



# L'arte come strumento *ponte* per apprendere nelle piccole scuole

## The Art: a *bridge* to learning in small schools

---

Antonella Coppi

Libera Università di Bolzano, Antonella.Coppi@unibz.it

### ABSTRACT

«Multi-classes shall consist of not less than 8 and not more than 18 pupils». This appears in the article 10, paragraph n.1, Dpr n. 81 - 2009: Rules for the reorganization of the school network and the rational and effective use of human resources of the school. A recent research, promoted by INDIRE, revealed the existence of a varied universe of small schools in our country. Through a quali-quantitative approach for the representation of the phenomenon, a population of reference was identified, together with the detection of the features of the local territories in which said schools are located. Relevant results demonstrate how the needs of the territory, related to both contexts and groups, can give rise to significant experiences in terms of pedagogically innovative learning through art-related activities. This contribution reports the main line of a teaching of a bilingualism Project in South Tyrol, through different arts expression applicable to the context of small South Tyrolean mountain schools.

«Le pluriclassi sono costituite da non meno di 8 e non più di 18 alunni». Così recita l'art. 10 comma 1 del Dpr n. 81 del 2009 dal titolo emblematico: Norme per la riorganizzazione della rete scolastica e il razionale ed efficace utilizzo delle risorse umane della scuola». Una recente ricerca promossa da INDIRE, ha fatto emergere l'esistenza di un universo variegato nel nostro Paese di piccole scuole: l'indagine volta a identificare attraverso un approccio quali-quantitativo la popolazione di riferimento e a rilevare le caratteristiche dei territori in cui queste scuole sono ubicate, ha prodotto una fotografia del fenomeno, rilevando come le necessità del territorio, del contesto e del gruppo, possano dare avvio ad esperienze di innovazione e sperimentazione pedagogica e artistica di valore. Il presente contributo riporta le linee progettuali principali a fondamento di un progetto di insegnamento del bilinguismo in Alto Adige attraverso le espressioni artistiche, applicabile al contesto delle piccole scuole di montagna altoatesine.

### KEYWORDS

Small School, Pedagogy of art, Inclusion, Artistic expressions, Laboratory. Piccole Scuole, Pedagogia delle arti, Inclusione, Espressioni artistiche, Laboratorio.

## Introduzione

Il termine pluriclasse va ad indicare una situazione specifica di carattere organizzativo e didattico che assume in sé la prospettiva di eterogeneità con quella di omogeneità. Nella classe eterogenea sono presenti livelli differenti e situazione di classe particolari (Lataille - Dèmorè, 2008).

Tale organizzazione è dovuta a ragioni economiche, amministrative e demografiche, soprattutto presenti nelle piccole scuole, dove l'apprendimento si basa su talenti misti, sul lavoro di squadra e su idee individuali mediate da altri, come argomentato da Vygotsky, Bruner e Wenge. Nelle pluriclassi gli alunni appartengono a specifici livelli didattici e l'insegnamento a loro indirizzato è costruito su contenuti differenziati in relazione a livelli di scolarizzazione presenti. In Italia le piccole scuole devono fronteggiare ogni giorno molteplici sfide sia di tipo organizzativo che didattico, legate al dimensionamento delle strutture, alla riduzione di assegnazione dell'organico, all'elevato *turn over* dei docenti, con il rischio di interruzione della continuità didattica. Le pluriclassi costituiscono anche una condizione positiva che favorisce i processi di inclusione all'interno delle scuole, perché la bassa numerosità degli alunni è da considerarsi come il contesto ideale per promuovere le dinamiche inclusive e favorire le attenzioni ai diversi bisogni educativi. Nei piccoli plessi di montagna, dove non solo il numero degli alunni è in genere piuttosto ridotto, ma addirittura, spesso i bambini si ritrovano nella stessa classe, intesa come pluriclasse che accoglie bambini di età e competenze diverse, giorno per giorno si realizzano insieme apprendimenti eterogenei sviluppati su diversi gradi di difficoltà. Se in esse sono presenti anche alunni con disabilità, le differenze, che sono già prassi, che non sono eccezione ma regola, vengono percepite con naturalezza: la differenza, infatti, in tali contesti è già, *tout court*, normalità e l'inclusione può farsi assoluta.

Nel 2014 si è tenuto presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bolzano il convegno "Piccole Scuole"<sup>1</sup>, che ha affrontato i temi della localizzazione delle piccole scuole in Alto Adige e delle tipologie di apprendimento ed insegnamento ad esse indirizzate, oltre che a temi legati alla ricerca educativa sociale. Analizzando il contesto pluriclasse dell'Alto Adige, si è potuto evidenziare quanto la presenza di studi scientifici su questo tema porti con sé un ampio panorama di approcci metodologici, "comunicativi" e sociali per l'apprendimento e l'insegnamento delle *lingue seconde*, attraverso il supporto di altre forme di espressione che ne agevolano l'uso: tra queste è emerso il linguaggio artistico, con attenzione a quello musicale.

Già alla fine degli anni '70 lo psichiatra Georgi Losano suggerisce ai docenti di avvalersi della musica per creare un clima rilassato e favorevole all'apprendimento della seconda lingua straniera, prendendo in considerazione soltanto la funzione emotiva della musica.

Durante le esperienze di tirocinio formativo di studenti di Scienze della Formazione dell'Università di Bolzano, attivati presso alcune pluriclassi di montagna, si è potuto verificare come la musica potesse essere curata negli aspetti costitutivi legati alla struttura, al suono dei fonemi, alle intonazioni, al ritmo, alla velocità delle parole, alle pause, ai silenzi, favorendo l'incontro, lo scambio linguistico e la trasformazione delle diverse identità degli alunni, in un territorio come quello

1 <https://www.sciencesouthtyrol.net/blob/85074,,,UNIBZ,70,-1.pdf>

del Trentino Alto Adige, regione italiana autonoma a Statuto Speciale, caratterizzata da un duplice assetto istituzionale. Si tratta di una regione unica, formata però da due nuclei: quando si parla di Trentino ci si riferisce alla provincia autonoma di Trento e quando si parla di Alto Adige si fa riferimento invece alla provincia autonoma di Bolzano. La provincia autonoma di Bolzano è la più estesa d'Italia ed ospita circa 518.000 abitanti, i quali parlano lingue diverse. La particolarità dell'Alto Adige risiede infatti nell'essere un'area trilingue, dove sono riconosciute lingue ufficiali l'italiano, il tedesco e il ladino.<sup>2</sup> La lingua italiana e quella tedesca sono parificate nella maggior parte della regione ad eccezione di alcune valli nelle quali si parla il ladino, quali la Val Badia, la Val Gardena, la Val di Fassa (Fascian), Livinalongo (Fodom) e Ampezzo (Ampezan). Con i loro ca. 30.000 abitanti, costituiscono quel che rimane di un territorio, dove si parla e si scrive il ladino, in passato molto più espanso.

Durante l'attivazione del progetto in una pluriclasse madrelingua tedesca, l'osservazione pedagogica all'interno del gruppo formato da bambini delle classi I – II, III, IV e V della primaria si sono rivelate estremamente interessanti sia sul piano pedagogico che su quello linguistico, creativo e sociale: la facilitazione dell'apprendimento dell'Italiano come L2 ha previsto l'uso di un repertorio musicale della tradizionale orale, con brani già conosciuti dai bambini ed altri invece precedentemente selezionati con il supporto degli insegnanti, a questa espressione artistica si è unita quella teatrale. La selezione è avvenuta attraverso l'identificazione dei momenti ed attività più significative della vita di ogni giorno legati alla musica.

## 1. Pedagogia e didattica della pluriclasse nella scuola di montagna

Il problema della pluriclasse nel senso comune rischia sempre di essere condizionato da atteggiamenti preconcepiuti. Per questo è importante che il tema venga affrontato in una ottica di "ribaltamento". Infatti, la valenza che la pluriclasse può assumere nelle specifiche condizioni di scuola di montagna, l'efficienza/efficacia delle didattiche nelle pluriclassi si presenta come strettamente legata alla progettualità degli insegnanti dell'Istituto ospitante. Il modello della pluriclasse non può essere studiato fuori dalle dimensioni strutturali in cui si realizza, si deve tener conto della complessità dell'istruzione oggi e della specificità delle risposte da dare al contesto in cui il fare scuola opera nei territori montani. Nelle scuole primarie l'organizzazione didattica e le strategie educative che gli insegnanti impiegano in una pluriclasse sono diverse rispetto ad un modulo tradizionale, ma non è possibile definire una metodologia unica. Le scelte didattiche scaturiscono dall'esperienza e dal vissuto professionale delle insegnanti che nel corso degli anni hanno progettato e sperimentato modi e tempi per assicurare agli allievi gli apprendimenti cui hanno diritto secondo la classe cui sono iscritti (Cannella G., Chipa S., et al. 2015). Paradossalmente l'approccio alla pluriclasse della primaria è positivo quando il docente non tiene conto di avere di fronte bambini di età diverse e riesce a presentare, semplificandolo, un argomento in modo comprensibile a tutti. In una seconda fase sarà l'assegnazione dell'esercizio per applicare le nozioni apprese a tener conto delle varie classi. Questo metodo di approccio con-

2 La lingua ladina, che è una lingua retoromanza derivante dai norici, vale a dire gli abitanti di un'antica provincia romana che abbracciava parte di Austria, Germania e Slovenia, è usata ed insegnata esclusivamente nelle scuole delle località ladine.

sente di ottimizzare il tempo a disposizione dell'insegnante (che oggi non ha più l'ausilio delle compresenze e si deve confrontare con una classe più numerosa), ma implica un maggior lavoro personale di preparazione. Occorre fare una distinzione di metodo a seconda delle materie oggetto di insegnamento: l'approccio suddetto può essere valido per Italiano e Matematica mentre altre discipline (musica, educazione all'immagine, educazione motoria, educazione alimentare, educazione alla cittadinanza) consentono già di per sé una didattica comune. Ancora diverso il metodo per insegnare storia, geografia e scienze: in queste discipline si può ricorrere ad una semplificazione del programma, privilegiando argomenti di interesse. Come emerge da una recente ricerca curata da ricercatori di INDIRE (2018), nella didattica delle pluriclassi esperienze dirette sul territorio Nazionale hanno permesso di mettere in evidenza azioni innovative sperimentazioni e formalizzazioni di una didattica specifica.

In particolare:

- un approccio curriculare variegato in cui si trovano forme parallele, a rotazione o a spirale, che possono orientare la scelta di strategie prevalenti rispetto alla gestione di gruppo, del calendario scolastico, del tipo di valutazione (cross grade) nel ruolo che assume l'insegnante;
- l'uso della tecnologia per una continuità orizzontale e verticale che favorisce esperienze di raccordo tra scuole e territorio, attraverso "gemellaggi" in rete, sessioni di aule allargate, volte a gestire in parallelo livelli differenti presenti nella classe;
- una definizione specifica delle architetture e spazi per poter trasformare gli ambienti educativi in luoghi di inclusione e sperimentazione così come anche dei tempi.

Le pluriclassi sono da intendersi anche come veri e propri spazi, aule, nelle quali studiano alunni di età diverse (Fradette, A. & Lataille-Démoré, D., 2003, p. 590). Il MIUR ne conta ad oggi 1.681, sparsi in tutto il territorio nazionale. Non si parla quindi più di necessità o emergenze, ma di una scelta obbligata per quelle località nelle quali i bambini sono pochi e pochi sono anche gli insegnanti. Tali realtà si creano, soprattutto in aree di montagna o sulle isole, nelle quali ogni anno nascono pochi bambini e dove quindi si creano classi uniche che raccolgono bambini dalla prima alla quinta primaria. Le pluriclassi sono quindi da considerarsi veri e propri modelli didattici e pedagogici con la missione sociale di favorire la scolarizzazione in zone ad alto rischio di abbandono. Le pluriclassi servono a preservare tradizioni e culture delle piccole località in un'ottica di nuova didattica. Dal punto di vista dell'apprendimento l'alunno viene seguito più da vicino grazie ad una istruzione semi-personalizzata, con particolare attenzione alle sue potenzialità e difficoltà: l'importanza del confronto tra bambini di età diverse e con differenti modalità di apprendimento, rompe gli schemi canonici della didattica più diffusa, favorendo attività alternative, laboratori e lezioni anche tra pari capaci di coinvolgere alunni tra i cinque e gli undici anni (Fradette, A. & Lataille-Démoré, D., 2003, p. 592). Tale didattica risulta più libera, vantaggiosa, e costituisce un esempio anche per le scuole "tradizionali" le quali hanno deciso di adottare in alcuni casi sistemi di organizzazione didattica per bambini di età diversa. Le pluriclassi si avvicinano sempre di più all'idea di una scuola moderna, alternando lezioni in classe a passeggiate nei borghi storici, a gite nella natura ad analisi di fiabe, alla raccolta di memorie e tradizioni del territorio, supportando l'alunno nella crescita individuale, autonoma, collaboratrice, capace di rispettare i propri tempi, i materiali, gli spazi e gli altri.

## 2. Perché la musica? Linguaggi artistici a servizio di quelli verbali

Utilizzare la musica in generale, e la canzone in particolare, per l'acquisizione del linguaggio presenta similitudini che la modulazione prosodica gioca nel processo di acquisizione di una lingua nello sviluppo cognitivo ed emozionale degli individui, agevolando il processo di acquisizione. Ma in che modo? Un ottimo spunto di riflessione sono le osservazioni di Wittgenstein in merito all'intrinseca fusione dell'aspetto musicale-sintattico e semantico nelle proposizioni articolate:

Il capire una proposizione è più affine di quanto non si creda al capire un brano musicale [...]. Non dimenticare come stanno le cose quando si legge una proposizione con la cadenza sbagliata, e perciò non la si capisce, – e poi ti viene in mente come si debba leggerla. Nell'uso di una parola si potrebbe distinguere una "grammatica superficiale" da una "grammatica profonda". Ciò che si imprime immediatamente in noi, dell'uso di una parola, è il suo modo di impiego nella *costruzione della proposizione*, la parte del suo uso – si potrebbe dire – che cogliamo con l'orecchio (Wittgenstein, 1990, pp. 82).

Mettendo in luce come il suono delle proposizioni (*die Satzklang*), il loro ritmo costituiscono una componente cruciale, talvolta sufficiente per la loro stessa comprensione, l'autore osserva che esiste un aspetto "profondo" delle proposizioni che ne fonda l'aspetto familiare, quando:

Ponendo la domanda circa la forma proposizionale generale teniamo conto che il linguaggio comune ha certamente un determinato ritmo proposizionale, ma non tutto ciò che ha questo ritmo è una proposizione. Cioè suona come una proposizione, ma non lo è. Donde l'idea di proposizione dotata di senso o insensata. (Wittgenstein, 1990, pp.82).

In una prospettiva darwiniana, l'intreccio di queste riflessioni e la modulazione musicale centrale nella determinazione del significato di una proposizione, rappresenta una sorta di *radice* del linguaggio in grado di rivelarne le forme originarie, dove la musica e la sua prosodia rappresenta il terreno in cui l'evoluzione delle proposizioni articolate e dei correlati neurali dedicati alla loro processazione affondano le proprie radici. Dalla stessa prospettiva muovono le risultanze sulle quali Edwin Gordon ha costruito il suo metodo per l'apprendimento della musica. Con il suo metodo, Gordon ha identificato alcune particolari pratiche di educazione musicale finalizzate allo sviluppo della musicalità e dell'orecchio, basate sulla *Music Learning Theory*. Elaborata sulla base di più di 50 anni di ricerche e di osservazioni, la *Music Learning Theory*, descrive i processi per mezzo dei quali l'essere umano apprende la musica, dalla nascita all'età adulta, ipotizzando come tali processi di apprendimento avvengano con modalità analoghe a quelle proprie dell'apprendimento della lingua materna. Assume un ruolo centrale, dunque, nella *Music Learning Theory*, l'organizzazione sintattica dei suoni che compongono ciò che viene riconosciuto come musica. L'incontro fra l'attitudine musicale di ogni singolo individuo e le esperienze di ascolto e interazione musicale, attivano processi sensoriali e psichici, chiamati da Gordon, nell'insieme, di *Audiation*, che permettono la conoscenza e la comprensione, informale, dei suoni organizzati nella sintassi musicale. La *Music Learning Theory* è diventata e diventa continuamente un punto di riferimento per lo sviluppo di pratiche educative e didattiche diversificate e innovative nel campo dell'educazione musicale ed anche per l'elaborazione di svariate proposte in campo artistico, musicale e non, e nel campo dello sviluppo globale dell'essere umano.

### 3. Osservazione dei bambini nella pluriclasse. Il Progetto musica per l'Italiano

Nel progetto elaborato per l'apprendimento dell'italiano nella pluriclasse, la disposizione dei bambini, dato il numero esiguo, ne agevolava la distribuzione a *semicerchio* che, come ricorda Vedovelli (2009, pp. 122-123), aiuta sviluppare la complicità e la condivisione, rilassando le tensioni comunicative e agevolando i problemi individuali di parola in gruppo: "rendendo più ricco il valore umano" l'evento comunicativo di gruppo supporta l'allievo che può parlare a tutti e tutti possono sentirlo intervenire. Il potersi "vedere" reciprocamente coinvolge il parlato "faccia a faccia" che stimola la mimica, l'espressione dei volti, la gestualità.

Sin dalla prima lezione insegnanti e anche tirocinanti hanno preso parte al "cerchio" divenendo parte integrante del gruppo. La canzone selezionata veniva proposta ad imitazione dall'insegnante che operava prima un parlato ritmico poi una imitazione della melodia a bocca chiusa, poi una ripetizione di semifrasi musicali con il supporto del testo in lingua italiana. Osservando tale pratica didattica messa in atto dall'insegnante che non proveniva da una specifica formazione musicale, è emerso come "la musica e il testo delle canzoni rispondono alle esigenze di una introduzione emotiva alle più importanti unità semantiche, fonetiche e grammaticali" (Losanov-Gateva, 1983, p.3), facilitando l'apprendimento della lingua utilizzata dal testo della canzone.

Durante le lezioni l'insegnante sviluppava il vocabolario italiano, soffermandosi sul significato delle parole che gli alunni non conoscevano e facendo esempi legati alle loro esperienze. La stessa canzone, una volta costruita sotto il profilo strutturale-musicale, diveniva un *laboratorio creativo* con il quale i bambini potevano fare esperienza espressiva, ricostruendo i significati testuali legati a quelli strettamente musicali. La metodologia didattica imitativa e ripetitiva aiutava i bambini nell'intonazione musicale ed anche nel rispetto degli accenti testuali, facilitando la memorizzazione dei vocaboli nuovi. Gli aspetti prosodici del linguaggio musicale emergevano e divenivano elementi di confronto con quelli verbali.

In questo modo la canzone diveniva una sorta di "formulario mnemonico" dal quale ripescare, alla bisogna, vocaboli preziosi per imparare la seconda lingua (Sloboda 1988). Una seconda strategia didattica che si è rivelata particolarmente efficace, è stata quella di proporre la canzone come traccia di una drammatizzazione che coinvolgesse l'intero gruppo classe: il contenuto dei testi delle canzoni veniva rappresentato attraverso altri linguaggi espressivi come la mimica e il movimento che poi erano inseriti "sulla melodia".

### 4. Relazione testo-significato, teatro e musica: un laboratorio

Il linguaggio del corpo legato alla musica, il movimento corporeo solo indicato marginalmente nelle *Indicazioni Nazionali* della scuola primaria, trova valide motivazioni in istanze educative di carattere psicologico e sociale, anche in riferimento a quei processi di apprendimento che vedono il corpo come fondamentale mediatore fra la "mente" e la realtà naturale e circostante. In questa dimensione la concezione dell'essere umano come persona non selezionabile in termini di esteriorità-interiorità costituisce un irrinunciabile strumento a supporto dell'agire educativo e del nostro essere immersi nelle azioni quotidiane (Dozza, 2018). Il movimento, quindi, legato alla drammatizzazione della canzone per l'apprendimento della seconda lingua deve essere considerato fondamentale nella sua veste espressiva, come linguaggio presente in ogni cultura, che manifesta una propria identità. Ogni espressione corporea custodisce in sé una forte componente co-

municativa individuale intenzionale e non intenzionale, dal quale è possibile interleggere anche il vissuto individuale.

Più specificatamente, il movimento, può assolvere a diversi compiti quando lo si associa alla musica:

1. quello di segnale musicale (detto anche comando musicale), cioè come risposta motoria ad una consegna previamente concordata in relazione a determinati stimoli. Si tratta in questo caso di movimento eseguito in funzione della musica o di un suono particolare;
2. quello di interpretare ciò che si ascolta, in tutti i suoi aspetti costitutivi: suono – trattino, altezza, intensità, durata, timbro e qualità derivanti da esso, articolazione temporale, rapporti tonali e non tonali, aspetti semantici e strutturali;
3. quello di una esperienza globale comprendente la musica, tendente ad esprimere una elaborazione più approfondita, al di là della comprensione del materiale musicale, che si avvicina a forma d'arte;
4. in alcuni casi si può rendere necessario intervenire con attività di movimento per spezzare momenti di forte concentrazione intellettuale. È il ruolo che svolgono giochi con movimento.

I comportamenti corporei in abbinamento alla canzone possono essere rilevatori del livello di comprensione della musica e del testo ascoltati che secondo Rudolph Laban costituiscono parte della cultura del suono e del movimento nella loro essenza. Nel drammatizzare la canzone, i bambini del gruppo pluriclasse, hanno alternato momenti di suono e di silenzio: chi interpretava il testo alternato spesso movimenti paralleli al suono fermandosi nei silenzi, evidenziando l'altezza sonora come qualità spaziale del suono stesso, dando per questo dimostrazione di capacità di discriminare la qualità dei suoni, competenza musicale adeguata ai bambini delle classi III IV e V. L'acquisizione dei vocaboli è avvenuta dunque attraverso un processo di *corporeizzazione* e memorizzazione che ha permesso ai bambini di assumerli in modo definitivo. Una fase successiva ha visto i bambini impegnati in un percorso didattico di vera e propria recitazione del testo della canzone, dove ognuno era chiamato a pronunciare le parole del testo rispettando le pause, gli accenti, la scansione ritmica delle sillabe, il suono dei singoli fonemi, la dizione dei dittonghi, curando la musicalità delle parole: la recitazione a memoria dei testi e l'intonazione nella imitazione musicale ha confermato come il lavoro sulla cura della musicalità delle parole, sia in grado di facilitare l'apprendimento dell'italiano come L2. L'uso didattico del repertorio musicale di tradizione orale si è rilevato una scelta vincente in quanto ha privilegiato le musiche del contesto di origine arricchite da brani simili per i contenuti, della tradizione e cultura italiana. Questo ha facilitato anche l'incontro e lo scambio tra le diverse identità culturali e musicali e hanno così potuto includere l'apprendimento dell'italiano come seconda lingua in un ambito culturale. Gradualmente in collaborazione con gli insegnanti, si sono ampliati i materiali e si è potuto ragionare anche in una prospettiva metodologica didattica della musica. La scelta del repertorio ha riguardato il tema della vita, attraverso canzoni appartenenti al ciclo dell'anno e della vita (Facci 1997, pp.32-34) al fine di facilitare la memoria dei propri vissuti musicali, lo scambio e la reciproca trasformazione. Ampio spazio è stato dedicato alla pratica dell'ascolto legati alla tradizione e al paesaggio sonoro tipico dei temi trattati, a seguito dei quali gli alunni hanno potuto ripensare e descrivere con le parole, cantate e parlate, frammenti di storie personali che altrimenti sarebbero rimaste "invisibili". Infatti la didattica dell'ascolto deve intendersi come pratica attiva d'insegnamento e apprendimento, mezzo per raggiungere un fine formativo. A que-

sto proposito, la didattica dell'ascolto fa propria l'idea esposta da Bruno Ciari (1962) che a sua volta riprende la posizione di Dewey esposta nelle "fonti di una scienza dell'educazione" dove si distinguono tecniche didattiche dai semplici strumenti utilizzabili per scopi diversi a differenza invece delle tecniche che sono l'espressione e realizzazione dei fini per i quali sono stati pensati. La didattica dell'ascolto ci permette di individuare un corpus di conoscenze specifiche, di insieme di problemi, di gruppi di attività razionali atte a risolvere questi ultimi. In questa dimensione, possiamo interpretare la didattica dell'ascolto come una specifica modalità di trasposizione del sapere musicale assegnando alla pratica una funzione rigenerativa del quadro della rete di concetti che definisce la prospettiva didattico disciplinare, in un contesto di rilevanza culturale estetica storica e sociale. Come indicato dagli studi di Giuseppina La Face, vi sono alcune fasi che identificano la didattica dell'ascolto, tra queste *l'orientamento* e la contestualizzazione nel contesto di fruizione e produzione sono quelle maggiormente utilizzate nel lavoro delle classi sottoposte ad osservazione. Un altro percorso didattico attivato nella pluriclasse è stato quello legato all'improvvisazione musicale su testo già conosciuto.

Ogni ragazzo ha potuto rielaborare una traccia melodica sulla quale inserire il testo precedentemente imparato sfruttando quel modo antico di fare musica che costituisce "un percorso formativo" che testimonia una libertà accessibile a chiunque sia disposto a rischiare il fallimento e la fatica della critica per potersi avvicinare ad una verità vissuta e non confezionata ad arte da altri.

Il tema dell'improvvisazione costituisce un "gancio originale" alla creatività, alla fantasia, alla immaginazione: non poteva mancare quindi un collegamento con Gianni Rodari il cui lavoro *Grammatica della Fantasia* è stato declinato in chiave musicale da Mario Chiatti e Enrico Strobino (2001).

Le esperienze musicali su testi di Gianni Rodari hanno costituito un validissimo esempio di come era possibile applicare l'improvvisazione musicale a testi in lingua italiana nel quale però l'idea di improvvisazione non parte dal nulla ma è frutto di un bilancio tra memoria e creatività, tra rigore e libertà di distinguere le intuizioni che conducono all'emozioni (Brook, 1992, p.31). In pratica nell'improvvisazione gli alunni hanno di fatto scoperto le proprie regole trasformando il fare in conoscere, valorizzando tutto ciò che nella musica non poteva essere scritto, audio tattile (Caporaletti 200, p.161).

Le composizioni musicali basate su tale principio formativo, e tra queste in particolare quelle che diventano testo, presentano nella loro fenomenologia determinati assunti che coinvolgono l'attività corporea primaria e che anche gli alunni della pluriclasse si sono trovati ad utilizzare come modello di produzione segnica, derivante dalla propria esperienza culturale e di tradizione musicale. Queste attività hanno offerto l'opportunità agli alunni di "creare", senza regole definite, ma attraverso l'errore, l'esitazione e la riproposizione di qualcosa di nuovo e di personale acquistando un buon grado di fiducia per affrontare l'uso della lingua italiana L2.

## Conclusioni

Il percorso educativo che ha guidato l'esperienza musicale nella pluriclasse ha potuto confermare come le arti possano costituire un *ponte*, uno strumento educativo per l'apprendimento trasversale, che nel nostro specifico caso era la lingua italiana L2. La cura della musicalità delle parole, la prosodia comune, l'incontro, lo scambio e la trasformazione delle diverse identità hanno trovato nella pratica

laboratoriale della canzone e nella sua drammatizzazione e improvvisazione un ruolo significativo ed arricchente nel panorama degli approcci metodologici per l'apprendimento/insegnamento delle lingue seconde. L'espressione creativo-musicale ha costituito un formidabile formulario mnemonico di vocaboli e strutture grammaticali il cui utilizzo corretto è stato supportato dall'associazione con gli elementi prosodici del linguaggio musicale. I suoni delle parole, l'arco melodico, gli accenti e le strutture ritmiche hanno arricchito la competenza linguistica dei bambini. Il laboratorio di drammatizzazione della canzone ha offerto uno spazio di apprendimento innovativo grazie all'utilizzo di linguaggi espressivi non verbali: il corpo, la prossemica, gli sguardi, i gesti e le espressioni del volto hanno costituito elementi da curare durante l'espressione vocale/verbale. L'insegnamento dell'italiano come L2 attraverso l'uso delle canzoni ha sollecitato allo stesso tempo la conoscenza della propria individualità attraverso la voce ed anche della propria storia, favorendo l'incontro, lo scambio e la trasformazione delle diverse identità anche musicali attraverso sperimentazioni ed improvvisazioni sui repertori musicali della tradizione orale. Il docente ha così potuto sperimentare una innovativa forma di "curricolo" linguistico a spirale per la disciplina specifica, ponendo l'attenzione su alcuni elementi comuni alla musica e alla lingua per poi proseguire con la differenziazione di compiti e attività per ogni grado presente in aula.

La "visibilità musicale" delle culture presenti sul territorio (italiano, ladino e tedesco) ha promosso un lavoro di orientamento e contestualizzazione anche della memoria musicale guidando i bambini ad ascoltare e manipolare creativamente i brani producendo confronti che attraverso la verbalizzazione in lingua italiana hanno avuto una ricaduta positiva sull'apprendimento della lingua italiana come L2.

### Riferimenti bibliografici

- Cannella G., Chipa S., Garzia M., Iommi T., Mangione G., Pieri M., Repetto M., Rossi L. (2015), "Piccole Scuole Crescono". Le piccole scuole in Italia tra problematiche e opportunità in (a cura di) Marina Rui, Laura Messina, Tommaso Minerva (2015) *Teach Different!, Proceedings della Multiconferenza Ememitalia 2015* (pp.448-452).
- Caporaletti, V. (2005). *I processi improvvisativi nella musica: un approccio globale* (Vol. 54). LIM Libreria Musicale Italiana.
- Ciari, B. (1962). Non è possibile separare una nozione dal metodo per acquisirla. In *Riforma della scuola*, anno VIII (6-7), 25-30.
- Dozza, L. (2018). *Maestra Natura. Per una pedagogia esperienziale e co-partecipata*. Bergamo: Zeroseiup, pp. 109-124.
- Facci, S. (1997). *Capre, flauti e re. Musica e confronto culturale a scuola*. Torino EDT.
- Fitch, W. T., *The evolution of language: a comparative review*, "Biology and Philosophy", 20, 2005, pp. 220-21.
- Fradette, A. & Lataille-Démoré, D. (2003). *Les classes à niveaux multiples: point mort ou tremplin pour l'innovation pédagogique?* Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXIX, n°3, p. 589 à 607.
- Gargani, A. G., (2008). *Wittgenstein. Musica, parola, gesto*. Milano: Raffaello Cortina, p.127.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Kalaoja, E. (2006). Change and innovation in multi-grade teaching in Finland. In L. Cornish (Ed.), *Reaching EFA through multi-grade teaching* (pp. 215-228). Armidale, Australia: Karoorair Press.
- Losanov, G., Gateva, V. (1983). L'italiano. Appendice al volume *Metodo suggestopedico per l'insegnamento delle lingue straniere*. Roma: Bulzoni [ed. or. 1978].

- Lataille-Démoré D. (2008). *Quelles pratiques privilégier dans les classes à années multiples ?* McGill Journal of Education, 43(3), 351-369.
- Mangione G.R., Garzia M., Pettenati M.C. (2017). *Neoassunti nelle piccole scuole. Sviluppo di competenza e professionalità didattica. FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 14 (3), 287-306.
- Mangione G.R., Pettenati M.C., Rosa A. (2017). Professional Vision Narrative Review: The Use of Videos to Support the Development of Teachers' Reflective Practice. In *Integrating Video into Pre-Service and In-Service Teacher Training* (pp. 1-23). IGI Global.
- Sloboda, J. A. (1988). *La mente musicale. Psicologia cognitivista della musica*. Bologna: Il Mulino, [ed. or. 1985].
- Vedovelli, M., Ramat, A. G., Massara, S. (2001). *Lingue e culture in contatto: l'italiano come L2 per gli arabofoni*. Milano: FrancoAngeli.
- Vedovelli, M. (2009). *Guida all'italiano per stranieri*. Roma: Carocci.
- Wittgenstein, L., (1990). *Grammatica filosofica*, ed. it. di M. Trinchero, Firenze: La Nuova Italia.

### Sitografia

- <http://www.indire.it/progetto/piccole-scuole/>  
<http://piccolescuolecrescono.indire.it/>  
<http://www.metodogordon.it/>