Santrock et al., 2021, p. 187).

la chiave che consente agli alunni e alle alunne di raggiungere *“abilità sempre maggiori”* (Musical Garden, n. d.)<sup>15</sup> non solo per la musica ma per la vita.

### **3.3 Il CML e l'apprendimento cooperativo: il gruppo classe come risorsa di crescita**

L'efficacia dell'apprendimento visto in ottica sociale e non competitiva è stata sperimentata concretamente nelle classi abbastanza di recente se si pensa che la realtà scolastica fino alla metà dello scorso secolo era dominata unicamente dall'ottica individualista per cui gli studenti dovevano imparare per sopravvivere, con solo le loro forze, al mondo che li attendeva (La Marca & Cappuccio, 2020). Con l'avvicinarsi degli studi e delle sperimentazioni si è poi giunti alla realizzazione che attuare i principi della didattica cooperativa nelle classi può portare ad ottenere ottimi risultati educativi: *“da alcuni anni, anche nel nostro paese, è diventato centrale il tema dell'educazione fra pari e delle strategie collaborative volte ad attivare un passaggio spontaneo e virtuoso di conoscenze, emozioni ed esperienze”* (Cottini, 2018, p. 206).

I benefici dati dall'apprendimento collaborativo, che nasce spontaneamente dalla relazione con i pari, sono ancora maggiori se ci si rivolge alla fascia d'età infantile: *“i bambini che hanno modo di frequentarsi regolarmente e per periodi di tempo prolungato, come avviene nei nidi e nelle scuole dell'infanzia, produrrebbero delle proprie culture locali, le «culture dei pari», che riprenderebbero, interpretandoli, i contenuti della cultura del mondo adulto in cui sono immersi”* (Bondioli & Savio, 2018, p. 103). È in questi ambienti educativi di gioco e di relazione che: *“[si] determina un effetto sinergico in grado di produrre risultati superiori alla somma degli sforzi individuali e delle capacità messe in campo dai singoli.”* (Cottini, 2018, p. 214). Infatti, ciò che accomuna tutti i modelli di didattica cooperativa è l'aspetto dell'interdipendenza positiva (Johnson & Johnson, 2009) che, operativamente: *“esiste quando le persone percepiscono di poter raggiungere i propri obiettivi se e solo se gli altri con cui sono legati in modo cooperativo raggiungono i loro obiettivi. Pertanto promuovono reciprocamente gli sforzi per raggiungere gli obiettivi”* (La Marca & Cappuccio, 2020, p. 157). Johnson & Johnson (2009) annoverano le tipologie di interdipendenze necessarie per realizzare a pieno l'interdipendenza positiva. Nell'esercizio del laboratorio musicale l'interdipendenza positiva si realizza poiché tutti i partecipanti hanno un obiettivo comune, che è proprio

---

<sup>15</sup> <https://www.musicalgarden.it/percorsi-cml/> (consultato il 28/10/2024)

l'esecuzione del brano scelto (interdipendenza di scopo), per raggiungere questo scopo ogni membro deve contribuire usando la propria voce e il proprio corpo (interdipendenza di compito), inoltre le risorse materiali e le risorse culturali sono a disposizione di tutti (interdipendenza di materiali e risorse) per la buona riuscita dell'esecuzione, il coronamento del lavoro d'insieme (interdipendenza di premio). Nelle esecuzioni avanzate possono anche essere assegnati dei ruoli, prevedendo brani a più voci o l'impiego di strumenti diversi (interdipendenza di ruolo).

Moltissimi sono i modelli teorici e pratici di cooperativismo didattico delineati dalla letteratura scientifica<sup>16</sup>; nella sua analisi, Cottini (2018) individua due strategie: “*che risultano maggiormente applicabili nel contesto scolastico, anche nella prospettiva dell'educazione inclusiva [...]: il Peer Tutoring e l'apprendimento cooperativo (Cooperative Learning)*” (p. 206).

Il *Cooperative Learning* può essere declinato in varie forme ma, generalmente, prevede la costruzione da parte dell'insegnante di piccoli gruppi di lavoro eterogenei allo scopo di raggiungere un obiettivo comune attraverso la collaborazione di tutti i membri del gruppo. L'insegnante ha il ruolo di “facilitatore degli apprendimenti”: non eroga informazioni, o nozioni ma all'inizio dell'attività illustra le istruzioni da seguire per completare il compito ed accompagna i discenti durante il lavoro di gruppo, osservando e intervenendo solo quando necessario (*Ivi*). Mentre, il *Peer tutoring* coinvolge gli allievi nell'acquisizione autonoma di saperi e abilità e competenze attraverso la costruzione di coppie in cui un alunno/a svolge il ruolo di tutor, e l'altro/a svolge il ruolo di *tutee*. Il tutor, in un piano didattico strutturato e preciso, guida il *tutee* durante l'apprendimento. I ruoli della coppia, se è previsto dell'attività, possono anche invertirsi. L'insegnante, come nel *cooperative learning*, facilita gli apprendimenti accompagnando gli allievi e le allieve nel processo di scoperta (*Ivi*).

L'ottica di insegnamento-apprendimento promossa dal Children's Music Laboratory risulta efficace proprio poiché incarna l'approccio cooperativo fondendo queste due strategie, adottando, in modo unico, sia il *cooperative learning* che il *peer tutoring*. Di seguito, verrà illustrata la realizzazione di quest'ottica cooperativa.

---

<sup>16</sup> Si vedano i lavori di ricerca di Johnson & Johnson, Cohen, Slavin, Sharan & Sharan, Kagan & Kagan, ecc. (Cottini, 2018; La Marca & Cappuccio, 2020)

Durante la lezione si opera sempre in gruppo e i discenti possono guardare (oltre ai genitori e all'insegnante) i loro pari per imitarli, confrontarsi con loro e migliorare sé stessi; l'insegnante dimostra la coreografia o l'attività da svolgere, per poi lasciare autonomia e libertà agli alunni e alle alunne che cooperano (con il supporto graduato dei genitori) per raggiungere l'esecuzione finale del brano e della coreografia proposti (*Cooperative Learning*). In questo processo, come è stato già delineato nel paragrafo precedente, i discenti sono sempre supportati e guidati dalla loro figura di riferimento che interviene in caso di bisogno (*scaffolding*) o altrimenti esegue gli esercizi insieme al proprio figlio o alla propria figlia fungendo da esempio; il genitore è tutor nel momento del bisogno ma diventa *tutee* quando l'insegnante chiede di invertire i ruoli ed, in quel caso, asseconda il/la proprio/a bambino/a nella scoperta delle proprie capacità gratificandolo e incentivando comportamenti e attitudini positivi (*Peer Tutoring*).

Si potrebbe pensare che la metodologia del *peer tutoring* non sia adeguatamente rispettata nel CML poiché i genitori non è un "pari" rispetto ai bambini e alle bambine; in realtà, la maggior parte dei genitori che iniziano il percorso CML non hanno particolari conoscenze musicali, e se anche sono in grado di suonare uno strumento o di cantare, non conoscono il repertorio, i ritmi e le attività laboratoriali previste. Questo comune punto di partenza li rende "pari" rispetto alle conoscenze, abilità e competenze da acquisire, proprio come previsto nel *tutoring* fra pari (Cottini, 2018). A lezione il genitore impara proprio come i bambini e le bambine ed è coinvolto attivamente in ogni fase. Si attiva la sua funzione di "tutor" o di "*scaffolder*" quando un movimento risulta ostico o quando cala l'attenzione del bambino o della bambina, o ancora quando la stanchezza lo/la pervade o ha bisogno di un abbraccio. Questa è la didattica familiare (Enrico, 2013): una didattica accogliente, esplorativa, che permette l'acquisizione di saperi e abilità significativi, pregni, che riguardano non solo lo sviluppo sociale, ma anche quello motorio, cognitivo, emotivo e musicale.

Questa dimensione collettiva e collaborativa spesso manca nell'impostazione della didattica musicale tradizionale, eppure è fondamentale se si pensa che l'esecuzione musicale è sempre plurale, corale e mai individuale (Raganato, 2019). È rarissimo fare musica in solitaria; solitamente, si canta in coro, si suona in orchestra e anche l'esecuzione da solista è sempre accompagnata da un *ensemble* (*Ivi*). In questi contesti, l'obiettivo di coloro che fanno musica insieme è comune ed il lavoro di ogni membro è unico e imprescindibile per completare al meglio l'esecuzione. Proprio come negli ambienti di

apprendimento cooperativo, tra i membri del gruppo musicale: *“si viene a costruire una dimensione collettiva che abbraccia tutti i suoi partecipanti in uno speciale legame, ricco di sentimenti e sostenuto da uno scopo comune”* (Cutri, 2023, p. 104).

Il laboratorio musicale CML prepara gli allievi e le allieve alla musica d’insieme, non solo grazie all’esecuzione collettiva dei brani e delle coreografie a cui tutti (genitori e bambini/e) contribuiscono in maniera paritaria, ma presentando ai discenti tutti gli elementi della ritualità concertistica (Enrico, 2013). L’ingresso, l’esecuzione, l’applauso, l’inchino per ringraziare il pubblico: tutti gesti non verbali che innalzano il livello di significatività degli apprendimenti acquisiti, che restituiscono importanza, serietà, responsabilità anche in un contesto ludico e accogliente.

I/le giovanissimi/e musicisti/e saranno così preparati ad esibirsi con il proprio strumento, ma sapranno anche a parlare in pubblico rispettando il proprio turno, sapranno guardare uno spettacolo a teatro o al cinema come spettatori attivi e attenti, saranno in grado di interagire con i propri pari e con gli adulti. Questi sono alcuni dei risvolti formativi ulteriori dati dell’esperienza educativa musicale in gruppo, dell’esperienza musicale ed estetica del laboratorio CML. Stare con gli altri per crescere insieme ha sempre i suoi vantaggi per lo sviluppo dei discenti: *“al di là dei risultati che saranno diversi per ciascun bambino, egli sarà più felice perché avrà avuto «di più» i suoi genitori, Il nostro bambino frequenterà altri bambini che suonano, vedrà nuovi luoghi, attraverso l’esperienza del fare musica potrà viaggiare [...] con il gruppo musicale. Imparerà a vivere insieme agli altri, e stimolato dalle loro capacità svilupperà le sue”* (Ivi, p. 27).

### **3.4 CML, intelligenza emotiva e competenze sociali**

Fare esperienze sociali significative è fonte di apprendimento anche per quanto concerne lo sviluppo dell’intelligenza emotiva, come è ampiamente noto nell’ambito delle scienze umane. L’autore che è considerato il padre della teoria dell’intelligenza emotiva, ideatore e sostenitore della SEL (*Social and Emotional Learning*), lo psicologo Goleman (2012) insiste nel ribadire che: *“[le] capacità emozionali quali l’empatia e l’autoregolazione emozionale cominciano a costituirsi dall’infanzia”* (p. 451). È a partire dai primi anni di vita dei bambini e delle bambine che, a scuola come a casa, si plasmano i cosiddetti *“circuiti emozionali”* (Ivi, p. 27), pilastri essenziali per la loro futura vita sociale e relazionale. Dunque, la Scuola dell’Infanzia non può prescindere dallo strutturare, nelle

menti e nei cuori dei discenti attraverso l'azione educativa, le basi per quelle capacità emotive che, con il tempo e lo sviluppo, renderanno gli uomini e le donne di domani degli adulti emotivamente consapevoli.

Raggiungere questi scopi formativi può essere molto complesso soprattutto quando si opera con la fascia di età prescolare. Infatti, la socializzazione positiva fra pari anche in gruppi con frequenza stabile (come, ad esempio, una sezione di Scuola dell'Infanzia) può risultare molto fragile, oscillando tra momenti sociali coesivi e attività di carattere conflittuale o competitivo (Bondioli & Savio, 2018). Questa ambivalenza emotiva è naturale per i soggetti in crescita che non posseggono ancora completamente le capacità cognitive ed emotive necessarie per autocontrollarsi ed essere empatici.

L'autocontrollo e l'empatia sono due tasselli fondamentali per la messa in atto di condotte prosociali che, come scrive Cottini (2018), sono: *“una condizione di grande importanza per lo sviluppo di didattiche finalizzate all'inclusione”* (p. 191). Se è vero che il germe di queste capacità emotive è presente negli individui sin dalla primissima infanzia (Goleman, 2012) l'ambiente sociale in cui questi vivono può aiutarne o meno il loro consolidamento: *“il cervello è eccezionalmente plastico, sempre impegnato com'è nei processi di apprendimento. Le eventuali carenze nelle capacità emozionali possono essere corrette [...] purché ci si impegni a tal fine nel modo giusto”* (Ivi, p. 192). Anche per questo motivo bisogna garantire a scuola un clima di classe sereno che massimizzi le possibilità di apprendimento socio-emotivo dei discenti.

Dare rilievo all'educazione emotiva ed affettiva nei contesti formativi ha notevoli risvolti sul piano cognitivo, oltre che su quello relazionale: *“le capacità di apprendimento e di adattamento sociale sono infatti molto legate alla reattività emozionale, e in alcuni casi ne sono quasi completamente condizionati”* (AA. VV., 2015, p. 302). Un discente emotivamente consapevole ha più fiducia in sé stesso e nelle proprie capacità, vive le sfide della crescita con spirito ottimistico e con entusiasmo, oltre ad essere mosso da una forte motivazione (AA.VV., 2015; Goleman, 2015): questo atteggiamento positivo, nei fatti, migliora il rendimento scolastico oltre che la vita degli alunni e delle alunne emotivamente alfabetizzati.

Come avviene per ogni abilità appresa durante l'infanzia in maniera “naturale” i bambini e le bambine tendono ad imitare ciò che osservano nel loro ambiente di vita; dunque, imitano anche le condotte emotive attraverso: *“l'espressione facciale, i gesti, il tono della*

*voce ed altri segnali non verbali [...] l'individuo ricrea in sé stesso lo stato d'animo dell'altro*" (Goleman, 2012, p. 205). Sono i genitori a dare gli insegnamenti emozionali più significativi ai loro figli e alle loro figlie: "[essi] oltre a un'educazione fisica e un'educazione intellettuale, provvedono anche a un'educazione psicologica, che è poi l'educazione delle emozioni e dei sentimenti, in assenza della quale il bambino si organizza da sé con gli strumenti che non ha" (Galimberti, 2021, p. 57). Anche la scuola, però, può fare tanto in tal senso: "il modo in cui un insegnante gestisce la classe è infatti in sé stesso un modello, una lezione di fatto di competenza emozionale o della sua mancanza. Ogni atteggiamento di un insegnante nei confronti di un allievo è una lezione rivolta ad altri venti o trenta studenti" (Goleman, 2012, p. 459). Integrando modelli positivi e buone prassi didattiche nella quotidianità del contesto classe si preserva il clima positivo e si trasmettono ai discenti condotte emotive in grado di accogliere l'altro da sé.

Una possibile via per l'educazione emotiva nella Scuola Italiana è data proprio dall'educazione attraverso la musica, intesa come mezzo per canalizzare le proprie emozioni, per esprimerle comunicandole agli altri e per comprendere le emozioni altrui. "Tutti gli esseri umani provano emozioni quando ascoltano della musica; questi stati d'animo sono un nutrimento per l'individuo, per il suo corpo, la sua anima e il suo intelletto" (Cutrì, 2012, pp. 33-34). Il linguaggio musicale è unico nel suo genere ed è intimamente legato alla sfera emotiva: "nella musica l'emozione precede la ragione, e dialogando con sé stessa la musica esprime una dimensione universale che supera quella che si raggiunge con la concettualità. [...] la musica non significa se non quello che manifesta. E quello che manifesta è l'ineffabile, l'indicibile, perché i suoni non si lasciano tradurre nel linguaggio che abitualmente impieghiamo per intenderci" (Galimberti, 2021, p. 89). Questa particolarità, questa immediatezza è ciò che rende la musica un mezzo educativo altamente inclusivo, un mediatore culturale in grado di formare: "un contesto inclusivo fondato su attività dialogiche, collaborative, ludico-animative e intrinsecamente basate sulla solidarietà, sulla nonviolenza e sulla gioia che nasce dall'entusiasmo della partecipazione attiva e delle passioni gioiose" (Chiappetta Cajola & Rizzo, 2016, pp. 110-111). La dimensione estetica della musica che sensibilizza gli animi delle persone alla bellezza: "risulta, quindi, essere un fattore ambientale che facilita la costruzione delle identità personali e collettive, promuovendo [...] la creazione e la condivisione di simboli ed emozioni, l'uso e lo scambio gratuito di metafore e figure" (Ivi, p. 133).

Shinichi Suzuki utilizzava la musica come strumento educativo non solo per arricchire la mente, ma anche l'animo dei suoi allievi e delle sue allieve: *“l'abilità di sentire la musica significa la comprensione del cuore dell'uomo. [...] Questo tipo di educazione non ha semplicemente a che fare con la tecnica del violino ma anche con l'evoluzione della natura umana”* (Suzuki, 2014, p. 45). La pratica e l'esercizio costante, l'attenzione durante l'ascolto, la precisione nell'esecuzione strumentale, l'abilità di trasmettere emozioni e sentimenti attraverso il suono sono tutte attività che forgianno l'interiorità dell'individuo (Cutrì, 2012). Il violinista giapponese sa che l'abitudine alla musica incide anche su *“l'abilità del cuore”* (Galvagno, 2022, p. 50), infatti, ascoltare e praticare musica permette di: *“abituare il nostro cuore ad aprirsi, a dare, ad accorgersi di chi gli sta vicino e [...] [così] esso diventerà più sensibile”* (Ivi, p. 50). Il suo Metodo, dunque, si prefigge anche di far acquisire abilità emotive e capacità prosociali fin dalla più tenera età, mettendo sullo stesso piano l'educazione cognitiva e quella emozionale (Cutrì, 2012). Suzuki, valutando la performance di un suo allievo, un giorno disse: *“quando ho ascoltato la tua esecuzione, ho potuto avvertire chiaramente che eri concentrato solo su te stesso: pertanto ho sentito che la tua interpretazione era limitata. Se il tuo cuore è disposto a lavorare per gli altri, allora la tua mente sarà pronta ad aprire le sue vedute e ad essere maggiormente sensibile. Le tue interpretazioni saranno arricchite da un fraseggio più espressivo e delicato”* (Suzuki, 2014, p. 61). L'emotività e l'apertura verso l'altro incidono dunque sulle abilità musicali poiché esiste una stretta connessione tra le capacità emotive e le capacità comunicativo-espressive (Ivi).

Il Children's Music Laboratory, come il Metodo Suzuki, si serve della musica come strumento educativo: lo fa soprattutto permettendo ai genitori di relazionarsi con i propri figli e le proprie figlie in questo percorso di crescita, poiché: *“l'educazione emozionale opera non solo attraverso le parole e le azioni dei genitori indirizzate direttamente al bambino, ma anche attraverso modelli che essi gli offrono, mostrandogli come gestiscono i propri sentimenti”* (Goleman, 2015, p. 320). Anche prima di suonare uno strumento si può usare la voce per fare musica: il canto agevola l'autoregolazione emotiva dei soggetti in via di sviluppo (Schön et al., 2018), oltre a metterli in comunicazione sia con la figura genitoriale che con i pari che partecipano al laboratorio didattico. Va aggiunto poi che anche le coreografie e i movimenti del corpo contribuiscono all'interpretazione di segnali non verbali correlati all'espressività emotiva (Palumbo, 2018).

Non si può pensare di insegnare a riconoscere gli aspetti emotivi della musica senza che questa venga vissuta in prima persona dai discenti, questo perché: *“fornire dei connotati fissi e insegnare agli studenti quando devono emozionarsi e che tipo di sensazioni devono provare può essere limitante [...] La capacità di interpretare emotivamente la musica si forma naturalmente all’interno di un contesto culturale comune e indirizzare univocamente queste capacità informali può circoscrivere le potenzialità comunicative della musica”* (Biasutti, 2015, pp. 176-177). Un contesto laboratoriale come quello del CML, allora, è quello che meglio si presta per esplorare tutte le possibilità espressive del linguaggio musicale: tutte le abilità emotive e prosociali si apprendono implicitamente, attraverso la pratica costante, allo stesso modo delle abilità cognitive e delle abilità specificamente musicali. In un laboratorio didattico-musicale, come scrive Strobino (2023), si impara ad ascoltare gli altri e se stessi, ci si esprime attraverso molteplici canali comunicativi, si confrontano e si comprendono diversi modi di esprimersi fino ad armonizzare la propria individualità con quella del gruppo.

La musica, in definitiva, può essere quel mediatore multisensoriale capace anche di alfabetizzare emotivamente i bambini e le bambine che frequentano le Scuole dell’Infanzia italiane. Quest’importante traguardo formativo può essere raggiunto attraverso un metodo, il CML, che si prefigge proprio questi scopi educativi. Nel prossimo capitolo verrà delineato un quadro didattico che adatta la metodologia di Elena Enrico per poter rispondere alle esigenze del contesto scolastico. Il mezzo pensato per verificare l’adattabilità e l’efficacia del metodo CML è stato una piccola sperimentazione didattica condotta dalla candidata in una sezione di Scuola dell’Infanzia e successivamente analizzata considerando sia la prospettiva dei discenti sia la prospettiva delle docenti che vi hanno preso parte.

## CAPITOLO IV

# UNA PROPOSTA DIDATTICA INCLUSIVA PER LA SCUOLA DELL'INFANZIA CON IL CML

### 4.1 Il CML a Scuola: prospettive inclusive

La rassegna didattico-metodologica strutturata nel precedente capitolo ha mirato a sottolineare quali intersezioni esistono tra le teorie dello sviluppo e dell'insegnamento e la pratica operativa del laboratorio musicale CML. Sono queste buone pratiche didattiche, presenti nell'impianto CML che, come si è visto, incarnano principi e valori altamente inclusivi. Anche la Scuola pubblica italiana si propone di raggiungere e di attuare l'obiettivo dell'inclusione. Per puntare a concretizzare quest'obiettivo è necessario esplorare nuove rotte, sondare nuove pratiche didattiche, ricercare spunti altri che accrescano le competenze degli insegnanti e dei discenti, che siano un seme fruttuoso per instillare negli uomini e nelle donne del domani l'amore per l'arte, per la conoscenza e per la musica.

Realizzare il CML a scuola significa necessariamente proporre degli adattamenti metodologici, specialmente nel caso il laboratorio musicale voglia essere integrato all'interno della progettazione curricolare della sezione, conciliando l'attività del laboratorio con la routine quotidiana dei discenti; dunque, senza la presenza dei genitori. Vista la grande importanza rivestita dalla figura genitoriale all'interno del metodo, ricalibrare gli obiettivi in base alle abilità che i discenti possono raggiungere in autonomia risulta quanto più che necessario. Un possibile esempio di progettazione didattica con la metodologia CML, integrata agli obiettivi ed ai traguardi di sviluppo previsti dalle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012), è stato pensato e strutturato dalla candidata (vd. Allegato 1): si tratta di una Unità di apprendimento dal titolo *Children's Music Laboratory per l'inclusione*.

Il vantaggio che la scuola ha e può sfruttare per riprogettare l'intervento col metodo CML, come si è detto, è la frequenza giornaliera: i discenti, infatti, durante tutto l'arco della settimana possono esercitarsi e ripetere esercizi e brani tra un gioco e l'altro, proprio come previsto dalle esercitazioni domestiche con il genitore. Si scoprono, quindi, moltissime possibilità di intervento e di stimolazione dei canali uditivi, tattili, visivi e motori che nel corso della settimana possono generare tanti nuovi apprendimenti e tante nuove abilità. Con il tempo e la continuità queste abilità personali, psicofisiche e

intellettive si trasformeranno in competenze a tutto tondo (Biasutti, 2015). Perseguire il raggiungimento di queste abilità tramite il CML, oltre tutto, concorre ugualmente a costruire una didattica inclusiva: come segnala Rizzo (2021), infatti, i giochi musicali strutturati permettono di rafforzare i prerequisiti fondamentali della letto-scrittura al fine di prevenire future difficoltà scolastiche; la stimolazione globale e pluri-sensoriale attraverso la musica permette a tutti i discenti e a ciascuno di essi, dunque anche quando questi o queste abbiano Bisogni Educativi Speciali, non solo di partecipare ma di sviluppare al meglio le loro abilità (Chiappetta Cajola & Rizzo, 2016).

Un risvolto inclusivo ulteriore, con l'introduzione del CML nelle classi, è dato dalla possibile partecipazione e dal coinvolgimento attivo delle famiglie nella vita scolastica dei discenti. Infatti, un altro modo per realizzare il CML è quello di sfruttare dei momenti extracurricolari, attraverso dei progetti dedicati, a cui possono prendere parte anche i genitori, insieme ai figli. Come evidenzia Zollo (2023): *“l’interazione con le famiglie è riconosciuta a livello internazionale e nazionale come un tema fondamentale nelle Scuole dell’Infanzia [...]. Pertanto, tale interazione costituisce un criterio di qualità irrinunciabile che dovrebbe essere continuamente migliorato, come evidenziato da diversi contributi e documenti programmatici [...] che collocano l’alleanza con le famiglie tra le dimensioni strategiche benefiche per promuovere l’inclusione sociale e la partecipazione democratica”* (p. 2, traduzione a cura della candidata). Questa impostazione del CML a scuola, con la presenza dei genitori, può però rivelarsi, in un certo senso più complessa da attuare: proprio perché richiede anche la partecipazione dei genitori, porta con sé il rischio di una mancata partecipazione di alcuni dei discenti qualora i genitori fossero impossibilitati a prender parte all’attività didattica (prevista a cadenza settimanale) come avviene per molti progetti extracurricolari organizzati dalle Scuole in tutta Italia.

Come dichiara Antonio Mosca, nel suo intervento riportato da Cutrì (2023): *“il punto è che non è sufficiente invocare l’incontro tra i soggetti [scuola e famiglie], il problema è riuscire a cogliere le specificità che di ognuno dei partecipanti al processo formativo deve promuovere nel percorso educativo e favorire incontri che la rispettino senza appiattare i compiti dei singoli, ma cercando di riconoscere la validità e il contributo di ognuno così da capire anche l’importanza di un percorso formativo come quello della musica”* (p. 80). Secondo Mosca, è proprio il CML quel canale in grado di mettere in comunicazione la scuola dell’infanzia e le famiglie e per sensibilizzare la comunità

educante circa l'importanza dell'educazione musicale: *“è proprio attraverso le scuole pubbliche che si può creare cultura e sensibilizzare le famiglie per trovare un denominatore comune tra comunità musicale e partecipazione alla crescita attraverso la musica”* (Cutri, 2023, p. 83).

## **4.2 Presentazione di un'attività sperimentale**

Alla luce di quanto emerso rispetto alla metodologia CML durante la presente trattazione, si è voluto tentare di mettere in pratica i principi della didattica laboratoriale in una sezione della Scuola dell'Infanzia mediante un'attività sperimentale di ricerca-azione<sup>17</sup>. Il progetto didattico di riferimento è l'UDA ideata dalla candidata (vd. Allegato 1). L'indagine messa in atto ha un intento puramente esplorativo, soprattutto a causa dell'esigua dimensione del campione di individui coinvolti (tra discenti e insegnanti). Tuttavia, l'aspirazione è quella di mettere in risalto, anche solo in maniera parziale, le potenzialità di questo metodo di insegnamento-apprendimento della musica nella prospettiva del contesto scolastico.

### ***4.2.1 Domanda di ricerca***

Nonostante tutte le evidenze dal punto di vista degli apprendimenti raggiunti dai discenti che, da moltissimi anni, partecipano ai corsi CML tenuti nelle Scuole Suzuki sparse in tutta Italia e in Europa non è dimostrato che questo metodo possa risultare efficace anche se applicato in un contesto differente. L'ipotesi che vuole qui essere sondata, pertanto, riguarda l'effettiva applicabilità del metodo CML all'interno delle sezioni o delle classi scolastiche in Italia in quanto valida proposta educativa per l'apprendimento precoce del linguaggio musicale. Inoltre, poiché molte delle caratteristiche metodologiche del CML, come si è visto in precedenza, rispecchiano fedelmente i valori tipici delle pratiche didattiche inclusive, si vuole verificare se la presente proposta di insegnamento-apprendimento può dirsi pienamente inclusiva. Dunque, la domanda di ricerca da cui parte la presente indagine sperimentale e che racchiude tutte le istanze sopra descritte è la seguente: *“il metodo CML può essere applicato alla Scuola dell'Infanzia come laboratorio didattico inclusivo?”*.

---

<sup>17</sup> La ricerca-azione è: *“un tipo di indagine riflessiva, orientata all'azione e al cambiamento, spesso condotta da ricercatori non professionisti che indagano sulle proprie azioni al fine di risolvere situazioni problematiche e tentare di apportare dei miglioramenti. Si tratta di un nodo collaborativo di fare ricerca che si avvale di tutta una serie di strumenti e di tecniche normalmente utilizzati nelle ricerche di tipo tradizionale”* (Lucisano & Salerni, 2002, p. 95)

Si è deciso di escludere dalla domanda di ricerca l'aspetto della partecipazione dei genitori alla vita scolastica attraverso il CML, nonostante la sua importante valenza inclusiva, per due motivi principali: innanzitutto, includere anche i genitori nel contesto della sperimentazione didattica avrebbe invalidato la domanda di ricerca iniziale poiché le attività didattiche a cui partecipano direttamente le famiglie non sono attività frequenti o quotidiane tipicamente per le sezioni di scuola dell'infanzia e, oltre a ciò, realizzare una sperimentazione di questo tipo avrebbe potuto ridurre il numero dei discenti partecipanti, nell'eventualità che le famiglie degli stessi non avessero voluto prender parte al progetto di ricerca. Ciò non significa che questo aspetto della metodologia CML non debba essere considerato come rilevante: al contrario meriterebbe uno spazio dedicato, in maniera specifica, così da delinearne vantaggi, svantaggi e peculiarità inclusive: sarebbe, pertanto, un interessante spunto per un progetto di ricerca futuro.

#### **4.2.2 Obiettivi di ricerca**

Una proposta educativa può essere considerata *applicabile e inclusiva* quando tutti gli attori che prendono parte al gruppo classe sentono di appartenere a quel contesto, prendendovi parte attiva con un atteggiamento positivo e propositivo che incoraggia l'acquisizione degli apprendimenti (Cottini, 2018). Come suggerisce Zanazzi (2022): *“la classe non è un insieme di individui isolati, ma un gruppo con molteplici e differenti risorse cognitive e affettive che devono essere attivate e valorizzate”* (p. 75). Per questo motivo viene sondata la percezione non solo dei discenti ma anche dei docenti in merito all'applicabilità e all'inclusività del metodo CML. Gli obiettivi di ricerca vengono declinati, allora, sia in funzione dei discenti che in funzione dei docenti partecipanti alla sperimentazione.

Per la prospettiva dei discenti si dispongono i seguenti obiettivi di ricerca:

- accertare l'avvenuto o il mancato gradimento rispetto alle attività didattiche proposte al fine di valorizzare la valutazione soggettiva degli allievi e delle allieve circa il percorso CML;
- individuare l'aspetto della metodologia che i discenti ritengono maggiormente accattivante/interessante;
- verificare se l'attività laboratoriale agevoli la libera espressione e la partecipazione costruttiva finalizzata alla creazione di un clima di classe positivo, fattore imprescindibile per strutturare un contesto classe inclusivo.

Per la prospettiva dei docenti si dispongono i seguenti obiettivi di ricerca:

- verificare l'opinione dei docenti in merito all'efficacia metodologica del laboratorio musicale proposto;
- evidenziare punti di forza e/o criticità emersi durante la sperimentazione rispetto all'applicabilità della metodologia all'interno del contesto scolastico;
- accertare se le peculiarità inclusive del metodo siano state rilevate anche dai docenti partecipanti alla sperimentazione.

#### **4.2.3 Partecipanti, tempi e descrizione del contesto**

La sperimentazione didattica si è svolta presso l'*Istituto Comprensivo Don Alfonso De Caro*, sito in Lancusi, provincia di Salerno, dove la candidata ha svolto il percorso di tirocinio diretto. Il paese del salernitano ha una popolazione di circa 4000 abitanti. L'utenza principale, a cui l'Istituzione si rivolge, è costituita da famiglie di ceto medio, con un progressivo aumento di alunni/e con cittadinanza non italiana (PTOF, 2022/25)<sup>18</sup>. La sede centrale ospita un plesso di Scuola dell'Infanzia, un plesso di Scuola Primaria e un plesso di Scuola Secondaria di Primo grado. La scuola offre vari progetti didattici per l'educazione musicale dei suoi studenti e delle sue studentesse tra cui: *Dream and Sing*, il coro della scuola a cui partecipano alunni/e della Scuola Primaria e della Secondaria di Primo grado e il progetto *Favole in musica* destinato alle sezioni dei cinquenni della Scuola dell'Infanzia (*Ivi*). La scuola ha accolto la proposta didattica "*Children's Music Laboratory per l'inclusione*" (vd. Allegato 1) permettendo di svolgere, durante gli incontri di tirocinio diretto, dei momenti laboratoriali guidati dalla candidata sfruttando la metodologia CML<sup>19</sup>.

La sezione che ha preso parte alla sperimentazione, durante l'anno scolastico 2023/2024 è la II A una sezione omogenea di quattrenni composta da 25 alunni di cui 10 maschi e 15 femmine. Il gruppo classe, abbastanza numeroso, è formato da discenti globalmente affiatati tra di loro, anche se alcuni di loro costituiscono piccoli gruppi prestabiliti per socializzare nei momenti di gioco libero. La frequenza scolastica è costante (pochi gli/le alunni/e assenti, in genere per motivi di salute). Tutti i componenti della sezione accedono al servizio mensa: trascorrono tutta la maggior parte della loro giornata all'interno delle mura scolastiche (dalle ore 08:30 alle ore 16:00). Il clima di classe positivo e accogliente

---

<sup>18</sup> <https://www.icfiscianolancusi.it/ptof/> (consultato il 07/12/2024)

<sup>19</sup> La candidata ha svolto il percorso di formazione per insegnanti CML e Lullaby conseguendo il titolo abilitante il 14 gennaio 2024.

agevola lo svolgimento delle attività didattiche: generalmente i discenti rispettano le regole condivise e sono in grado di interagire fra loro pacificamente; nel caso in cui sopraggiungano delle difficoltà emotive le insegnanti sono supportive e ricorrono a delle strategie pacifiche per la gestione dei conflitti relazionali tra i membri della sezione. Le docenti prendono parte attivamente alle attività del laboratorio musicale, collaborando con la candidata nel supporto dei discenti durante le attività e nella pianificazione delle attività successive, nel rispetto dei tempi di sviluppo di ogni alunno/a. Le insegnanti, inoltre, si impegnano nel proporre l'ascolto dei brani CML tratti dall'album "*Canzoni per fare*" anche durante altri momenti della routine giornaliera non destinate direttamente alla sperimentazione didattica per rinforzare le capacità di ascolto e memorizzazione.

Prima di iniziare con le attività previste dal progetto sperimentale si è preferito osservare il contesto classe e le modalità di socializzazione tra i discenti. Da questo primo incontro e dal confronto con le docenti della sezione sono stati individuati alcuni alunni con bisogni educativi speciali. Di seguito viene fornito un resoconto in merito all'osservazione di questi alunni, perdurata anche durante le ore di tirocinio diretto non dedicate alla sperimentazione: D.1 è un bambino con un lieve ritardo nello sviluppo del linguaggio e nello sviluppo cognitivo a seguito di un lungo periodo di degenza ospedaliera: si esprime attraverso parole singole non riuscendo a costruire frasi complete, tende ad essere ecolalico quando gli si pongono domande che non comprende a pieno, è l'unico membro della sezione che non ha ancora raggiunto il controllo sfinterico ed è meno autonomo rispetto agli altri (nel vestirsi/svestirsi, nel gestire la merenda o il pranzo ecc.). Nel periodo in cui si è svolta sperimentazione D.1 non aveva alcuna diagnosi. D.2 è un bambino immigrato, ha alcune difficoltà nella comunicazione con i pari e con le insegnanti poiché non sempre riesce a esprimersi chiaramente in italiano; le sue difficoltà nell'esprimersi possono provocargli forti stress emotivi (piange o si arrabbia quando non si sente capito); ha spiccate capacità creative e spesso si esprime grazie al disegno oltre che attraverso i gesti. G. tende ad isolarsi, a giocare da solo, parla poco con i suoi compagni, quando parla si esprime con un lessico molto più ricco ed elaborato rispetto ai suoi coetanei, specialmente quando si rivolge alle insegnanti; spesso si annoia in classe poiché completa prima degli altri le attività assegnategli perdendo la concentrazione; quando succede, di solito, inizia a giocare con le mani parlando a bassa voce: sembrerebbe, dunque, un bambino plus dotato anche se non diagnosticato. V. è un bambino molto emotivo che ha difficoltà a gestire le emozioni negative: non riesce a

condividere i giochi con i suoi compagni e sperimenta molta frustrazione quando non riesce a completare un compito assegnatogli. Le insegnanti riferiscono che ha già fatto molti progressi rispetto al primo anno ma che molte volte le sue reazioni emotive non sono sempre semplici da gestire.

Dopo il primo incontro osservativo, la sperimentazione si è svolta per 10 incontri dalla durata di 50 /60 minuti una volta alla settimana dal mese di gennaio 2024 al mese di aprile 2024. Un report delle attività svolte durante gli incontri laboratoriali è presente tra i documenti allegati al presente lavoro (vd. Allegato 2). Il numero di ore concesso alla sperimentazione dall'istituzione scolastica, inferiore rispetto a quanto preventivato in fase di progettazione dell'UDA non ha permesso la strutturazione dello spettacolo finale previsto a conclusione del progetto didattico. Si potrebbe pensare, allora, di riproporre l'esperienza didattica, in futuro, per un tempo più esteso così da poter mettere in scena lo spettacolo musicale. Inoltre, in accordo con le docenti si è preferito, dopo le prime lezioni, omettere la fase della lezione delle filastrocche dato che i discenti erano già stimolati in questo senso alla memorizzazione con altri item (altre poesie in rima) proposti dalle docenti al di fuori della sperimentazione. Riassumendo, per i tempi predisposti per la sperimentazione e per rispondere alle esigenze del contesto classe sono stati rimodulati gli obiettivi da raggiungere ed è stata modificata (in minima parte, con la sola eliminazione della fase delle filastrocche) la struttura della lezione CML.

Con il passare delle settimane l'intervento didattico ha cominciato a restituire i primi apprendimenti evidenti nelle performance dei discenti: se durante i primissimi interventi solo pochi discenti utilizzavano la propria voce, partecipando principalmente attraverso gesti corporei, durante gli ultimi incontri la totalità della sezione cantava i brani proposti. Le insegnanti, inoltre, hanno riferito che alcuni discenti cantavano le melodie eseguite durante il laboratorio, talvolta anche accompagnati da coreografie durante i momenti di gioco libero.

Sembra interessante segnalare il raggiungimento di un obiettivo centrale previsto dall'UDA, ovvero il passaggio dall'appello collettivo a quello individuale: al termine dei dieci incontri, infatti, ogni bambino e ogni bambina era in grado di rispondere individualmente all'appello intervallandosi con l'insegnante ed intonando la melodia. Come si vedrà in seguito, il momento dell'appello cantato è stato uno di quelli che anche le docenti della sezione hanno maggiormente apprezzato, data la sua particolare

convergenza con gli obiettivi generali di autonomia e autoconsapevolezza individuale previsti dai traguardi di sviluppo delle competenze nelle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012).

#### **4.2.4 Raccolta dei dati**

Al termine dell'ultimo incontro laboratoriale è stato sottoposto sia ai discenti che ai docenti un questionario strutturato per indagare l'opinione di tutti gli attori coinvolti nella sperimentazione didattica. Tutti i questionari (sia quelli sottoposti ai discenti che quelli sottoposti alle docenti) sono stati restituiti in forma anonima.

Per i discenti è stato predisposto un questionario costituito da cinque items a scelta multipla. Data l'età del campione di riferimento le opzioni di risposta sono state corredate da una rappresentazione iconica che permettesse agli alunni e alle alunne di visualizzare le proprie possibilità di scelta. Per i primi due item e per gli ultimi vengono proposte tre opzioni di risposta: *positiva*, *neutra* e *negativa*. Per il quarto items viene invece richiesto di scegliere una tra le seguenti fasi della lezione: *fase del ritmo*, *fase del repertorio*, *fase delle canzoni per fare*, *fase del tuffo*. I discenti hanno avuto un momento individuale dedicato alla compilazione del questionario guidato dalla candidata, sotto la supervisione delle docenti di classe. Il questionario somministrato è presente come allegato del presente elaborato (vd. Allegato 3).

Alle docenti è stato consegnato un questionario composto da dieci items: per ogni item è stata strutturata un'opzione di risposta a scelta multipla con i seguenti livelli di gradimento: *risposta positiva*, *risposta parzialmente positiva*, *risposta parzialmente negativa*, *risposta negativa*. È stato poi chiesto di motivare la risposta scelta tra quelle proposte argomentando con le proprie riflessioni personali in merito allo svolgimento della sperimentazione didattica. Anche il modello del questionario pensato per le docenti è allegato all'elaborato (vd. Allegato 4)

#### **4.2.5 Analisi dei dati**

I questionari sottoposti a discenti e docenti sono stati analizzati separatamente, data la diversa età e il diverso ruolo che essi hanno svolto durante tutta la durata della sperimentazione.

I dati raccolti dai questionari dei discenti, di tipo quantitativo, sono stati analizzati complessivamente così da restituire un quadro generale della loro percezione dell'attività didattica svolta. Vengono qui riportati i diagrammi a torta per ciascun item sottoposto in cui sono riportate le risposte fornite dai 25 discenti partecipanti.



Fig. 3 – Grafico delle risposte dei discenti all'item n. 1

Il primo item proposto non ha ricevuto riscontri negativi. La maggioranza del campione ha risposto in maniera positiva, testimoniando di aver gradito l'attività del laboratorio musicale. Solo tre discenti hanno scelto l'opzione neutrale.

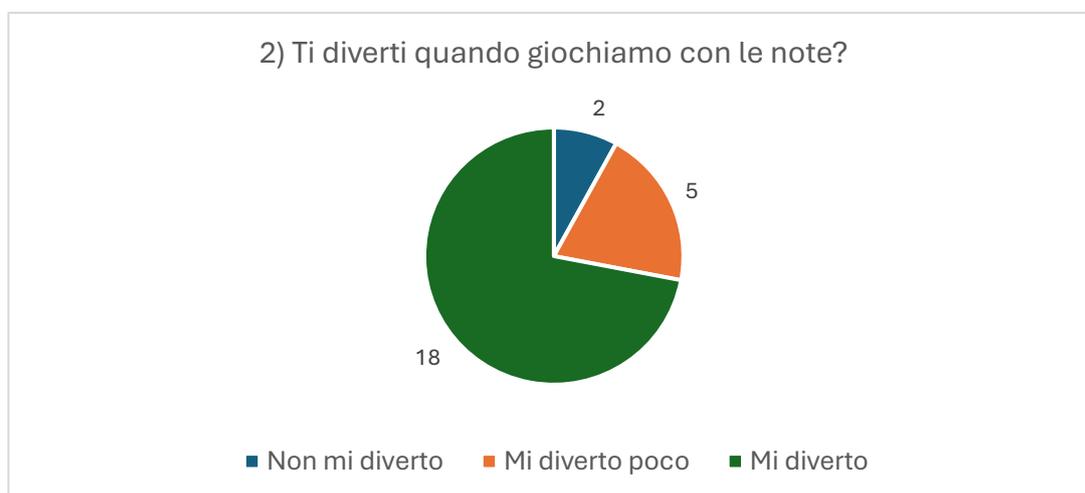


Fig. 4 – Grafico delle risposte dei discenti all'item n. 2

Il secondo item proposto ha ricevuto 18 risposte positive, 5 neutrali e 2 negative. Complessivamente anche in questo caso la maggioranza del campione restituisce il piacere provato nello svolgere attività musicali.

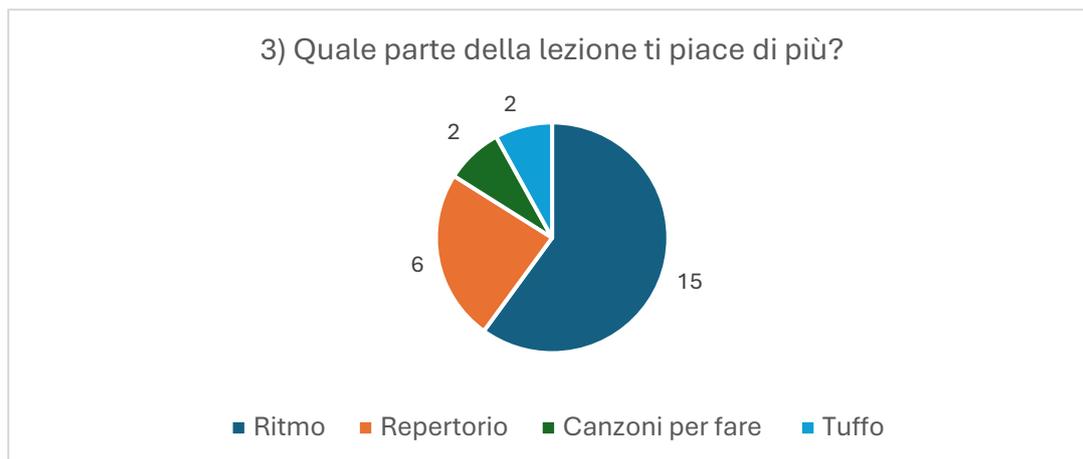


Fig. 5 – Grafico delle risposte dei discenti all'item n. 3

Con il terzo item, l'unico con più opzioni di risposta, si vuole individuare quale tra le parti della lezione fosse più coinvolgente e accattivante per i discenti. Una grande parte del campione (15 discenti su 25) ha scelto l'opzione *Ritmo*: la prima attività proposta dopo l'appello cantato, che prevede nella maggior parte dei casi l'utilizzo di piccoli strumenti, come, ad esempio, i legnetti. Seguono, in ordine di preferenza, la fase del *Repertorio* (6 preferenze) e a pari merito le *Canzoni per fare* e il *Tuffo* (entrambe due preferenze).

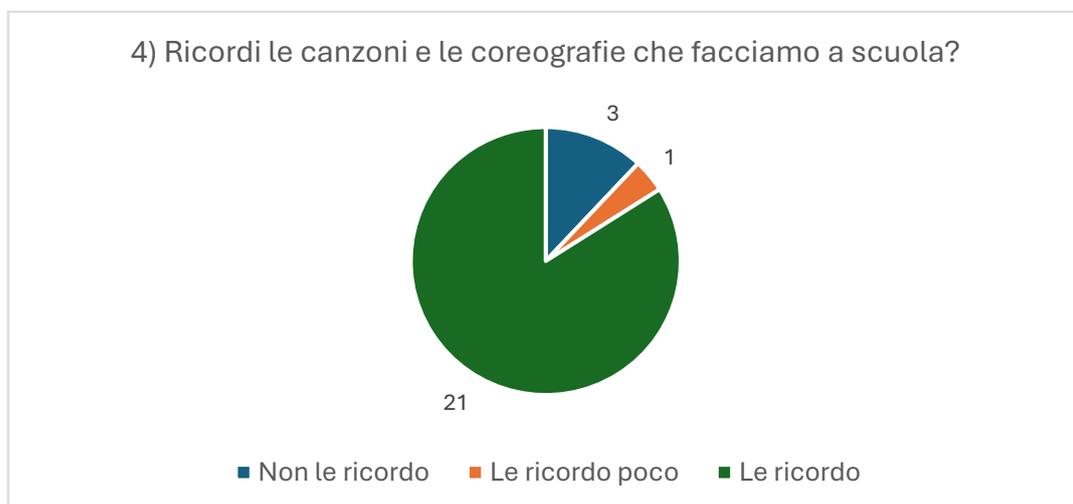


Fig. 6 – Grafico delle risposte dei discenti all'item n. 4

Il quarto item indaga la consapevolezza individuale in merito alle capacità mnemoniche acquisite durante il percorso laboratoriale. 21 discenti su 25 ritengono di ricordare sia i brani che le coreografie proposte, uno solo ha delle incertezze, mentre 3 di loro rispondono di non riuscire a ricordarli.

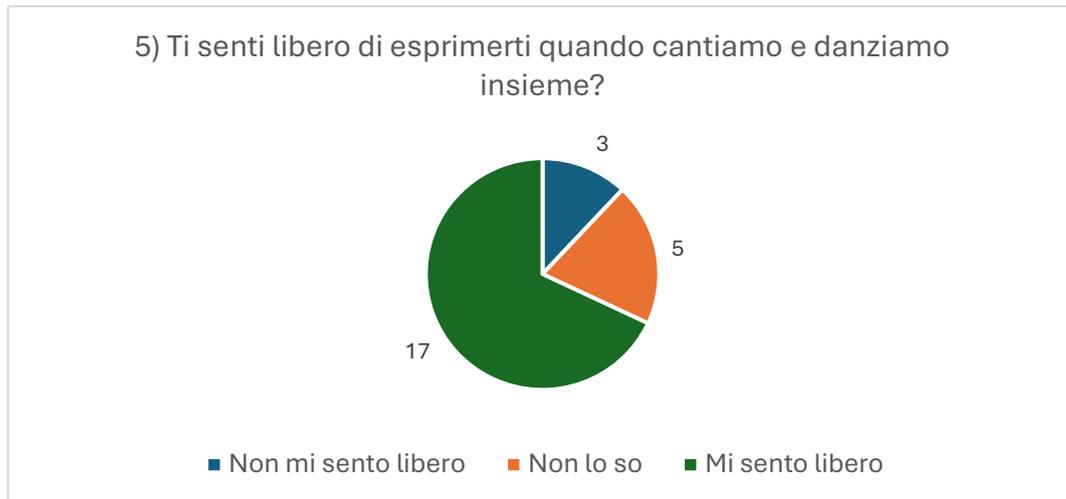


Fig. 7 – Grafico delle risposte dei discenti all'item n. 5

L'ultimo quesito, circa la libera espressione individuale tramite il linguaggio della musica, ha avuto una maggioranza di risposte positive (17 su 25), assieme a 5 risposte neutrali e 3 risposte negative.

Mentre per i discenti si è optato per la somministrazione di un questionario che restituisse solo dati di tipo quantitativo, per i questionari delle docenti è stato strutturato un modello in grado di fornire dati sia quantitativi che qualitativi. Grazie a queste restituzioni è stato possibile analizzare tali dati tramite un approccio *mixed method*, dunque attraverso un'analisi quali-quantitativa con la speranza di riuscire a: *“superare gli steccati imposti dai paradigmi per abbracciare e utilizzare in modo sinergico una pluralità di approcci, i quali gettano luce su aspetti differenti dell'azione educativa/formativa”* (Trincherò, 2015, p. 198).

È stata proposta una tabella riassuntiva che mette a confronto le restituzioni quantitative fornite dalle docenti in risposta al questionario somministrato. A seguire un diagramma a torta che racchiude il complesso di tutte le risposte ai dieci item di entrambe le docenti.

Item	Docente 1	Docente 2
1	<input checked="" type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Molto poco	<input checked="" type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Molto poco
2	<input checked="" type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Molto poco	<input checked="" type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Molto poco
3	<input checked="" type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Molto poco	<input type="checkbox"/> Molto <input checked="" type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Molto poco
4	<input type="checkbox"/> Molto <input checked="" type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Molto poco	<input checked="" type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Molto poco
5	<input checked="" type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Molto poco	<input checked="" type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Molto poco
6	<input type="checkbox"/> Molto <input checked="" type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Molto poco	<input type="checkbox"/> Molto <input checked="" type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Molto poco
7	<input type="checkbox"/> Molto <input checked="" type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Molto poco	<input type="checkbox"/> Molto <input checked="" type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Molto poco
8	<input checked="" type="checkbox"/> Molto <input type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Molto poco	<input type="checkbox"/> Molto <input checked="" type="checkbox"/> Abbastanza <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Molto poco
9	<input checked="" type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Forse <input type="checkbox"/> Non so	<input checked="" type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Forse <input type="checkbox"/> Non so
10	<input checked="" type="checkbox"/> È applicabile sia alla scuola dell'infanzia che alla scuola primaria <input type="checkbox"/> È applicabile solo alla scuola dell'infanzia <input type="checkbox"/> È applicabile solo alla scuola primaria <input type="checkbox"/> Non è applicabile in nessuno dei due gradi scolastici	<input checked="" type="checkbox"/> È applicabile sia alla scuola dell'infanzia che alla scuola primaria <input type="checkbox"/> È applicabile solo alla scuola dell'infanzia <input type="checkbox"/> È applicabile solo alla scuola primaria <input type="checkbox"/> Non è applicabile in nessuno dei due gradi scolastici

Fig. 8 – Tabella riassuntiva delle risposte (di tipo quantitativo) fornite dalle docenti

Le docenti hanno risposto ai questionari individualmente. A sette dei dieci item proposti hanno risposto in maniera concorde.

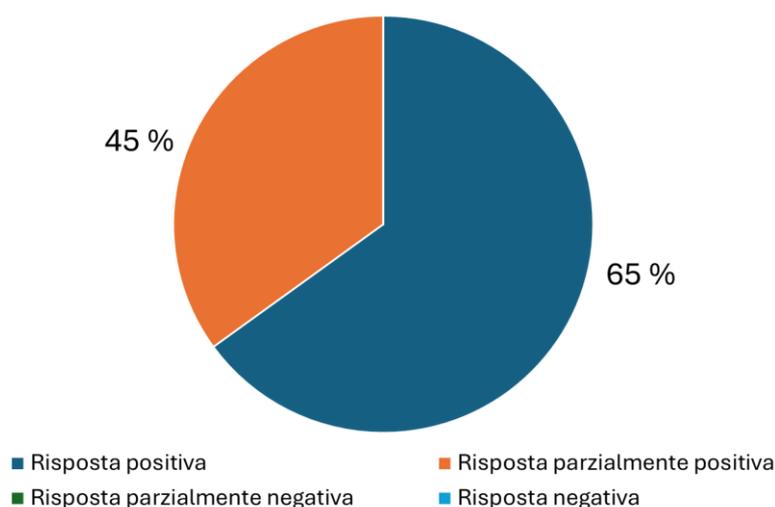


Fig. 9 – Grafico riassuntivo delle risposte (di tipo quantitativo) fornite dalle docenti

Visualizzando, invece la totalità delle risposte pervenute si nota come le opzioni di risposta *parzialmente negativa* e *negativa* siano del tutto assenti tra quelle individuate dalle docenti. Inoltre, l'opzione di risposta *positiva* prevale su quella *parzialmente positiva*.

Le motivazioni fornite tramite il questionario sono state analizzate qualitativamente attraverso un approccio tematico, secondo il modello fornito da Braun e Clarke (2006)<sup>20</sup>, con lo scopo di individuare i temi emergenti dalle opinioni delle docenti coinvolte. Dopo una fase di familiarizzazione con i dati pervenuti si è passata all'individuazione dei codici iniziali, attraverso l'utilizzo dell'applicativo *MAXQDA Analytics*<sup>21</sup>. I codici ricavati dalle 20 risposte totali pervenute (vd. Allegato 5) sono 55: di seguito vengono rappresentati in forma grafica tramite un istogramma.

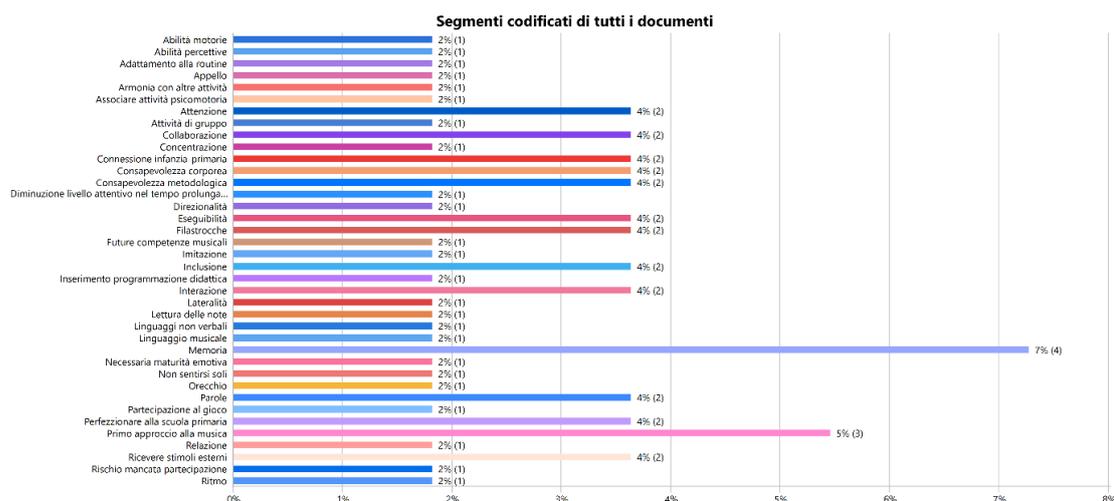


Fig. 10 – Istogramma dei sub-codici individuati dai questionari sottoposti alle docenti

I 55 codici di partenza sono stati poi raggruppati in 10 codici superiori, classificati come: funzioni esecutive, corpo e movimento, emotività e socialità, cooperazione, flessibilità, lessico, linguaggio musicale, possibili criticità, adattabilità al contesto, collegamento infanzia-primaria. Viene riportato l'istogramma riassuntivo dove è possibile notare la frequenza dei sub-codici nei codici superiori individuati.

<sup>20</sup> L'analisi tematica, secondo il modello di Braun e Clarke (2006), è un metodo di ricerca che mira ad identificare, analizzare ed individuare pattern (o temi) in un set di dati: tali temi permetteranno di descrivere in maniera organizzata e dettagliata l'intero set di dati (*Ivi*). Le fasi per condurre l'analisi tematica secondo il modello sono le seguenti: la familiarizzazione con i dati, la creazione dei codici iniziali, la ricerca dei temi, la revisione dei temi, la definizione e la denominazione dei temi, la produzione di un report (*Ivi*).

<sup>21</sup> <https://www.maxqda.com/> (consultato il 22/12/2024).

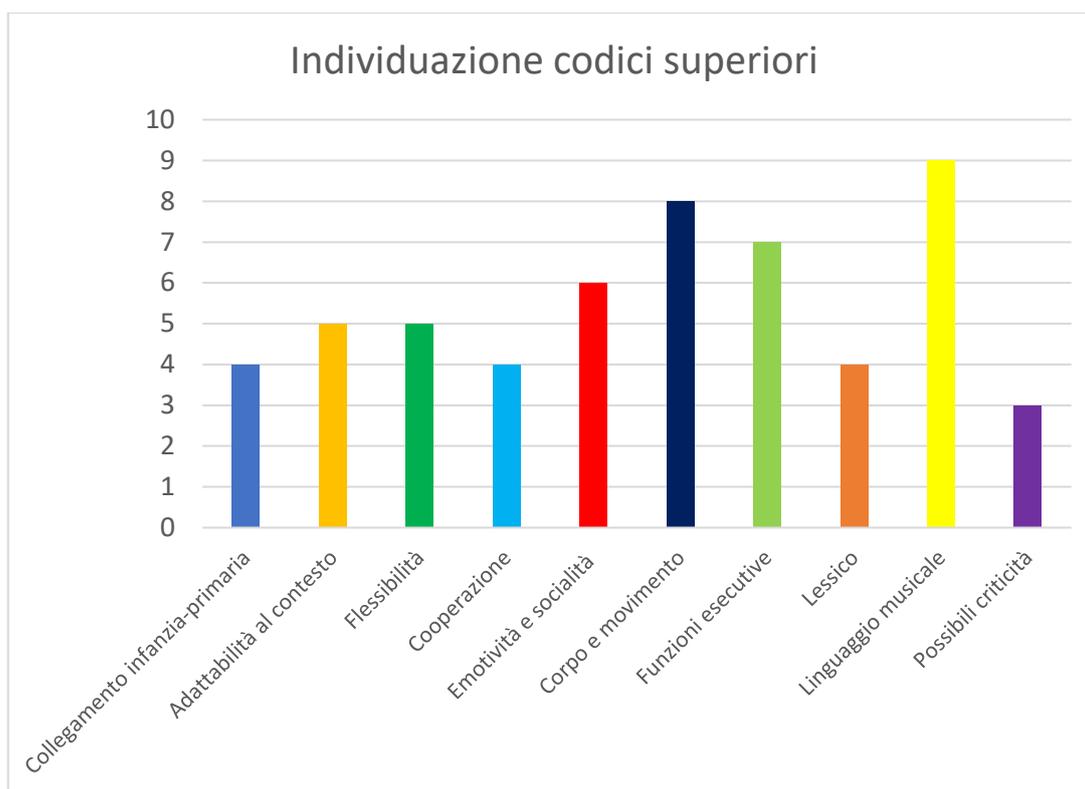


Fig. 11 – Istogramma della frequenza dei codici superiori individuati

#### 4.2.6 Discussione dei dati

Complessivamente i dati raccolti dai questionari somministrati ai discenti mostrano risultati incoraggianti. Pur trattandosi, infatti, di un laboratorio didattico di breve durata la maggioranza del campione intervistato riferisce aver gradito le attività di essersi divertito durante il laboratorio: questo è un riscontro assolutamente positivo poiché il divertimento è alla base dello sviluppo delle abilità secondo Suzuki (2014) e, oltre a ciò, il benessere individuale permette di creare un clima di classe favorevole e propulsivo per il raggiungimento degli apprendimenti (Cottini, 2018). Per quanto riguarda il dato ottenuto dall'item numero 3 è interessante evidenziare che la maggioranza del campione abbia preferito l'attività del *Ritmo*: come è stato anticipato in precedenza, questo momento della lezione ha previsto quasi per tutti i brani proposti l'utilizzo di semplici strumenti ritmici come i legnetti. Questa predilezione per le attività musicali corredate da strumenti musicali per i bambini di età prescolare è segnalata anche da Filippa, Cornara & Nuti (2020): gli autori indicano come il gioco con semplici strumenti musicali stimoli il processo imitativo nei soggetti tra i 3 e i 4 anni per cui: *“molto utile [...] è favorire setting di apprendimento che permettano la relazione duale attraverso la manipolazione di oggetti identici, in modo sincrono e asincrono: quanto più sono uguali le premesse,*

*tanto più è spianata la strada per scoprire le reciproche differenze – vero oggetto di interesse e di desiderio – nella misura in cui i bambini coinvolti cercheranno di riprodurre esattamente l'uno il gesto-suono dell'altro”* (p. 92). Anche il quarto item restituisce un'interessante prospettiva: la maggioranza dei discenti, dichiarando di ricordare melodie, testi e coreografie eseguiti insieme dimostra di essere consapevole degli apprendimenti raggiunti durante il percorso laboratoriale. Anche per l'ultimo quesito, sulla libera espressione, seppur in maniera meno evidente, c'è una maggioranza di alunni e alunne che ritiene di potersi esprimere liberamente nei momenti di musica collettiva, sentendosi ascoltato/a e accolto/a in un ambiente sicuro.

Anche i questionari delle docenti restituiscono un'opinione globalmente positiva nei confronti dell'applicazione della metodologia realizzata nella loro sezione. Dai dati di tipo quantitativo si rileva un parere del tutto positivo per la scelta del laboratorio didattico associato all'età dei discenti e per la capacità del metodo di riuscire ad introdurre ai piccoli il linguaggio musicale. Positivo e concorde anche il parere in merito alla capacità del metodo di rafforzare le capacità linguistiche e mnemoniche dei discenti. Le intervistate, inoltre, dichiarano che riapplicherebbero nuovamente l'esperienza didattica che hanno vissuto: questo dato in particolare evidenzia come entrambe le docenti abbiano riscontrato l'efficacia della metodologia dopo averla vista messa in pratica. Inoltre, entrambe le insegnanti hanno visto nel CML la possibilità di un percorso didattico che, cominciato alla Scuola dell'Infanzia, possa proseguire anche alla Scuola Primaria generando così un canale di pratiche didattiche condiviso tra i due gradi di istruzione. Qualche incertezza e qualche rischio rilevato emergono invece negli item sulla consapevolezza emotiva, sulla possibilità di integrare l'attività laboratoriale con le altre attività scolastiche e in merito all'inclusività del metodo. Questi dati quantitativi sono confermati ed arricchiti da quelli qualitativi che ora verranno discussi.

Partendo dai dieci codici superiori individuati raggruppando i sub-codici, è stato elaborato un grafico che evidenziasse la frequenza degli stessi all'interno delle risposte fornite dalle docenti. Questi dati sono stati poi riportati in termini di percentuali di frequenza, come espresso nel grafico seguente.

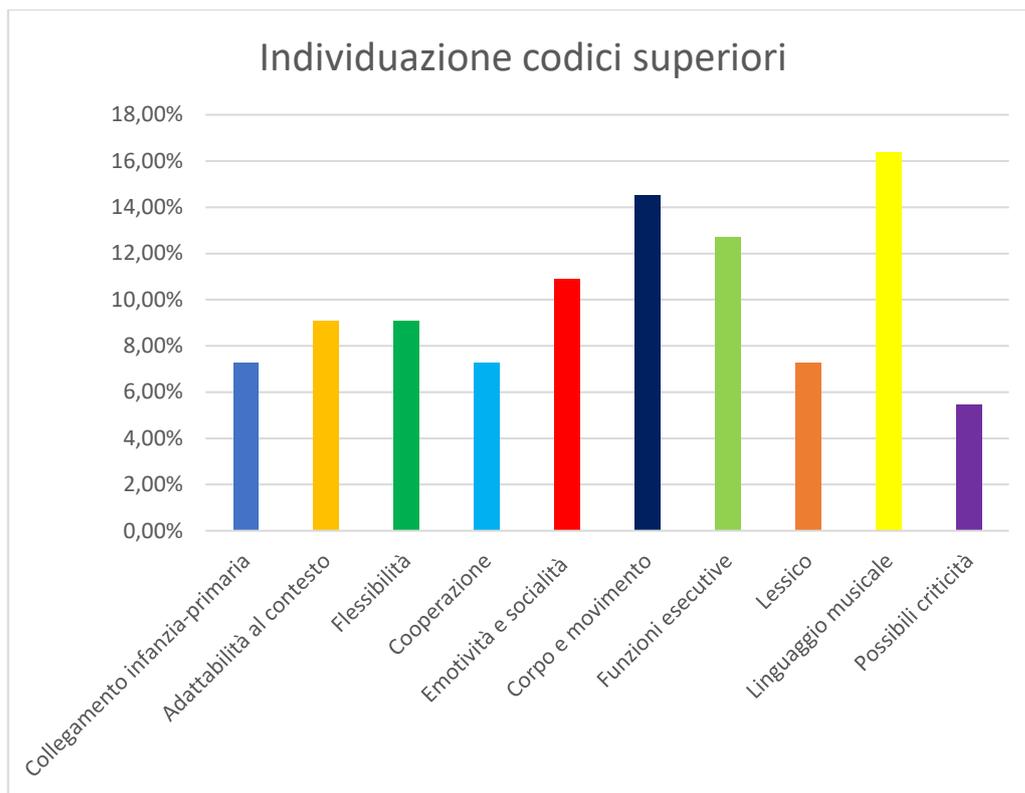


Fig. 12 – Istogramma percentuale dei codici superiori individuati

Ricercando i collegamenti e i nessi presenti tra i codici superiori e considerando la loro frequenza sono stati identificati i temi emergenti nelle motivazioni di risposta delle docenti. I temi emergenti sono quattro: progettazione curricolare, abilità, inclusione e punti di criticità. Tali temi sono poi stati rappresentati in forma grafica tramite una mappa di sintesi, che li collega ai codici superiori di riferimento.

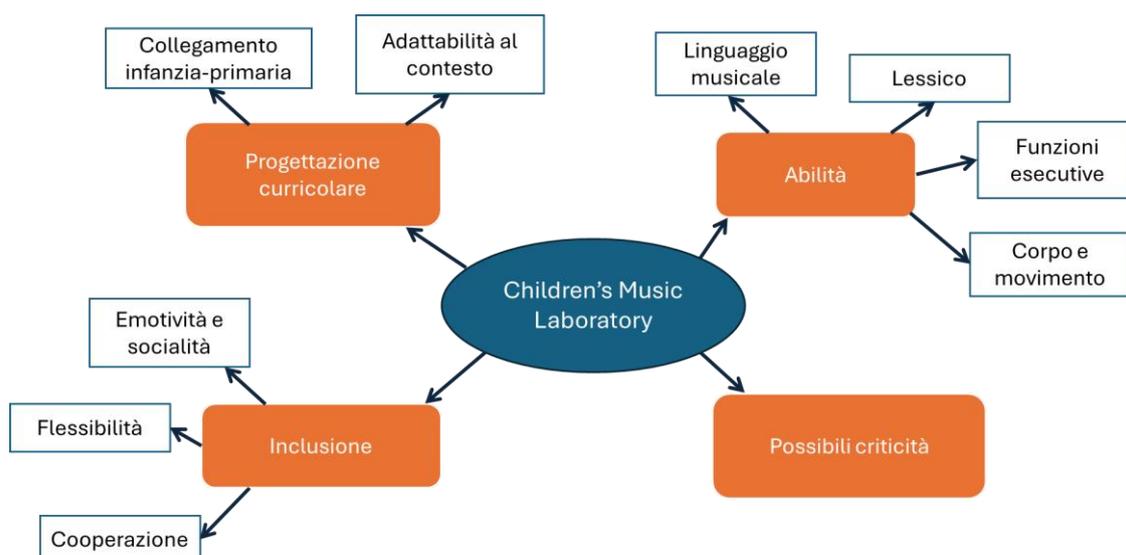


Fig. 13 – Mappa dei temi emergenti

Il tema più ricorrente nelle risposte ricevute è sicuramente quello delle abilità che il CML fa acquisire e/o rinforza: lavorare sull'acquisizione del linguaggio musicale significa anche stimolare l'arricchimento lessicale e permettere il consolidamento di abilità mnemoniche e attentive (il codice della memoria è il più frequente tra tutti tra le risposte pervenute). Il CML agisce anche sulle abilità motorie e percettive. Le insegnanti, dunque hanno notato e messo in luce, grazie ai loro riscontri, tutte le principali abilità che il laboratorio musicale si propone di far emergere nei bambini e nelle bambine: si può dedurre, dunque, che, grazie a questa sperimentazione, abbiano potuto osservare il potenziale educativo della metodologia, considerando, inoltre, che entrambe hanno dichiarato di voler potenzialmente ripetere l'esperienza didattica in futuro.

Un altro tema emerso dai dati è quello della progettazione curricolare, centrale per verificare l'efficacia e l'effettiva applicabilità del metodo nella Scuola pubblica italiana: le insegnanti hanno notato sia la possibilità di integrare i momenti laboratoriali con la progettazione già attuata nella sezione (molto apprezzato, ad esempio, è stato il momento dell'appello cantato, poiché ritenuto particolarmente efficace) sia la possibilità di strutturare un progetto più ampio che non si concluda alla Scuola dell'Infanzia ma continui alla Scuola Primaria (adeguando gli obiettivi all'età dei discenti).

Il tema dell'inclusione emerge sia quando le docenti apprezzano l'efficacia del lavoro cooperativo messo in atto, ma anche quando notano le implicazioni emotive e sociali che il laboratorio musicale suscita nei discenti. In aggiunta, le intervistate dichiarano di aver osservato un metodo di insegnamento-apprendimento flessibile, capace di adattarsi tempestivamente alle esigenze dei discenti, permettendo a tutti di agire attivamente e consapevolmente: questa possibilità è data sia dalla modalità ludica che connota il laboratorio didattico, ma anche dalla possibilità di apprendere tramite l'imitazione, peculiarità metodologica altamente inclusiva.

Infine, è importante segnalare e discutere le possibili criticità emerse dalle opinioni delle docenti. Riflettere, infatti, su quelli che sono i "punti di debolezza" individuati una progettazione didattica significa adottare un approccio valutativo critico e problematizzante: *"che sappia intravedere le vie per il superamenti delle difficoltà"* (Maccario, 2015, p. 130). È stato evidenziato, da una delle due docenti intervistate, un "rischio di mancata partecipazione" da parte di alcuni discenti: questo rischio è collegato alla "necessaria maturità emotiva" per partecipare a pieno alle attività proposte. Come è

noto, coinvolgere discenti tra i 3 e i 5 anni in attività di tipo sociale è, a tutti gli effetti, una sfida didattica: confrontarsi e relazionarsi con i propri pari può far emergere vissuti emotivi profondi e complessi che non tutti/e gli alunni e le alunne sono in grado di governare a pieno (Bondioli, Savio, 2018). Da un altro punto di vista, permettere al bambino di vivere queste relazioni sociali, compresi i conflitti che queste esperienze possono generare, può arricchire e stimolare le capacità emotive dei discenti. Sta poi all'insegnante la responsabilità di gestire questi momenti di crisi dei discenti preservando contemporaneamente il clima di classe positivo: permettere ad un bambino o a una bambina di sperimentare il proprio vissuto emotivo proseguendo con gli altri e le altre l'attività non significa escluderlo, ma validare quelle emozioni, lasciando sempre libero lo spazio per rientrare nel gruppo e tornare a cantare e danzare insieme quando si sentirà nuovamente pronto/a. Dunque, è naturale che alcuni/e bambini/e di quattro anni non abbiano ancora raggiunto la maturità emotiva per prendere parte, senza conflitti, ad un'attività di gruppo come quella del laboratorio musicale, ed è proprio in questo luogo che tale maturità può essere progressivamente raggiunta, permettendo ai discenti di vivere liberamente e rispettosamente la propria emotività. L'altra criticità emersa è la "diminuzione di attenzione a causa dei tempi prolungati": non tutti i discenti, infatti, mantenevano l'attenzione per tutta la durata della lezione in maniera continuativa, anche se tra un'attività e l'altra sono previsti dei momenti di riposo, per permettere ai discenti di riacquistare la concentrazione necessaria. A questa criticità si può porre rimedio in maniera semplice, distribuendo le attività laboratoriali durante tutta la giornata scolastica, in maniera pienamente integrata con la progettazione curricolare della sezione, permettendo, così, ai discenti di intervallare il lavoro di gruppo con attività di gioco libero o momenti più estesi dedicati al riposo. Nel caso di questa specifica sperimentazione didattica ciò non è stato possibile: date le attività già progettate per la sezione strutturare un laboratorio che occupasse tutta la giornata dei discenti avrebbe impedito di perseguire gli obiettivi e di attuare le attività già previste. Questo rischio segnalato può generare una nuova ipotesi di ricerca per valutare se, in un altro contesto, integrando da principio l'attività CML tra quelle del curriculum dei discenti, la criticità della diminuzione dell'attenzione persiste o meno.

## CONCLUSIONI

Il lavoro sperimentale attuato ha posto l'obiettivo provare a indagare, in maniera esplorativa, se il laboratorio CML possa essere integrato nelle attività scolastiche previste per la Scuola dell'Infanzia e se possa effettivamente essere una strategia inclusiva, in grado di creare: *“uno spazio fisico e sociale caratterizzato da funzioni di facilitazione della partecipazione e dell'apprendimento di tutti gli allievi”* (Chiappetta Cajola & Rizzo, 2016, p. 139). Per verificare l'ipotesi di ricerca, a seguito di dieci incontri laboratoriali, sono stati somministrati dei questionari individuali anonimi sia ai discenti, per valorizzare la loro esperienza, i sentimenti e le emozioni che hanno provato durante le attività e renderli parte della valutazione complessiva della progettazione, sia alle docenti che hanno preso parte al progetto didattico, poiché è a partire dalle opinioni dei docenti, dalla loro valutazione personale in dialogo con la teoria metodologica che può nascere una riflessione critica in grado di evidenziare punti di forza e punti di debolezza della pratica didattica in questione. I questionari dei discenti hanno restituito dati unicamente di tipo quantitativo. Alle docenti, invece, è stato chiesto di motivare le risposte restituite, così da ottenere sia dati quantitativi che qualitativi, al fine di condurre un'analisi critica tramite *mixed method*.

In merito ai risultati ottenuti, considerando entrambe le prospettive (quella dei discenti e quella dei docenti), si può affermare che, globalmente, essi siano positivi e incoraggianti. La maggioranza dei discenti dichiara di aver gradito le attività svolte: tra tutte le parti della lezione quella che ha avuto maggior successo è quella del *Ritmo*, si ipotizza perché essa fosse sempre stata corredata dall'utilizzo di strumenti musicali come i legnetti. Inoltre, molti di loro si sono sentiti capaci di esprimersi personalmente e liberamente: questo dato è indice del clima di classe positivo e inclusivo che si genera attraverso la pratica CML. Le valutazioni delle docenti sono anch'esse positive: da esse sono emerse tutte le aree di sviluppo su cui il CML interviene (memoria, attenzione, coordinazione, consapevolezza corporea, motricità, ascolto, intonazione ecc.) e anche molti risvolti inclusivi della metodologia (cooperazione, flessibilità, eseguibilità, socializzazione ecc.). La possibilità di integrare le attività CML nella routine abituale dei discenti si è rivelata attuabile, ma, ciò che emerge dalle opinioni delle insegnanti, è che sia necessaria un'attenta progettazione a monte, che coinvolga tutti i docenti interessati, così da strutturare le attività laboratoriali CML in piena armonia con le altre previste, così da

realizzare un unico grande progetto didattico grazie al quale poter perseguire traguardi di sviluppo a lungo termine. Anche alcune tra le possibili criticità emerse, riguardano, in effetti, l'aspetto progettuale: un'attività pienamente integrata non richiederebbe tempi d'attenzione elevati, ma sarebbe strutturata in specifici interventi mirati, intervallati da momenti ricreativi/liberi. Mentre, il rischio della mancata partecipazione, correlato alla maturità emotiva che non sempre è già acquisita dai discenti, è importante ribadire che è tra gli obiettivi del laboratorio quello di rendere emotivamente consapevoli i discenti: per raggiungere questo obiettivo è necessario accogliere qualsiasi vissuto emotivo che l'attività didattica possa suscitare nel bambino o nella bambina.

Questo piccolo progetto educativo ha voluto cominciare a puntare un riflettore su questa metodologia di insegnamento-apprendimento musicale precoce nata e cresciuta in Italia, forte di un impianto teorico che affonda le radici nella filosofia di Shinichi Suzuki e che si dirama in tantissimi risvolti pedagogico-didattici inclusivi. Mettere in luce una simile pratica didattica, una possibile opportunità per le Scuole dell'Infanzia e per le Scuole Primarie italiane può essere un punto di partenza: riproporre una simile sperimentazione coinvolgendo più sezioni scolastiche, più Istituti scolastici, potrebbe essere un buon modo per comprovare ulteriormente questo piccolo riscontro positivo ottenuto in questa sede. Inoltre, studiare le peculiarità del Children's Music Laboratory inserito nel panorama scolastico italiano considerando anche la possibilità di coinvolgere le famiglie e i genitori aprirebbe ulteriori orizzonti alla ricerca didattico-inclusiva.

# ALLEGATI

## Allegato 1 – Unità di Apprendimento

### PROGETTAZIONE DI UN'UNITA' DI APPRENDIMENTO

<b>TITOLO</b>	<b>CHILDREN'S MUSIC LABORATORY PER L'INCLUSIONE</b>	
<b>SEZIONE/CLASSE</b>	<b>4 ANNI (OMOGENEA)</b>	
<b>CAMPI DI ESPERIENZA</b>	<b>IMMAGINI SUONI E COLORI, IL CORPO E IL MOVIMENTO</b>	
<b>ALTRI CAMPI DI ESPERIENZA COINVOLTI</b>	<b>IL SÉ E L'ALTRO, I DISCORSI E LE PAROLE</b>	
<b>PRODOTTO ATTESO/ COMPITO AUTENTICO</b>		
Rappresentazione scenica e musicale di fine anno dal titolo "Che bella storiella"		
<b>COMPETENZE CHIAVE PER L'APPRENDIMENTO PERMANENTE</b> <i>(RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente)</i>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare,</li> <li>• Competenza alfabetica funzionale,</li> <li>• Competenza imprenditoriale,</li> <li>• Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.</li> </ul>		
<b>TRAGUARDI PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE</b>	<b>OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO</b>	<b>CAMPI DI ESPERIENZA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il bambino comunica, esprime emozioni, racconta, utilizzando le varie possibilità che il linguaggio del corpo consente;</li> <li>• Il bambino sviluppa interesse per l'ascolto della musica;</li> <li>• Il bambino scopre il paesaggio sonoro attraverso attività di percezione e produzione musicale utilizzando voce, corpo e oggetti;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discriminare suoni e ritmi, e riprodurli attraverso la voce e piccoli strumenti;</li> <li>• Ascoltare brani musicali tratti dal repertorio del metodo;</li> <li>• Sperimentare primi fraseggi musicali, dinamiche e variazioni agogiche;</li> <li>• Acquisire le basi del linguaggio musicale per l'espressione personale e</li> </ul>	<b>IMMAGINI, SUONI E COLORI</b>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il bambino sperimenta e combina elementi musicali di base, producendo semplici sequenze sonoro-musicali;</li> <li>• Il bambino esplora i primi alfabeti musicali, utilizzando anche i simboli di una notazione informale per codificare i suoni percepiti e riprodurli;</li> <li>• Il bambino esprime storie attraverso la drammatizzazione.</li> </ul>	<p>collettiva;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sviluppare capacità armoniche, melodiche e ritmiche;</li> <li>• Partecipare ai giochi sonori con il corpo e con la voce;</li> <li>• Memorizzare, cantare e ritmare collettivamente brani proposti;</li> <li>• Riconoscere, leggere ed eseguire i primi “cartelli ritmici” (semiminima, minima, semibreve);</li> <li>• Esprimere le emozioni attraverso la voce ed il corpo a seconda del brano eseguito.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il bambino vive pienamente la propria corporeità, ne percepisce il potenziale comunicativo ed espressivo, matura condotte che gli consentono una buona autonomia nella gestione della giornata a scuola;</li> <li>• Il bambino prova piacere nel movimento e sperimenta schemi posturali e motori, li applica nei giochi individuali e di gruppo;</li> <li>• Il bambino interagisce con gli altri nei giochi di movimento, nella musica, nella danza, nella comunicazione espressiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esplorare e conoscere lo spazio intorno a sé;</li> <li>• Aumentare la consapevolezza del proprio corpo come mezzo comunicativo ed espressivo;</li> <li>• Sperimentare varie situazioni di movimento (dai movimenti grossomotori alla motricità fine);</li> <li>• Acquisire direzionalità e sviluppare la lateralizzazione;</li> <li>• Danzare da soli ed in gruppo;</li> <li>• Accrescere l’autocontrollo motorio;</li> <li>• Acquisire il senso ritmico attraverso esercizi motori.</li> </ul>	<p><b>IL CORPO E IL MOVIMENTO</b></p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il bambino gioca in modo costruttivo e creativo con gli altri;</li> <li>• Il bambino sviluppa il senso dell'identità personale, percepisce le proprie esigenze e i propri sentimenti, sa esprimerli in modo sempre più adeguato;</li> <li>• Il bambino si muove con crescente sicurezza e autonomia negli spazi che gli sono familiari, modulando progressivamente voce e movimento anche in rapporto con gli altri e con le regole condivise</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interagire con gli altri attraverso la cooperazione in maniera rispettosa e costruttiva;</li> <li>• Incrementare le capacità empatiche e relazionali;</li> <li>• Rispettare le regole condivise e gli spazi degli altri;</li> <li>• Accettare e accogliere le differenze dei soggetti coinvolti;</li> <li>• Agire secondo condotte prosociali e aiuto reciproco;</li> <li>• Lavorare in gruppo per raggiungere scopi comuni.</li> </ul>	<p><b>IL SÉ E L'ALTRO</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il bambino usa la lingua italiana, arricchisce e precisa il proprio lessico;</li> <li>• Il bambino sa esprimere e comunicare agli altri emozioni, sentimenti, argomentazioni attraverso il linguaggio verbale che utilizza in differenti situazioni comunicative;</li> <li>• Il bambino sperimenta rime, filastrocche, drammatizzazioni.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliare il lessico conoscendo nuove parole;</li> <li>• Memorizzare filastrocche;</li> <li>• Recitare filastrocche e coordinarle con semplici movimenti per esprimere emozioni e sentimenti;</li> <li>• Memorizzare ed interiorizzare il linguaggio presente nei brani proposti.</li> </ul>	<p><b>I DISCORSI E LE PAROLE</b></p>

**DALLA PROGETTAZIONE ALLA PROGRAMMAZIONE  
DELL'INTERVENTO DIDATTICO – EDUCATIVO**

ESPERIENZE ATTIVATE	PIANO DI LAVORO	METODOLOGIE - STRATEGIE DIDATTICHE
<p><b>FASE 1</b></p> <p><b>Introduzione della routine laboratoriale</b></p>	<p>Far interiorizzare la struttura delle fasi del laboratorio (appello, ritmo, repertorio, manualità, tuffo, filastrocca, saluto finale) ai discenti attraverso i primi brani del metodo. Esplorare lo spazio laboratoriale attraverso diversi</p>	<p>Didattica laboratoriale, cooperative learning, peer tutoring.</p>

	setting e disposizioni. Utilizzare i primi strumenti per l'esecuzione di ritmi.	
<b>FASE 2</b> <b>Il laboratorio musicale</b>	Attivare il laboratorio pienamente, effettuando osservazioni sistematiche e azioni didattiche finalizzate all'acquisizione del linguaggio musicale, delle capacità motorie, melodiche, armoniche e ritmiche previste, nel rispetto delle fasi della lezione e della risposta dei discenti agli stimoli forniti.	Didattica laboratoriale, cooperative learning, peer tutoring.
<b>FASE 3</b> <b>Preparazione alla rappresentazione scenica</b>	Le attività laboratoriali si concentrano sui brani di repertorio che sono presenti nel copione di "Che bella storiella", vengono assegnati i ruoli ed oltre alla struttura classica della lezione viene progressivamente provato e montato lo spettacolo.	Didattica laboratoriale, cooperative learning, peer tutoring.
<b>FASE 4</b> <b>Drammatizzazione corale di "Che bella storiella"</b>	A conclusione del laboratorio la classe mette in scena lo spettacolo "Che bella storiella". Il pubblico è formato dalle famiglie dei bambini e delle bambine che prendono parte allo spettacolo.	Esibizione canora e drammatizzazione.

<b>RISORSE DELLA COMUNITA' EDUCANTE</b>
Insegnanti curricolari, Insegnante esperto CML, Genitori e famiglie dei discenti.
<b>STRUMENTI</b>
Pianoforte elettrico, Valigetta CML (contenuto per discente: un paio di legnetti, un legnone, tre cubetti, una pallina, un arco e un violino, un anellino, un cursore, un paio di nacchere), campanelle intonate, tubi sonori, nastri, stereo o cassa per riproduzione dei brani, cartelli ritmici, immagini e schede, costumi e oggetti di scena per lo spettacolo previsti dal copione.
<b>TEMPI</b>
Intero anno scolastico (1 ora a settimana per un totale di 50 ore).

Tempi effettivi della sperimentazione (10 incontri cadenzati settimanalmente da 1 ora).
<b>SPAZI</b> Aula/laboratorio sgombra con tappeto, atrio o aula magna per la rappresentazione finale.

## LESSON PLANNING

<b>FASI</b>	<b>COSA FA L'INSEGNANTE?</b>	<b>COSA FA L'ALUNNO?</b>	<b>TEMPI</b>	<b>SPAZI</b>	<b>PRODOTTI INTERMEDIO</b>	<b>STRUMENTI PER LA VALUTAZIONE</b>
<b>Fase 1</b> <b>Introduzione della routine laboratoriale</b>	Dimostra i brani di repertorio e le canzoni per fare, promuove l'interazione e la cooperazione tra i discenti, struttura le fasi della lezione.	Osserva e imita l'insegnante, rispetta il suo spazio e quello degli altri, interagisce positivamente con i propri pari, sperimenta nuove situazioni sonore e motorie, interiorizza la routine laboratoriale.	5 ore	Aula – laboratorio	Rispetto delle regole condivise nel gruppo classe, sicurezza nei movimenti e prime produzioni vocali e ritmiche.	Osservazione diretta dell'insegnante
<b>Fase 2</b> <b>Il laboratorio musicale</b>	Dimostra i brani di repertorio e le canzoni per fare, promuove l'interazione e la cooperazione tra i discenti, struttura le fasi della lezione, verifica i progressi attraverso l'osservazione e la compilazione della griglia di valutazione.	Osservano ed imitano l'insegnante, agiscono nell'ambiente in maniera sempre più autonoma e indipendente, memorizza le parole, le melodie e i movimenti dei brani e delle coreografie proposte, eseguono brani	34 ore	Aula – laboratorio	Consapevolezza ed espressione ritmico-vocale, rafforzamento delle capacità di autocontrollo e delle capacità attentive, migliora	Osservazione diretta dell'insegnante tramite rubrica di valutazione specifica.

		e coreografie insieme ai compagni e alle compagne, memorizzano e recitano le filastrocche, leggono e ritmano le prime figurazioni musicali attraverso i cartelli ritmici.			mento delle capacità imitative e incremento delle capacità di memorizzazione e ascolto.	
<b>Fase 3</b> <b>Preparazione alla rappresentazione scenica</b>	Integra nella struttura della lezione esercizi specifici per la rappresentazione scenica, assegna i ruoli ai discenti, coordina e organizza lo spettacolo.	Osservano ed imitano l'insegnante, memorizzano e interpretano la parte e i brani del ruolo che è stato loro assegnato per lo spettacolo, agiscono sulla scena nel rispetto del proprio turno e degli altri compagni e compagne.	10 ore	Aula – laboratorio / Aula-magnat-atrio	Sicurezza nei movimenti e nella voce, rispetto dei tempi di entrata e di uscita, saper far fronte agli imprevisti attraverso creatività ed improvvisazione.	Osservazione diretta dell'insegnante
<b>Fase 4</b> <b>Drammatizzazione corale di "Che bella"</b>	Coordina lo spettacolo, dimostra le coreografie da dietro le quinte, controlla l'entrata e l'uscita dei discenti dal palco, li motiva prima della rappresentazione	Recitano la propria parte e cantano i brani collettivi, oltre che eseguire le coreografie precedentemente memorizzate, gestiscono lo stress e le emozioni, rispettano gli	1 ora	Aula-magnat-atrio	-----	Osservazione diretta dell'insegnante, schedadi autovalutazione e individuale per i discenti.

<i>stori- ella”</i>		altri durante la rappresentazi- one e cooperano insieme per la buona riuscita dello spettacolo.				
-------------------------	--	---	--	--	--	--

## Allegato 2 – Report incontri svolti e piani di lezione

L. N°	DATA	PROPOSTE	REVIEW
1	31/01	<b>Appello</b> (collettivo) – <b>Ritmo:</b> Ecco mi preparo – <b>Repertorio:</b> Bella stella – <b>Canzoni per fare:</b> Mani su mani giù – <b>Tuffo:</b> Sulla scala salgo lento – <b>Filastrocche:</b> L’arrotino – <b>Saluto finale</b>	
2	07/02	<b>Appello</b> (collettivo) – <b>Ritmo:</b> Tu batti, sì batto – <b>Repertorio:</b> Con le maestre (adattamento di Con la mia mamma) – <b>Filastrocche:</b> Neve – <b>Saluto finale</b>	<b>Ritmo:</b> Ecco mi preparo – <b>Repertorio:</b> Bella stella – <b>Canzoni per fare:</b> Mani su mani giù – <b>Tuffo:</b> Sulla scala salgo lento – <b>Filastrocche:</b> L’arrotino
3	21/02	<b>Appello</b> (collettivo) – <b>Ritmo:</b> Singhiozzo – <b>Canzoni per fare:</b> Asinello e Puledro – <b>Saluto finale</b>	<b>Ritmo:</b> Ecco mi preparo – <b>Repertorio:</b> Bella stella, Con le maestre – <b>Canzoni per fare:</b> Mani su mani giù – <b>Tuffo:</b> Sulla scala salgo lento
4	28/02	<b>Appello</b> (collettivo) – <b>Repertorio:</b> Cinesin – <b>Canzoni per fare:</b> Girotondo – <b>Saluto finale</b>	<b>Ritmo:</b> Ecco mi preparo, Singhiozzo – <b>Repertorio:</b> Bella stella, Con le maestre – <b>Canzoni per fare:</b> Asinello e puledro – <b>Tuffo:</b> Sulla scala salgo lento
5	13/03	<b>Appello</b> (collettivo) – <b>Ritmo:</b> Camminando passeggiando (+ patatine fritte) – <b>Canzoni per fare:</b> Se battiamo i pugni chiusi – <b>Saluto finale</b>	<b>Ritmo:</b> Tu batti, sì batto – <b>Repertorio:</b> Bella stella, Con le maestre, Cinesin – <b>Canzoni per fare:</b> Asinello e puledro – <b>Tuffo:</b> Sulla scala salgo lento
6	20/03	<b>Appello</b> (collettivo) – <b>Ritmo:</b> Vado svelto – <b>Repertorio:</b> La lezione – <b>Tuffo:</b> Tuffo in DO – <b>Saluto finale</b>	<b>Ritmo:</b> Camminando passeggiando (+ patatine fritte) – <b>Repertorio:</b> Bella stella, Cinesin – <b>Canzoni per fare:</b> Se battiamo i pugni chiusi
7	27/03	<b>Appello</b> (collettivo) – <b>Repertorio:</b> Volpe volpe – <b>Canzoni per fare:</b> Dov’è il	<b>Ritmo:</b> Camminando passeggiando (+ patatine fritte), Tu batti, sì batto – <b>Repertorio:</b>

		pollice (adattamento di Dov'è il cane) – <b>Saluto finale</b>	Bella stella, Con le maestre, Cinesin – <b>Canzoni per fare:</b> Mani su, mani giù – <b>Tuffo:</b> Tuffo in DO
<b>8</b>	03/04	<b>Appello</b> (individuale) – <b>Canzoni per fare</b> Lento lento vado in alto – <b>Tuffo:</b> Tuffo in RE – <b>Saluto finale</b>	<b>Ritmo:</b> Vado svelto, Singhiozzo – <b>Repertorio:</b> Bella stella, Cinesin, La lezion, Volpe volpe – <b>Canzoni per fare:</b> Dov'è il pollice – <b>Tuffo:</b> Tuffo in DO
<b>9</b>	10/04	<b>Appello</b> (individuale) – <b>Ritmo:</b> Gira rigira – <b>Canzoni per fare:</b> Millepiedi – <b>Tuffo:</b> Tuffo in MI – <b>Saluto finale</b>	<b>Ritmo:</b> Ecco mi preparo, Tu batti, sì batto – <b>Repertorio:</b> Con le maestre, Cinesin – <b>Canzoni per fare:</b> Lento lento vado in alto – <b>Tuffo:</b> Tuffo in RE
<b>10</b>	17/04	<b>Appello</b> (individuale) – <b>Ritmo:</b> Batto e tengo (adattamento di Do, lo tengo) – <b>Repertorio:</b> Dillo a zia Rody – <b>Canzoni per fare:</b> Cinesin, pesciolin – <b>Saluto finale</b>	<b>Ritmo:</b> Ecco mi preparo, Gira rigira – <b>Repertorio:</b> Bella stella, Con le maestre, La lezion, Volpe volpe – <b>Canzoni per fare:</b> Millepiedi – <b>Tuffo:</b> Tuffo in MI

**Allegato 3 – Questionario sottoposto ai discenti**

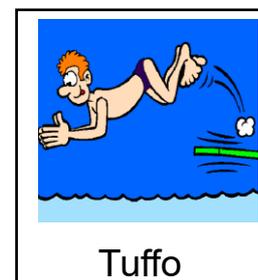
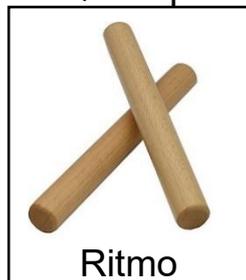
1. Quanto ti è piaciuto cantare e danzare con i tuoi compagni e le tue compagne?



2. Ti diverti quando giochiamo con le note?



3. Quale parte della lezione ti piace di più?



4. Ricordi le canzoncine e le coreografie che facciamo a scuola?



5. Ti senti libero di esprimerti quando cantiamo e danziamo?



**Allegato 4 – Questionario sottoposto alle docenti**

1. Quanto ritiene sia valido l'approccio laboratoriale alla didattica della musica rivolto a studenti in età prescolare?

- Molto poco    Poco    Abbastanza    Molto

Motiva la risposta:

---

---

---

---

---

2. Quanto considera efficace il metodo CML rispetto al raggiungimento dell'acquisizione precoce del linguaggio musicale negli studenti?

- Molto poco    Poco    Abbastanza    Molto

Motiva la risposta:

---

---

---

---

---

3. Quanto considera efficace il metodo CML rispetto all'acquisizione di consapevolezza corporea, controllo motorio, direzionalità e lateralizzazione negli studenti?

- Molto poco    Poco    Abbastanza    Molto

Motiva la risposta:

---

---

---

---

---

4. Quanto considera efficace il metodo CML rispetto all'incremento di capacità cooperative, abilità sociali e comportamenti prosociali negli studenti?

Molto poco    Poco    Abbastanza    Molto

Motiva la risposta:

---

---

---

---

---

5. Quanto considera efficace il metodo CML rispetto all'ampliamento del lessico e al rafforzamento delle capacità mnemoniche e attentive negli studenti?

Molto poco    Poco    Abbastanza    Molto

Motiva la risposta:

---

---

---

---

---

6. Quanto considera efficace il metodo CML rispetto alla libera espressione delle emozioni e alla consapevolezza degli stati emotivi degli studenti?

Molto poco    Poco    Abbastanza    Molto

Motiva la risposta:

---

---

---

---

---

7. Quanto ritiene che le attività proposte durante la sperimentazione siano integrabili con quelle della routine scolastica?

Molto poco    Poco    Abbastanza    Molto

Motiva la risposta:

---

---

---

---

---

8. Quanto ritiene che le attività proposte siano inclusive?

Molto poco    Poco    Abbastanza    Molto

Motiva la risposta:

---

---

---

---

---

9. Se avesse la possibilità applicherebbe anche in futuro il metodo CML in questa o in altre sezioni della scuola dell'infanzia?

No    Forse    Sì    Non so

Motiva la risposta:

---

---

---

---

---

10. Ritiene che il metodo possa essere applicato sia alla scuola dell'infanzia che alla scuola primaria?

È applicabile solo alla scuola dell'infanzia

È applicabile solo alla scuola primaria

È applicabile sia alla scuola dell'infanzia che alla scuola primaria

Non è applicabile in nessuno de due gradi scolastici

Motiva la risposta:

---

---

---

---

---

## Allegato 5 – Risposte motivate delle docenti

Domande	Risposte docente 1	Risposte docente 2
1. Quanto ritiene sia valido l'approccio laboratoriale alla didattica della musica rivolto a studenti in età prescolare?	<p><b>Molto</b>  <b>Motiva la risposta:</b> I bambini in età prescolare sono particolarmente predisposti a ricevere stimoli dall'esterno che li predisporranno per acquisire in futuro competenze musicali.</p>	<p><b>Molto</b>  <b>Motiva la risposta:</b> L'età 3-6 anni è particolarmente indicata per incominciare ad avere un primo incontro, didatticamente e metodologicamente consapevole, con la musica, in quanto il bambino è particolarmente ricettivo verso le nuove esperienze e linguaggi non solo verbali.</p>
2. Quanto considera efficace il metodo CML rispetto al raggiungimento dell'acquisizione precoce del linguaggio musicale negli studenti?	<p><b>Molto</b>  <b>Motiva la risposta:</b> Questo metodo insegna ai bambini il ritmo e allena l'orecchio alla musica.</p>	<p><b>Molto</b>  <b>Motiva la risposta:</b> Efficace perché fa approcciare in modo mirato e consapevole il bambino al linguaggio musicale.</p>
3. Quanto considera efficace il metodo CML rispetto all'acquisizione di consapevolezza corporea, controllo motorio, direzionalità e lateralizzazione negli studenti?	<p><b>Molto</b>  <b>Motiva la risposta:</b> I bambini sono stimolati a rispettare le consegne dell'insegnante e ad interiorizzare meglio la lateralità, la direzionalità e a conoscere meglio le parti del proprio corpo.</p>	<p><b>Abbastanza</b>  <b>Motiva la risposta:</b> È abbastanza efficace nell'attivare le abilità motorie e percettive del bambino, anche se ritengo che debba essere anche associata ad attività psicomotoria che sviluppi nel bambino la consapevolezza del proprio schema corporeo.</p>
4. Quanto considera efficace il metodo CML rispetto all'incremento di capacità cooperative, abilità sociali e comportamenti prosociali negli studenti?	<p><b>Abbastanza</b>  <b>Motiva la risposta:</b> I bambini sono invitati a collaborare tra loro, ad interagire e a relazionarsi l'un l'altro.</p>	<p><b>Molto</b>  <b>Motiva la risposta:</b> Il CML è utile in quanto insegna al bambino a cooperare per un fine comune, a sapersi coordinare con gli altri e a non ritenersi solo nell'attività collettiva.</p>
5. Quanto considera efficace il metodo CML rispetto all'ampliamento del lessico e al rafforzamento delle capacità mnemoniche e attentive degli studenti?	<p><b>Molto</b>  <b>Motiva la risposta:</b> Durante il corso i bambini imparano nuove parole e memorizzano semplici canzoni e filastrocche.</p>	<p><b>Molto</b>  <b>Motiva la risposta:</b> Il bambino deve essere attento se vuole partecipare al gioco, quindi esercita la memoria, la concentrazione e le capacità attentive. Inoltre, amplia il lessico</p>

6. Quanto considera efficace il metodo CML rispetto alla libera espressione delle emozioni e alla consapevolezza degli stati emotivi degli studenti?

7. Quanto ritiene che le attività proposte durante la sperimentazione siano state integrabili con quelle della routine scolastica?

8. Quanto ritiene che le attività proposte siano inclusive?

9. Se avesse la possibilità applicherebbe anche in futuro il metodo CML in questa o in altre sezioni della scuola dell'infanzia?

10. Ritiene che il metodo possa essere applicato sia alla scuola dell'infanzia che alla scuola primaria?

imparando filastrocche e scioglilingua.

**Abbastanza**

**Motiva la risposta:**

Perché i bambini sono invitati a esprimere le proprie emozioni con spontaneità.

**Abbastanza**

**Motiva la risposta:**

Secondo la mia opinione, da questo punto di vista, molto dipende dalla maturità emotiva raggiunta, fino a quel momento, dal singolo bambino.

**Abbastanza**

**Motiva la risposta:**

L'appello in particolare si adatta molto bene alla routine scolastica.

**Abbastanza**

**Motiva la risposta:**

Dovrebbe essere inserita nella programmazione didattica e armonizzata con le altre attività.

**Molto**

**Motiva la risposta:** Tutti i bambini riescono a eseguire le consegne e sono attività semplici che non presentano particolari difficoltà.

**Abbastanza**

**Motiva la risposta:**

Essendo un'attività di grande gruppo si può andare incontro al rischio di non avere una partecipazione effettiva di tutti i bambini.

**Sì**

**Motiva la risposta:**

Perché ritengo questo metodo molto utile ad un primo approccio musicale.

**Sì**

**Motiva la risposta:**

La maggioranza dei bambini ha partecipato con entusiasmo alle attività anche se il livello di attenzione diminuisce nel tempo prolungato.

**È applicabile sia alla scuola dell'infanzia che alla scuola primaria**

**Motiva la risposta:**

Perché alla scuola primaria potrebbero perfezionare il percorso cominciato alla scuola dell'infanzia con le capacità di lettura delle note musicali.

**È applicabile sia alla scuola dell'infanzia che alla scuola primaria**

**Motiva la risposta:**

Applicabile con diversi approcci metodologici.

## Allegato 6 – Documentazione fotografica



Fig. 14 - L'appello (individuale)



Fig. 15 - Fase del ritmo con l'utilizzo dei legnetti



Fig. 16 - Fase del ritmo con l'utilizzo dei legnetti



Fig. 17 - Fase del repertorio



Fig. 18 - Fase del repertorio del repertorio



Fig. 19 - Fase del repertorio, esecuzione autonoma



*Fig. 20 - Fase delle canzoni per fare*



*Fig. 21 - Fase delle canzoni per fare*



*Fig. 23 - Fase del tuffo*



*Fig. 22 - Fase delle canzoni per fare, esecuzione autonoma*

## BIBLIOGRAFIA

- AA. VV. (2015). *BES a Scuola*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili. (2012). *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusivi*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Aiello, P., Carmela, D., Gennaro, D., Tore, S., & Sibilio, M. (2013). Dislessia e complessità didattica della lingua inglese nei contesti scolastici italiani: proposta di un approccio multisensoriale ed interattivo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(2), 108–122.
- Akdeniz, H. B. (2015). A Comparison of the Main Features of Suzuki and Traditional Violin Education. *Journal of Literature and Art Studies*, 5(2). <https://doi.org/10.17265/2159-5836/2015.02.003>
- Azzolin, S., & Restiglian, E. (2013). *Giocare con i suoni. esperienze e scoperte musicali nella prima infanzia*. Carocci Faber.
- Badolato, N., & Scalfaro, A. (2013). L'educazione Musicale nella Scuola Italiana dall'Unità a oggi. *Musica Docta*, 3, 87–99. <https://doi.org/10.6092/issn.2039-9715/4022>
- Ball, P. (2011). *L'istinto Musicale: come e perché abbiamo la musica dentro*. Dedalo.
- Berthoz, A. (2015). *La vicarianza*. Codice Edizioni.
- Berthoz, A. (2019). *La semplicità*. Codice Edizioni.
- Biasutti, M. (2015). *Elementi di didattica della musica. Strumenti per la scuola dell'infanzia e primaria*. Carocci.
- Binder, S. B. (1978). *A Folk Song Approach to Music Reading for Upper Elementary Levels Based on the Kodaly Method*. Louisiana State University and Agricultural & Mechanical College.
- Bonaiuti, G. (2013). Comportamentismo. In *Ambienti di apprendimento per la formazione continua. Materiali di lavoro per il progetto FSE. "Modelli organizzativi e didattici per il LLL"* (pp. 419–428). Guaraldi.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Carocci.
- Booth, T., Ainscow, M., & Fabio Dovigo. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione: Percorsi di Apprendimento e Partecipazione a Scuola*. Carocci.

- Borghesi, M. in Malaguti, E. (a cura di) (2023). *Musicalità e pratiche inclusive. Il mediatore musica fra educazione e benessere*. Erickson.
- Borghesi, M. & Strobino, E. in Malaguti, E. (a cura di) (2023). *Musicalità e pratiche inclusive. Il mediatore musica fra educazione e benessere*. Erickson.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.  
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bruner, J. S., Wood, D., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.
- Bugos, J. A., DeMarie, D., Stokes, C., & P. Power, L. (2022). Multimodal music training enhances executive functions in children: Results of a randomized controlled trial. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1516(1).  
<https://doi.org/10.1111/nyas.14857>
- Bugeja, C., (2009). Parental involvement in the musical education of violin students: Suzuki and ‘traditional’ approaches compared. *Australian Journal of Music Education*, 1, 19-28.
- Caiazza, K., & Gagliardo, M. (2018). *Sulle tracce dell’educazione*. Associazione Gruppo Abele Onlus - Edizioni Gruppo Abele.
- Chiappetta Cajola, L. in Crispiani, P. (2016). *Storia della pedagogia speciale. L’origine, lo sviluppo, la differenziazione*. EDIZIONI ETS.
- Chiappetta Cajola, L., & Rizzo, A. L. (2016). *Musica E inclusione. Teorie E Strategie Didattiche*. Carocci Editore.
- Chiappetta Cajola, L., & Rizzo, A. (2019). Sezione monografica il laboratorio ludico-musicale come spazio fisico E simbolico per l’educazione inclusiva. *Pedagogia Oggi*. <https://doi.org/10.7346/PO-012019-30>
- Chomsky, N. (2011). *Il Linguaggio e la Mente*. Bollati Boringhieri.
- Ciambrone, R. in Sibilio, M., & Aiello, P. (a cura di) (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti: Ragionare di “agentività” per una scuola inclusiva*. EdISES.
- Comploi, F. & Schrott, S. (2019). L’educazione Musicale in Alto Adige nella Facoltà di Scienze della Formazione e nella scuola: potenzialità e sfide future. *Musica Docta*, IX, 109–117.
- Concina, E. (2019). *Bisogni Educativi Speciali e Didattica della Musica. Indicazioni teoriche, obiettivi, strategie operative e di valutazione*. Carocci Editore.
- Coppi, A. (2019). La ninna nanna e le attività di cura per l’educazione e lo sviluppo dei

- bambini e delle bambine. *MeTis. Mondi Educativi. Temi, Indagini, Suggestioni*, IX(1). <https://doi.org/10.30557/mt00084>
- Coppi, A. in Ferrarese, S. (a cura di) (2020), *Didattica della musica. Fare e Insegnare Musica nella Scuola di oggi*. Mondadori Università.
- Cottini, L. (2018). *Didattica Speciale e Inclusione Scolastica*. Roma Carocci.
- Craighero, L. (2017). *Neuroni specchio. Vedere è fare*. Il Mulino.
- Curinga, L. in Ferrarese, S. (a cura di) (2020), *Didattica della musica. Fare e Insegnare Musica nella Scuola di oggi*. Mondadori Università.
- Cutri, D. (2012). *Crescere suonando. Storia e attualità di uno straordinario metodo per insegnare la musica ai bambini*. Musica Practica.
- D'Alonzo, L. in Sibilio, M., & Aiello, P. (a cura di) (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti: Ragionare di "agentività" per una scuola inclusiva*. EdìSES.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. FrancoAngeli.
- Darwin, C. (2018). L'origine dell'uomo e la scelta in rapporto col sesso. In *Google Books*. E-text.  
[https://www.google.it/books/edition/L\\_origine\\_dell\\_uomo\\_e\\_la\\_scelta\\_in\\_rappo/BJpTDwAAQBAJ?hl=it&gbpv=1&printsec=frontcover](https://www.google.it/books/edition/L_origine_dell_uomo_e_la_scelta_in_rappo/BJpTDwAAQBAJ?hl=it&gbpv=1&printsec=frontcover)
- Decreto per il Riconoscimento dei Corsi di Formazione per Il Comparto Scuola, (2022). <https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/Decreto+riconoscimento+corsi+formazione+comparto+scuola.pdf/8eef9b59-1a3c-030a-5db8-992bd3ffd16b?version=1.1&t=1662041808895>
- Di Paolo, A., & Zollo, I. (2022). Didattica speciale, musica e semplicità: Alcune Riflessioni Teoriche. *Formazione & Insegnamento*, 20(3). [https://doi.org/10.7346/-fei-XX-03-22\\_18](https://doi.org/10.7346/-fei-XX-03-22_18)
- Di Paolo, A., Zollo, I., Aiello, P., & Sibilio, M. (2022). Vicarianza, musica e inclusione Scolastica. *Mizar. Costellazione Di Pensieri*, 17. <https://doi.org/10.1285/i24995835v2022n17p.64>
- Díaz-Pérez, A., Vicente-Nicolás, G., & Valero-García, A. V. (2020). Music, body movement, and dance intervention program for children with developmental coordination disorder. *Psychology of Music*, 49(5), 1215–1225. <https://doi.org/10.1177/0305735620936353>
- Direttiva Accreditamento Enti Di Formazione n. 170, (2016). <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Direttiva+170+del+21+Marzo+201>

6.pdf/c72785d9-37e4-4600-b127-  
f8009363b895?version=1.0&t=1513166464276

- Dissanayake, E. (2012). The Earliest Narratives Were Musical. *Research Studies in Music Education*, 34(1), 3–14. <https://doi.org/10.1177/1321103x12448148>
- Enrico, E. (2013). *Suonare come parlare per far crescere i propri figli con la musica*. Didattica Attiva.
- Enrico, E. (2023). *Canzoncine per fare, giocare, capire, imparare*. Musica Pratica.
- Faiella, F. (2022). Scaffolding. Il concetto, le strategie e le tecniche del supporto ai processi di apprendimento. FrancoAngeli
- Ferrarese, S. (2020), *Didattica Della musica. Fare E Insegnare Musica Nella Scuola Di Oggi*. Mondadori Università.
- Ferrari, F. (2020). Insegnare la musica: arte del design, assi di risonanza, impalcature per lo sviluppo. *Musica Domani*, 183.
- Filippa, M., Cornara, S., & Nuti, G. (2020). Imitare gesti sonori per apprendere: riflessioni pedagogiche e considerazioni critiche per una didattica musicale inclusiva. *Formazione & Insegnamento. Rivista Internazionale Di Scienze Dell'educazione E Della Formazione*, 18(4), 77–97. [https://doi.org/10.7346/-fei-xviii-04-20\\_07](https://doi.org/10.7346/-fei-xviii-04-20_07)
- Fisher, D., & Fray, N. (2021). *Better Learning Through Structured Teaching. A Framework for the Gradual Realise of Responsibility*. Google Books; ASCD. [https://books.google.it/books?id=yLU6EAAAQBAJ&lpg=PT145&ots=S9-26ZJ17\\_&dq=Gradual%20Release%20of%20Responsibility&lr&hl=it&pg=PT14#v=onepage&q&f=false](https://books.google.it/books?id=yLU6EAAAQBAJ&lpg=PT145&ots=S9-26ZJ17_&dq=Gradual%20Release%20of%20Responsibility&lr&hl=it&pg=PT14#v=onepage&q&f=false)
- Frabboni, F. (2005). Educazione estetica e mente plurale: la dimensione musicale in una scuola che cambia. *Il Saggiatore Musicale*, 12(1), 5–14. [https://www.jstor.org/stable/43029799?searchText=&searchUri=&ab\\_segments=&searchKey=&refreqid=fastly-default%3A847cacc9db578e481d129994a84bc7ff&seq=1](https://www.jstor.org/stable/43029799?searchText=&searchUri=&ab_segments=&searchKey=&refreqid=fastly-default%3A847cacc9db578e481d129994a84bc7ff&seq=1)
- Frauenfelder, E. (1994). *Pedagogia e Biologia. Una possibile "alleanza."* Liguori Editore.
- Galimberti, U. (2021). *Il libro delle emozioni*. Feltrinelli.
- Galvagno, E. (2022). *Una Grande Rivoluzione Educativa in Campo musicale. Il Metodo Didattico Più Conosciuto Al Mondo*. Musica Pratica.
- Gardner, H. (2010). *Formae mentis: Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Feltrinelli.
- Goleman, D. (2012). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Rizzoli.

- Gordon, E. E. (2005). *L'apprendimento musicale del bambino: dalla nascita all'età prescolare*. Curci.
- Goussot, A. (2015). *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*. Aras Edizioni.
- Guasumi, M. (2021). La recente scoperta neuroscientifica dei Neuroni Specchio e il suo impatto sulla teoria dell'evoluzione del linguaggio, la sua comprensione e l'apprendimento delle lingue. *Al-Tawasul*, 27(2), 229–242. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/27/27/2/216081>
- Guiot, G. (2021). *Insieme. Canto, relazione e musica in gruppo*. Erickson.
- Hendricks. (2011). The Philosophy of Shinichi Suzuki: “Music Education as Love Education.” *Philosophy of Music Education Review*, 19(2), 136. <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.19.2.136>
- Hendricks, K. S., Einarson, K. M., Mitchell, N., Guerriero, E. M., & D'Ercole, P. (2021). Caring For, About, and With: Exploring Musical Meaningfulness Among Suzuki Students and Parents. *Frontiers in Education*, 6(648776). <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.648776>
- Henke, K. (2021). Situating Suzuki Music pedagogy's Values in the Literature. *Holistic Education Review*, 1(2). <https://her.journals.publicknowledgeproject.org/index.php/her/article/view/1391>
- Huron, D. (2001). Is Music an Evolutionary Adaptation? *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930(1), 43–61. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2001.tb05724.x>
- Hyde, K. L., Lerch, J., Norton, A., Forgeard, M., Winner, E., Evans, A. C., & Schlaug, G. (2009). Musical Training Shapes Structural Brain Development. *Journal of Neuroscience*, 29(10), 3019–3025. <https://doi.org/10.1523/jneurosci.5118-08.2009>
- Iannaccone, A. (2010). *Le condizioni sociali del pensiero*. Unicopli.
- Imberty, M. (2000). Il Ruolo Della Voce Materna Nello Sviluppo Musicale Del Bambino. *Musica Domani*, 114. <https://www.musicadomani.it/wp-content/archivio/MD/MD114.pdf#page=4>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189x09339057>
- Juslin, P., & Laukka, P. (2004). Expression, perception, and induction of musical

- emotions: A review and a questionnaire study of everyday listening. *Journal of New Music Research*, 33(3), 217–238.  
<https://doi.org/10.1080/0929821042000317813>
- La Marca, A., & Cappuccio, G. (2020). *Didattica metacognitiva e apprendimento cooperativo*. Pensa MultiMedia.
- La Vecchia, L. in Zappaterra, T. (a cura di) (2022). *Progettare attività didattiche inclusive. Strumenti, tecnologie e ambienti formativi universali*. Angelo Guerini e Associati.
- Lamanna, M. in Ferrarese, S. (a cura di) (2020), *Didattica Della musica. Fare E Insegnare Musica Nella Scuola Di Oggi*. Mondadori Università.
- Lahav, A., Saltzman, E., & Schlaug, G. (2007). Action representation of sound: Audiomotor recognition network while listening to newly acquired actions. *The Journal of Neuroscience*, 27(2), 308–314. <https://doi.org/10.1523/jneurosci.4822-06.2007>
- Ligorio, M. B., & Pontecorvo, C. (2010). *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*. Carocci Editore.
- Lucangeli, D. (2023). *Se sbagli non fa niente*. De Agostini.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Carocci Editore.
- Maccario, D. in Galliani, L. (a cura di) (2015). *L'agire valutativo*. La Scuola.
- Magnanini, A & Crispiani, P. in Crispiani, P. (a cura di) (2016). *Storia della pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*. EDIZIONI ETS.
- Mainhard, T., Oudman, S., Hornstra, L., Bosker, R. J., & Goetz, T. (2018). Student emotions in class: The relative importance of teachers and their interpersonal relations with students. *Learning and Instruction*, 53, 109–119.  
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.011>
- Malaguti, E. (a cura di) (2023). *Musicalità e pratiche inclusive. Il mediatore musica fra educazione e benessere*. Erickson.
- Meccariello, A., & Mentasti, R. (2022). L'ambiente di apprendimento nella scuola dell'infanzia: uno spazio fisico, mentale e culturale. *IUL Research*, 3(6), 76–86.  
<https://doi.org/10.57568/iulres.v3i6.298>
- Mermelshtine, R. (2017). Parent-child learning interactions: A review of the literature on scaffolding. *British Journal of Educational Psychology*, 87(2), 241–254.  
<https://doi.org/10.1111/bjep.12147>

- Messina, M. (2019). *Il libro giallo*. Musica Practica.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. [https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254\\_2012.pdf](https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf)
- Music, G. (2013). *Nature culturali: Attaccamento, sviluppo socioculturale, emozionale e cerebrale del bambino*. Borla.
- Neri, A. (2003). *L'apprendimento della lingua straniera nell'adulto e l'acquisizione della lingua materna nel bambino*. Dipartimento Di Scienze Del linguaggio, dell'interpretazione E Della Traduzione.
- Palumbo, C. (2018). *Il corpo inclusivo. Educazione, espressività e movimento*. Edises.
- Piaget, J. (2000). *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*. Piccola biblioteca Einaudi. Nuova serie.
- Proverbio, A. M. (2019). *Neuroscienze Cognitive della musica: il cervello musicale tra arte e scienza*. Zanichelli.
- Rizzo, A. L. (2021). *Giochi Musicali e Disturbi dell'apprendimento. Come potenziare i prerequisiti di lettura e scrittura*. Carocci.
- Robert, L., & Mosca, A. (2018). *50 Anni di Musica Insieme*. Bolognino Editore.
- Sabaino, D. (2004). Musica, discipline musicali e formazione degli insegnanti: Note a margine d'una questione culturale. *Il Saggiatore Musicale*, 11(1), 143–155. <https://www.jstor.org/stable/43030416>
- Santrock, J. W., Deater-Deckard, K., Lansford, J., & Rollo, D. (2021). *Psicologia dello sviluppo*. McGraw-Hill Education.
- Schön D. (2018). *Il cervello musicale: Il mistero svelato di Orfeo*. Il Mulino.
- Schön D., Vecchi, T., & Akiva-Kabiri, L. (2018). *Psicologia Della Musica*. Carocci.
- Sen, A. K. (2001). *Lo sviluppo è libertà: perché non c'è crescita senza democrazia*. Mondadori.
- Sibilio, M. in Rivoltella, P. C., & Rossi, P. G. (a cura di) (2017). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. La Scuola.
- Sibilio, M., & Aiello, P. (a cura di) (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti: Ragionare di "agentività" per una scuola inclusiva*. Edises.
- Sibilio, M., & Zollo, I. (2016). The non-linear potential of didactic action. *Education Sciences & Society*, 2(2), 51–70. <https://doi.org/10.3280/ess2-2016oa3947>
- Sloboda, J. A. (1988). *La mente musicale. Psicologia cognitivista della musica*. Il Mulino.
- Somigli, P. (2021). La Musica E l'educazione Musicale Nella Scuola dell'infanzia E Il

- Nodo Della Formazione Degli Insegnanti. *RELAdEI*, 10(1), 79–85.  
<https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/7777/11032>
- Strobino, E. in Malaguti, E. (a cura di) (2023). *Musicalità e pratiche inclusive. Il mediatore musica fra educazione e benessere*. Erickson.
- Suzuki, S. (2009). *Crescere con la musica*. Volontè & Co.
- Suzuki, S. (2014). *Lo Sviluppo Precoce Delle Abilità a Partire Da Zero Anni*. Volontè & Co.
- Trincherò, R. in Galliani, L. (a cura di) (2015). *L'agire valutativo*. La Scuola.
- Vanderlinde Blair, D., & Mccord, K. (2016). *Exceptional Music Pedagogy for Children with Exceptionalities International Perspectives*. Oxford University Press.
- Verenikina, I. (2003). Understanding Scaffolding and the ZPD in Educational Research. *Faculty of Education - Papers (Archive)*. <https://ro.uow.edu.au/edupapers/381/>
- Wallin, N. L., Merker B., & Brown S. (a cura di) (2000), *The Origin of Music*. MIT Press.
- Xodo, C. in Sibilio, M., & Aiello, P. (a cura di) (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti: Ragionare di "agentività" per una scuola inclusiva*. EdìSES.
- Zanazzi, S. in Zappaterra, T. (a cura di) (2022). *Progettare attività didattiche inclusive. Strumenti, tecnologie e ambienti formativi universali*. Angelo Guerini e Associati.
- Zollo, I. (2023). Preschools and Family's Alliance: Which Reflections for Authentically Inclusive Educational Action? *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*.
- Zollo, I., Di Gennaro, D. C., Girelli, L., & Sibilio, M. (2018). Formazione docente e non linearità: Prospettive semplesse. *Education Sciences & Society; FrancoAngeli*.  
<https://journals.francoangeli.it/index.php/ess/article/view/7100/337>
- Zollo, I., Sabatano, F., & Sibilio, M. (2023). L'alleanza tra scuola e famiglia come dispositivo pedagogico inclusivo: dalla riflessione all'azione? *Educational Reflective Practices - Open Access*, 1, 2023. <https://doi.org/10.3280/erp1-2023oa15877>

## **SITOGRAFIA**

Associazione Musical Garden, <http://www.musicalgarden.it/>.

European Suzuki Assosiation, <https://www.europeansuzuki.org/>.

Forum Nazionale per l'Educazione Musicale, <https://forumeducazionemusicaale.it/>.

MAXQDA Analytics, <https://www.maxqda.com/>

International Suzuki Assosiation. <https://internationalsuzuki.org/>

I.C. Don Alfonso De Caro, PTOF, <https://www.icfiscianolancusi.it/ptof/>

Istituto Suzuki Italiano, <https://www.metodosuzuki.it/>.

## RINGRAZIAMENTI

Al termine di questo percorso, desidero ritagliarmi questo piccolo spazio per ringraziare tutte le persone che mi hanno accompagnata durante questi cinque anni di studi.

Ringrazio la mia relatrice, la Prof.ssa Zollo, per aver accolto il mio progetto di tesi e per avermi guidata durante questo lavoro di ricerca, insieme alla Prof.ssa Di Gennaro, mia correlatrice. Ringrazio entrambe per il preziosissimo supporto durante questi mesi e per avermi dato l'opportunità di accrescere le mie conoscenze e le mie competenze.

Ringrazio il Dottor Di Paolo per la sua presenza insostituibile, la sua guida costante, per la disponibilità, per i validissimi consigli che mi hanno profondamente arricchita, non solo dal punto di vista accademico, ma soprattutto dal punto di vista umano.

Ringrazio la mia tutor di tirocinio indiretto, la Prof.ssa Palmieri, che mi ha seguita in questo ultimo anno nella stesura della relazione finale: faccio tesoro dei suoi importantissimi insegnamenti che spero di mettere a frutto da qui in avanti.

Ringrazio la mia tutor di tirocinio diretto, la Maestra Argentina Napoli, per essere stata un esempio di professionalità e tenacia. La ringrazio per avermi guidata nei miei primi passi nel mondo della scuola e per avermi dato l'opportunità di mettere in pratica il mio progetto di ricerca.

Ringrazio anche tutte le insegnanti che ho incontrato durante il tirocinio, in special modo la Maestra Amalia e la Maestra Maria che hanno preso parte direttamente all'esperienza didattica descritta in questo elaborato. Le ringrazio per l'entusiasmo con cui hanno accolto me e la mia proposta, per l'incoraggiamento e per la collaborazione costante senza la quale il progetto non sarebbe diventato realtà.

Ringrazio profondamente il mio Maestro Marco Messina, che è mio Maestro da quando ho memoria. Grazie Marco, perché mi hai cresciuta con la musica e mi hai resa la persona che sono oggi; grazie perché sei un insegnante che realizza ogni giorno l'ideale educativo di Suzuki; grazie per aver fatto nascere in me il desiderio di diffondere l'educazione attraverso la musica; grazie per avermi riaccolta, da grande, mostrandomi, durante il corso per insegnanti CML, come poter realizzare quell'apprendimento magico, quasi incredibile, che è il suonare come parlare.

Ringrazio immensamente i miei genitori per essere stati al mio fianco da sempre e in special modo in questi cinque anni così significativi per la mia vita. Li ringrazio per tutto l'amore che ogni giorno mi donano, per tutti i sacrifici che fanno per me, per l'aiuto durante i momenti difficili: non esistono parole in grado di trasmettere davvero tutto ciò che vorrei dirvi. Siete tutto ciò che ho, vi voglio un bene infinito.

Ringrazio mio fratello, Guido, a cui questo lavoro è dedicato. La tua presenza è imprescindibile nella mia vita e devo dirti che durante questo mio percorso universitario sei sempre stato nei miei pensieri e mi hai ispirato nello studio, nella scrittura di questa tesi e adesso anche nel lavoro. Grazie a te che mi incoraggi sempre e che mi sproni a dare il meglio di me. Sono profondamente grata di averti nella mia vita e non so quantificare il bene che ti voglio.

Ringrazio tutti i membri della mia famiglia che oggi festeggiano con me questo piccolo traguardo, molto importante per la mia vita: i miei zii, Enzo, Mena e Chiara e le mie cugine Stella e Camilla. Grazie per aver sempre sostenuto le mie scelte e per avermi spronata a credere nei miei sogni. Vi voglio bene.

Ringrazio i miei carissimi amici e le mie carissime amiche che sempre mi hanno sostenuta e hanno creduto in me. Grazie a Pietro e a Nicola con cui ho condiviso il percorso Suzuki, voi sapete davvero che significano per me questo percorso universitario e questa tesi: grazie perché ci siete sempre per me e per tutto ciò che abbiamo condiviso e divideremo. Grazie a Carolina e a Michela, amiche sincere e preziose: vi ringrazio per tutto l'affetto per il vostro sostegno, non saprei come fare senza di voi. Grazie a Lara perché la nostra amicizia non teme né gli anni, né i chilometri, grazie per esserci sempre nei momenti importanti della mia vita. A tutti voi voglio un bene dell'anima.

Un ringraziamento specialissimo va alle mie coinquiline, la mia seconda famiglia a Lancusi. Grazie a Elisabetta e Pia, che mi hanno accolta a braccia aperte, portando spensieratezza e allegria nelle ventose e uggiose giornate fiscianesi. Grazie a Maria, con cui ho condiviso il primo pezzo di strada universitaria e in cui ho sempre trovato affetto e comprensione. Grazie a Mariagiovanna, l'unica che ha dovuto sopportarmi per l'intero quinquennio, una presenza costante che ha scandito la mia vita universitaria, grazie per tutti i ricordi preziosi che mi hai donato. Grazie a Irene, compagna di cantate e di risate, anche con te condivido importantissimi momenti della mia vita, grazie per avermi sempre accettata così come sono. Grazie a Donatella, non solo coinquilina, ma anche collega e

amica: in questo anno vissuto insieme mi hai regalato la tua presenza, il tuo supporto e i tuoi consigli sinceri, in te ho trovato una persona con cui confrontarmi apertamente e con cui crescere; per tutte queste cose ti sono immensamente grata e riconoscente.

Ringrazio le mie care colleghe, compagne di avventure, di scleri e di caffè tra una lezione e l'altra. Potrei fare un lungo elenco per cercare di descrivere cosa abbiamo vissuto ma non sarebbe abbastanza per mostrarvi cosa ha significato la vostra presenza nella mia vita in questi anni. Con ognuna di voi ho vissuto momenti importantissimi che conservo gelosamente, momenti di confronto e condivisione, di spensieratezza e di gioia, di studio e passione. Grazie, quindi, con il cuore a voi: Rosa, Carmen, Sabrina; Emanuela, Teresa, Enza, Francesca Sammartino, Vienna, Bianca, Francesca Armenante, Rita, Grazia e Celeste. Senza di voi questo percorso non sarebbe stato lo stesso. Spero davvero che la vita ci faccia reincontrare come colleghe per continuare a condividere ciò che ci lega nel profondo: l'amore per la scuola e per il mondo dell'educazione.