

Alessandro Cazzato

Conservatorio di Musica “N. Piccinni”, Bari

LA DIDATTICA COLLETTIVA PER QUATTRO VIOLINI COME COMPLEMENTO ALL’INSEGNAMENTO STRUMENTALE

Abstract

The daily practice of violin teaching suggests that playing music together in an ensemble can bring significant benefits. This is particularly evident when considering the experience of a quartet of unaccompanied violins, a formation historically linked to traditional teaching methods. Such training allows for establishing comparisons, analogies, and positive challenges among group members, regardless of their instrumental skills.

The performance of a violin quartet involves musical and social interactions among the performers, making the musical performance a typically collective activity. This leads us to reflect on the theoretical foundations supporting the idea that collective practice can support individual practice and the benefits that can arise, such as independence in the musical field and the development of self-regulation.

In this context, this paper aims to guide the reader through the main fields of collective teaching, including the *self-regulation cycle* in effective practices, the principles of *cognitive apprenticeship* and cooperative learning, and the positive role of *peer learning* in a music ensemble. The ultimate aim is to deepen, in the educational field, the connections between collective and individual practice, exploring the potential impact of the violin quartet on individual violin practice.

Keywords

Violin | Violin Ensemble | Self-Regulation | Cognitive Apprenticeship | Cooperative Learning | Peer Learning.



Quest’opera è distribuita con licenza Creative Commons Attribution - Share alike 4.0 International License.

1. Esecuzione d'ensemble e modelli di apprendimento cooperativo

In via preliminare, l'esecuzione d'ensemble per quattro violini implica interazioni di natura musicale e sociale tra gli esecutori: la *performance* musicale d'ensemble è un affare tipicamente collettivo.¹ L'obiettivo degli esecutori è comunicare al meglio le informazioni riguardanti la struttura musicale complessiva del brano e le intenzioni espressive, introducendo deliberatamente variazioni dei parametri di *performance* (e.g. tempo, intensità, articolazione, qualità del suono), attraverso:

- ▶ le abilità cognitivo/motorie e le relazioni neurali, ovvero tutti quei meccanismi di anticipo e/o di creazione di *immagini mentali* coinvolti nella pianificazione delle azioni dell'esecutore, i processi di divisione dell'attenzione tra le proprie azioni e quelle degli altri componenti del gruppo, i meccanismi adattivi che consentono agli esecutori di reagire alle variazioni dei parametri di *performance*;
- ▶ la conoscenza, generale e specifica, della struttura musicale del brano e la consapevolezza dell'espressione musicale appropriata allo stile, alla prassi, al contesto;
- ▶ I fattori sociali che influenzano la coordinazione di un *ensemble*.² Da ciò deriva che un'esperienza musicale collettiva per quattro violini può produrre un risultato positivo solo quando tutti i membri dell'ensemble «donano, in maniera equa, le proprie doti musicali con una reazione simultanea e sensibile all'intero processo musicale».³

In particolare, anche le abilità sociali sono essenziali nei *modelli di apprendimento cooperativo*; queste devono essere insegnate con attenzione, dal momento che il semplice collocare gli studenti in gruppi non consentirà automaticamente l'emergere di tali abilità. Seguendo la lezione di Kay Burke, è possibile dividere le abilità sociali, che è possibile acquisire nell'esperienza d'ensemble, in quattro categorie principali.⁴

- ▶ Le *basic interaction* implicano lo scambio di *feed-back* valutativi da parte dei membri dell'ensemble: ad esempio, è importante che l'insegnante fornisca continui *feed-back*, che gli studenti siano sempre incoraggiati a esprimere le loro opinioni o che il repertorio da studiare sia il risultato di una scelta concordata selezionando, attraverso

¹ Cfr. GOODMAN E., *L'esecuzione d'ensemble*, in RINK J. (a cura di), *L'esecuzione musicale. Guida, analisi, prospettive* (trad. it. a cura di S. Leoni), Rugginenti Ed., Milano 2008, p. 189.

² Cfr. KELLER P. E., *Musical Ensemble Performance: A Theoretical Framework and Empirical Findings on Interpersonal Coordination*, International Symposium on Performance Science, AEC, 2013, pp. 271-285.

³ JOHNSON D. W., JOHNSON R. T. & HOLUBEC E. J., *Cooperative in the Classroom*, MN Interaction Book Company, Edina 1988, p. 80. Per approfondire cfr. JOHNSON D. W. & JOHNSON R. T., *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*, Allyn & Bacon, Boston 1990³ | JOHNSON D. W., JOHNSON R. T. & SMITH K. A., *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*, MN Interaction Book Company, Edina 1991.

⁴ Cfr. BURKE K., *What to Do with the Kid Who... Developing Cooperation, Self-Discipline, and Responsibility in the Classroom*, Skylight Publishing Inc., Palatine 1992.

so la condivisione di interessi reciproci, materiale musicale gradito sia all'insegnante che agli studenti.

- ▶ Le *communication skills* implicano l'incontrarsi "faccia a faccia" e lo sviluppo di una comunicazione positiva ed efficace, favorendo l'efficacia stessa delle prove e il progresso dello studio collettivo. Il docente, invece di spiegare le sue esigenze interpretative in modo verbale, potrebbe coinvolgere attivamente un elemento del gruppo come 'modello'; al contempo, ogni componente dell'*ensemble*, qualora incontri una difficoltà tecnica o musicale, può far liberamente affidamento sul docente per superarla. Inoltre, al fine di sviluppare una comunicazione efficace, tutti gli elementi caratteristici dell'interpretazione (e.g. tempo, metro, dinamica, ingressi delle voci, fraseggi, respiri) devono essere comunicati e interpretati da tutti attraverso *segnali non verbali* condivisi.
- ▶ La *conflict resolution*, ovvero la risoluzione delle problematiche musicali (e.g. elaborare tempistiche ritmiche, concordare agogiche e dinamiche, decidere arcate e diteggiatura), è fondamentale per offrire al pubblico un prodotto musicale di buon valore.
- ▶ La *team building* può essere sviluppata nel rafforzamento del legame tra pari, nella formulazione di critiche costruttive, nell'assunzione da parte di tutti i componenti di rischi, fiducia e sostegno reciproco. In tal modo, si crea una profezia positiva che si auto-avvera, esemplificata nella frase «suoniamo tutti bene perché l'*ensemble* è buono; l'*ensemble* è buono perché suoniamo tutti bene». ⁵

Da questa breve divagazione nell'ambito psicologico possiamo confermare quanto riscontrato nella pratica didattica giornaliera: ovvero che l'approccio didattico con piccoli *ensemble* strumentali (come nel caso del *quartetto di violini* non accompagnati) può rappresentare un valido supporto allo studio individuale, offrendo agli studenti l'opportunità di prendere decisioni autonome in merito alle sfide musicali di tutti i giorni, con sempre maggiore indipendenza e consapevolezza. ⁶

In tale prospettiva, l'*ensemble* di violini potrebbe essere visto, dunque, come un mezzo efficace per facilitare il *pensiero critico* e l'*indipendenza* in ambito musicale. Proprio l'indipendenza musicale, infatti, è il risultato di ripetute istruzioni intenzionali che incorporano pratiche didattiche differenziate sensibili alla capacità degli studenti, al contesto, alla familiarità con un determinato contenuto musicale, ed è raggiunta solo qualora gli studenti siano in grado di prendere e giustificare decisioni musicali significative, utilizzando gli strumenti della comprensione, della consapevolezza, della valutazione delle proprie *performance*.

⁵ DI NATALE J. J. & RUSSELL G. S., *Cooperative Learning for Better Performance*, «Music Educators Journal», 82, II, 1995, p. 28.

⁶ Cfr. DAVIDSON L., *Tools and Environments for Musical Creativity*, «Music Educators Journal», 76, IX, 1990, p. 12.

2. Cognitive apprenticeship

Un modello di insegnamento in cui il docente può sviluppare efficacemente l'indipendenza degli studenti in ambito musicale è descritto da Allan Collins come *cognitive apprenticeship* in cui gradualmente, ma rapidamente, lo studente si sostituisce al docente come attore primario nel processo di apprendimento.⁷ L'*apprendistato cognitivo* promuove, infatti, la risoluzione dei problemi e lo sviluppo di capacità decisionali tramite processi e meccanismi di pensiero visibili e trasparenti, attraversando tre diverse fasi (*modeling, coaching, fading*), ognuna delle quali comporta maggiori aspettative e responsabilità da parte degli studenti.⁸ In particolare:

- ▶ Durante la prima fase (*modeling*), l'insegnante mostra esplicitamente agli studenti come pensare, lavorare e affrontare le sfide cognitive che si affrontano quotidianamente in ambito musicale. Il *modeling* non riguarda solo l'esemplificazione di prestazioni musicali il più possibile accurate (sia solistiche che di *ensemble*), ma soprattutto l'esemplificazione dei processi cognitivi e delle strategie di pensiero che vi sono alla base.⁹
- ▶ Durante la fase di *coaching*, gli studenti sono ora impegnati nell'elaborazione di un pensiero critico e decisionale in ambito musicale; il docente, invece, monitora attentamente il coinvolgimento degli studenti, incoraggia l'apprendimento attraverso *domande dirette* e *discussioni* con i propri studenti riguardo alle azioni (visibili) svolte e ai processi cognitivi (invisibili) alla base di tali azioni. Questo si configura come un rapido processo articolato su più livelli, quali la comprensione del metodo, l'applicazione, l'analisi, la sintesi, la creazione.
- ▶ Durante l'ultima fase di *fading*, il docente si rimuove dal suo ruolo, di sostegno o tutoraggio, per diventare un vero e proprio osservatore, e non intervenire al primo errore commesso; d'altro canto, i suoi studenti si impegnano nella pratica musicale d'*ensemble* in modo indipendente.

Impostare, dunque, le lezioni collettive per quattro violini sulla base dei principi offerti dall'*apprendistato cognitivo* si dimostra essenziale per favorire la consapevolezza musicale (anche nell'ambito dello studio individuale) degli allievi, svilupparne il pensiero critico, influenzare positivamente la *performance* musicale d'*ensemble* e, di conseguenza, individuale. Inoltre, una tale impostazione risulta particolarmente efficace se

⁷ Cfr. COLLINS A., *Design Issues for Learning Environments*, in VOSNIADOU S., DE CORTE E., GLASER R. & MANDLE H. (a cura di), *International Perspectives on the Psychological Foundations of Technology-Based Learning Environments*, Erlbaum, Hillsdale 1995, cap. XVII.

⁸ Cfr. COLLINS A., BROWN J. S. & NEWMAN S. E., *Cognitive Apprenticeship: Teaching the Craft of Reading, Writing, and Mathematics*, in RESNICK L. B., *Knowing, Learning, and Instruction*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale 1989, p. 457.

⁹ Cfr. WEIDNER B. N., *Achieving Greater Musical Independence in Ensembles through Cognitive Apprenticeship*, «Music Educators Journal», 104, III, 2018, pp. 26-31.

affiancata dall'utilizzo di strategie di apprendimento cooperativo (vedi *infra*), soprattutto in *ensemble* di quattro/cinque componenti, come già evidenziato da alcuni studi.¹⁰

Nel nostro caso, l'*apprendimento cooperativo* è organizzare gli studenti in piccoli gruppi (omogenei o meno) e lavorare in modo collaborativo, verso un obiettivo comune per «imparare in maniera indipendente», attraverso la scoperta, l'indagine, la «costruzione collettiva di significato».¹¹ In piccoli gruppi strumentali, gli studenti hanno la possibilità di lavorare insieme per massimizzare l'apprendimento proprio e altrui; in questo contesto, gli insegnanti hanno il ruolo di 'facilitatori' dell'apprendimento e non di 'istruttori'. A tal proposito, l'*ensemble* di quattro violini potrebbe essere visto proprio come modello esemplare di *apprendimento cooperativo*.

L'assenza di un direttore d'*ensemble*, inoltre, richiede che i componenti contribuiscono direttamente ai processi decisionali durante le prove e coordinino l'esecuzione durante la *performance*, secondo proprie idee e intenzioni musicali condivise. In fin dei conti, le dimensioni di piccoli gruppi promuovono la partecipazione attiva degli studenti e comportano un'interferenza minima da parte dei docenti.¹²

3. Ciclo dell'auto-regolazione

In questa sede è opportuno ricordare che l'esecuzione di compiti specifici da parte dei componenti di un *ensemble* di quattro violini sviluppa il processo di *auto-regolazione* di ciascun componente, sia in fase di studio collettivo che poi in fase di studio individuale. L'apprendimento *auto-regolato* potrebbe essere definito come un insieme di «pensieri, sensazioni, azioni auto-prodotti per raggiungere obiettivi accademici»,¹³ ovvero come un meccanismo ciclico di *planning*, *performance* ed *evaluation* realizzato attivamente dagli esecutori tramite continua selezione, monitoraggio, revisione delle strategie di studio.¹⁴ Lo *studio auto-regolato* è realizzato da «partecipanti attivi nel proprio processo di apprendimento sotto l'aspetto *meta-cognitivo*, motivazionale e comportamentale»¹⁵, con azioni dirette ad acquisire «informazioni o abilità che coinvolgono l'operato, il fine, l'auto-percezione strumentale».¹⁶

¹⁰ Su tutti cfr. KASSNER K., *Cooperative Learning Revisited: A Way to Address the Standards*, «Music Educators Journal», 88, IV, 2002, pp. 17-23.

¹¹ Tratti da EMMER E., EVERTSON C., & WORSHAM M., *Classroom Management for Middle and High School Teachers*, Pearson Education, Boston 2006, p. 114.

¹² Cfr. COHEN E. G., *Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups*, «Review of Educational Research», 64, I, 1994, pp. 1-35.

¹³ ZIMMERMAN B. J., *Academic Studying and the Development of Personal Skill: A self-Regulatory Perspective*, «Educational Psychologist», 32, 1998, p. 73.

¹⁴ Cfr. ZIMMERMAN B. J., *Dimensions of Academic Self-Regulation: a Conceptual Framework for Education*, in SCHUNK D. H. & ZIMMERMAN B. J. (a cura di) *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Implications*, Erlbaum, New Jersey 1994.

¹⁵ ZIMMERMAN B. J. & MARTINEZ-PONS M., *Construct Validation of a Strategy Model of Student Self-Regulated Learning*, «Journal of Educational Psychology», 80, 1988, pp. 284.

¹⁶ ZIMMERMAN B. J., & MARTINEZ-PONS M., *Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies*, «American Educational Research Journal», 23, 1986, pp. 615.

Nei loro studi, McPherson e Zimmerman hanno evidenziato sei dimensioni dell'*auto-regolazione*,¹⁷ ciascuna di particolare rilevanza per l'apprendimento musicale:

- ▶ *motivazione*, ovvero l'insieme delle credenze di sé in grado, in maniera più o meno diretta, di influenzare l'apprendimento. Tra le varie disposizioni motivazionali, l'*auto-efficacia* (*self-efficacy*) sembra essere la più saliente, in quanto determina, direttamente o indirettamente, l'impostazione degli obiettivi, la quantità di sforzo e la persistenza;
- ▶ *metodo*, ovvero l'insieme di strategie cognitive di apprendimento preventivamente strutturate e orientate alle attività da svolgere;
- ▶ *comportamento*, comprende l'attuazione (o meno) degli orientamenti indirizzati dal pensiero riflessivo, la meta-cognizione, la capacità auto-valutazione e monitoraggio dei propri processi di apprendimento;
- ▶ *gestione del tempo*, comprende le capacità degli studenti di concentrarsi sulle attività e pianificare l'uso del tempo a disposizione;
- ▶ *influenze sociali*, ovvero la tendenza a coinvolgere gli altri (colleghi, familiari, docenti, etc.) come sostegno allo studio;
- ▶ *ambiente*, ovvero lo spazio dedicato allo studio giornaliero e alla concentrazione prima di ogni sessione di studio.

Seguendo la lezione di Peter Miksza, invece, si può sostenere un modello a quattro dimensioni: *motivazione*, *metodo* e *comportamento*, *gestione del tempo*, *influenze sociali* e *ambiente*. In questo modello *metodo* e *comportamento* possono essere considerati come un processo parallelo: il *metodo* si occupa di un'azione da realizzarsi in un preciso momento; il *comportamento* si occupa delle azioni realizzate, sempre dirette da precisi approcci riflessivi e meta-cognitivi.¹⁸

L'apprendimento *auto-regolato* si rivela come un *processo ciclico* in cui gli studenti seguono tre fasi di apprendimento, quali la fase delle riflessioni preparatorie, dell'esecuzione del compito, della valutazione sull'esecuzione.¹⁹

¹⁷ Cfr. MCPHERSON G. E. & ZIMMERMAN B. J., *Self-Regulation of Musical Learning: A Social Cognitive Perspective on Developing Performance Skills*, in COLWELL R., RICHARDSON (a cura di), *Handbook of Research on Music Learning*, Oxford University Press, New York 2002, pp. 327-347.

¹⁸ Cfr. MIKSZA P., *The Development of a Measure of Self-Regulated Practice Behavior for Beginning and Intermediate Instrumental Music Students*, «Journal of Research in Music Education», 59, IV, 2011, pp. 321-338.

¹⁹ Cfr. ZIMMERMAN B. J., *Attaining Self-Regulation. A Social Cognitive Perspective*, in BOEKAERTS M., PINTRICH P. R. & ZEIDNER M., *Handbook of Self-Regulation*, Academic Press, New York 2000, pp. 13-39 | MCPHERSON G. E. & RENWICK J. M., *Self-Regulation and Mastery of Musical Skills*, in ZIMMERMAN B. J. & SCHUNK D. H. (a cura di), *Handbook of Self-Regulation*, Routledge, New York 2011, pp. 234-250.

- ▶ *Forethought, planning*: consiste nei metodi che precedono gli sforzi di apprendimento, considerando attentamente cosa sarà necessario o cosa accadrà in futuro. Questa fase è caratterizzata dall'applicazione della capacità di analisi delle attività (pregresse e future) e dall'influenza delle convinzioni di auto-motivazione. In altri termini, lo studente sceglie obiettivi e sviluppa un piano di strategie per raggiungerli. Purtroppo, studenti principianti o di livello intermedio iniziano spesso il loro studio sullo strumento senza avere obiettivi specifici e senza avere una strategia di studio pre-impostata. L'insegnante può aiutare gli studenti nel diventare più efficaci in questa importante fase di apprendimento chiedendo di analizzare la partitura (per individuare i punti più impegnativi), di elencare le strategie di studio da adottare (in ordine di priorità); oppure scegliendo obiettivi di studio stimolanti (che possano essere raggiunti in un determinato periodo di tempo) o fornendo loro *feed-back* utili. In questa fase, l'interesse, le motivazioni, le aspettative, giocano un ruolo molto importante negli studenti, riguardo a cosa scelgono di fare, all'attitudine al processo di apprendimento, alla volontà di investire tempo ed energie nell'apprendimento.

- ▶ *Performance, self-control, volitional control*: consiste nell'esecuzione del compito. Lo studente deve imparare presto a fare i conti con l'auto-osservazione per cercare di risolvere i problemi e vincere le sfide quotidiane, bilanciare le proprie abilità per renderle flessibili (e adattabili) ai problemi performativi o strumentali quando si richiedono alti livelli di prestazione (come, ad esempio, rimanere focalizzati sul prodotto musicale che si sta cercando di raggiungere, adeguarsi agli errori di *performance* che si verificano, etc.). Già in questa fase, l'insegnante può incoraggiare gli studenti ad avere un'*immagine ideale* del prodotto musicale, fornendo gli studenti strumenti adatti per sviluppare consapevolezza nei propri progressi, quali, ad esempio, i dispositivi di supporto esterni (metronomo, registratore, videoregistratore, etc.). Il docente può rinforzare strategie, tecniche, approcci, incoraggiando un'attitudine adattiva con un *modeling* esplicito.²⁰

- ▶ *Self-reflection, evaluation*: comprende, in senso lato, la valutazione sull'esecuzione. Questa fase coinvolge quattro processi base: (i) auto-valutazione, (ii) sviluppo di attribuzioni per il successo e per il fallimento, (iii) risposta affettiva al processo di apprendimento, (iv) capacità di adottare una posizione adattiva o difensiva nei confronti dell'apprendimento futuro. Gli studenti possono confrontare i loro progressi musicali con i loro pari e con i loro modelli; i docenti possono insegnare loro ad ascoltare e valutare in maniera più efficace. Dagli studi emerge che gli studenti *auto-regolati* attribuiranno i loro successi o i loro fallimenti a cause basate sul loro sforzo personale piuttosto che a motivi causali. In tal modo, svilupperanno una mentalità che consente loro di interpretare i successi come risultato del proprio lavoro e i fallimenti come una sfida che deve ancora essere padroneggiata.

²⁰ Cfr. MIKSZA P., *The Development of a Measure of Self-Regulated Practice Behavior for Beginning and Intermediate Instrumental Music Students*, cit., pp. 322 e sgg.

La natura del *feed-back* fornito dagli stessi insegnanti può aiutare a modellare un quadro di riferimento che favorisca maggiormente la crescita. Il risultato migliore per un docente, che adotta il quadro di apprendimento *auto-regolato*, sarà ottenuto solo quando gli studenti rifletteranno autonomamente sul loro processo di studio, sentendosi orgogliosi dei progressi che hanno compiuto in ogni fase del processo di apprendimento, riuscendo a raggiungere gli obiettivi stabiliti dal loro insegnante e gli obiettivi che loro stessi si prefiggono. Le riflessioni sulla valutazione del compito influenzano nuovamente le riflessioni preparatorie (riguardo, ad esempio, ad un compito di apprendimento), così da far ripartire il ciclo dello studio *auto-regolato*.

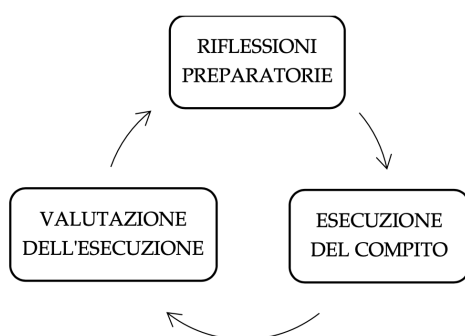


Fig. 1. Ciclo dell'auto-regolazione, modello di Zimmerman.

Una classificazione parallela al modello di Zimmerman è stata proposta da Harald Jørgensen con l'esplicita finalità di fornire uno strumento di esemplificazione riguardo alle molteplici strategie di studio (siano esse intese quali riflessioni o comportamenti), in termini di fase di *auto-insegnamento*, *performance*, *osservazione* e *valutazione*, in una catalogazione prettamente conforme alle esigenze dei docenti.²¹ Essa prevede:

- ▶ le *strategie di pianificazione e/o preparazione* riguardano la selezione delle attività da svolgere, l'organizzazione di tali attività, l'impostazione degli obiettivi di studio, la gestione del tempo da dedicare alle sessioni di studio;
- ▶ le *strategie di valutazione* riguardano i processi di valutazione fin ora esposti;
- ▶ le *strategie metacognitive* riguardano la conoscenza, il controllo e la regolazione (in base agli adattamenti dettati da fattori interni/esterni) delle stesse strategie di studio utilizzate;
- ▶ le *strategie esecutive* riguardano la distribuzione dello studio durante le prove o la combinazione di varie strategie di studio utilizzate per preparare una *performance*.

²¹ Cfr. JØRGENSEN H., *Strategies for Individual Practice*, in WILLIAMON A. (a cura di), *Musical Excellence: Strategies and Techniques to Enhance Performance*, Oxford University Press, Oxford 2004, pp. 86 e sg.

Secondo tali prospettive di ricerca, l'*auto-regolazione* non deve essere vista come un rigido ciclo (tripartito o quadripartito) dalle caratteristiche fisse, ma come un insieme di metodi e metodologie specifici (da insegnare in base ai diversi contesti di apprendimento) che gli studenti possono selezionare autonomamente per il raggiungimento di un determinato obiettivo.²²

Come già detto, l'*auto-regolazione* si riscontra in studenti avanzati o musicisti professionisti. Tuttavia, anche in studenti di livello intermedio è possibile riscontrare delle riflessioni e dei comportamenti (quindi delle strategie) proprie dell'apprendimento *auto-regolato*. Seguendo, dunque, la lezione di Schunk e Zimmerman, è possibile descrivere quattro fasi gerarchiche per analizzare i cambiamenti degli studenti man mano che raffinano le loro competenze di *auto-regolazione*. Queste quattro fasi si rivelano estremamente utili per riflettere sul livello di indipendenza degli studenti:²³

- ▶ *Fase di osservazione* in cui gli studenti sono esposti ad approcci educativi specifici da parte degli insegnanti quali, ad esempio, istruzioni e consigli diretti (per acquisire abilità di *auto-regolazione*), modelli realizzati dal docente o dai propri pari, abbondanti opportunità di *feedback* e incoraggiamento, esempi concreti di comportamenti *auto-regolati*.
- ▶ Quando gli studenti saranno in grado di imitare un modello competente, possono passare allo *stadio emulativo*, in cui il docente assegna agli studenti veri e propri compiti *auto-regolati*, quali incarichi di studio da completare con le proprie forze, con pieno coinvolgimento meta-cognitivo come, ad esempio, attività di definizione degli obiettivi, dei compiti di *peer* e/o *auto-valutazione*. Le fasi di *osservazione* ed *emulazione* prevedono una buona assistenza da parte dei docenti.
- ▶ Contrariamente alle prime due fasi, la terza e la quarta fase comportano un insegnamento più incentrato sullo studente. Nella terza fase, ovvero la *fase di auto-controllo*, gli studenti sono in grado di decodificare ciò che hanno appreso precedentemente, individuando autonomamente compiti e obiettivi di apprendimento più o meno simili a quelli già realizzati. Ad esempio, gli studenti possono essere messi alla prova utilizzando, su del materiale musicale nuovo, processi e strategie che hanno già imparato dal docente. Potrebbero, dunque, non essere necessariamente in grado di inventare nuove strategie (o sviluppare strumenti) ma essere soltanto in grado di utilizzarne delle vecchie, in un contesto indipendente e piuttosto strutturato.

²² Cfr. MIKSZA P., MCPHERSON G. E., HERCEG A., MIEDER K., *Developing Self-Regulated Musicians*, in DiBENEDETTO M. K. (a cura di), *Connecting Self-Regulated Learning and Performance with Instruction Across High School Content Areas*, Springer International Publishing, Cham 2018, p. 342.

²³ Cfr. SCHUNK D. H. & ZIMMERMAN B. J., *Social Origins of Self-Regulatory Competence*, «Educational Psychologist», 32, 1997, pp. 195-208.

- ▶ Al contrario, gli studenti nella fase di *auto-regolazione* finale sono in grado di modificare il loro approccio allo studio, adattare e modificare le strategie di studio per adeguarle ai loro bisogni personali. Inoltre, gli studenti auto-regolati fanno affidamento prevalentemente sulle proprie risorse motivazionali e non più sul supporto o sull'incoraggiamento del proprio docente.

Seguendo la lezione di Peter Miksza, ricerche future sull'applicazione pratica della teoria dell'apprendimento *auto-regolato* in ambito musicale possono approfondire comportamenti specifici nelle attività meta-cognitive per ognuna delle fasi del ciclo di apprendimento *auto-regolato*; creare di metodi di misurazione che forniscano resoconti dettagliati sul sviluppo delle capacità *auto-regolate* negli studenti di vario livello (in particolare di principianti); determinare quali tipi di approccio pedagogico aiutino maggiormente gli studenti a diventare più indipendenti nel loro studio musicale quotidiano.²⁴

Inoltre, è importante che queste ricerche considerino sia le impostazioni di apprendimento individuali sia, con particolare attenzione, quelle di piccoli *ensemble* omogenei. La ricerca che verifica l'efficacia di una varietà di interventi nella pratica didattica d'*ensemble* strumentali risulta – secondo la nostra visione e seguendo il percorso fin qui delineato – fondamentale per il miglioramento della futura pedagogia musicale.

4. Cooperative learning

Seguendo la lezione di Kirk Kassner, il miglior modo di realizzare situazione cooperative di apprendimento musicale è formare *ensemble* di quattro/cinque componenti, poiché un numero minore di componenti crea «un gruppo troppo piccolo per considerare punti di vista divergenti»: ciò può impedire la coesione del gruppo e causare che alcuni studenti si ritraggano in uno stato di apatia o esclusione volontaria.²⁵

Volendo fornire alcune definizioni, l'*apprendimento cooperativo* è «lavorare insieme per raggiungere obiettivi»; è l'organizzazione di studenti in piccoli gruppi impegnati a lavorare in modo collaborativo verso un obiettivo comune, ponendosi l'obiettivo di un «apprendimento indipendente» attraverso la scoperta, l'indagine e la «costruzione collettiva di significato».²⁶

Per supportare il processo di *apprendimento cooperativo*, in ambito musicale, sono necessarie alcune condizioni specifiche, delineate in cinque principi basilari:

²⁴ Cfr. MIKSZA P., *The Development of a Measure of Self-Regulated Practice Behavior for Beginning and Intermediate Instrumental Music Students*, cit., pp. 332 e sgg. | MIKSZA P., MCPHERSON G. E., HERCEG A. & MIEDER K., *Developing Self-Regulated Musicians*, cit., p. 347.

²⁵ KASSNER K., *Cooperative Learning Revisited: A Way to Address the Standards*, «Music Educators Journal», 88, IV, 2002, pp. 17-23.

²⁶ Trattati da EMMER E., EVERTSON C., & WORSHAM M., *Classroom Management for Middle and High School Teachers*, Pearson Education, Boston 2006, p. 114.

- ▶ *positive interdependence*, ovvero la percezione che si è collegati con gli altri in modo che non si può avere successo se non tutti insieme;
- ▶ *individual accountability*, ovvero il coinvolgimento di tutti i membri del gruppo e la valutazione delle prestazioni di ogni singolo studente, affinché il risultato finale sia il prodotto dalle responsabilità individuali;
- ▶ *promotive interaction*, ovvero il sostegno reciproco di tutti gli studenti coinvolti nel processo di apprendimento;
- ▶ *social skills*, quali lo sviluppo del processo decisionale, la creazione di fiducia nel gruppo, la comunicazione collettiva, la capacità di gestione dei conflitti e della *leadership*;
- ▶ *group processing*, ovvero le relazioni tra i componenti del gruppo, riguardo, ad esempio, al raggiungimento o meno degli obiettivi e all'efficacia delle strategie di studio.²⁷ Tutte le interazioni tra i componenti del gruppo, dunque, sono correlate al tipo di compito e all'obiettivo di apprendimento.

Dal punto di vista didattico, si possono distinguere tre tipologie di *apprendimento cooperativo* applicabili alle diverse situazioni di studio di un *ensemble* di quattro violini:

- ▶ Il primo tipo, ovvero l'*apprendimento cooperativo formale*, consiste nel far lavorare insieme gli studenti per un periodo di diverse settimane fino al raggiungimento di obiettivi di apprendimento condivisi e al completamento di compiti specifici. I docenti devono: (i) saper prendere *decisioni preliminari* per strutturare la lezione, specificare obiettivi, competenze, dimensioni dei gruppi, ruoli, materiali necessari, organizzare dello spazio fisico delle prove d'*ensemble*; (ii) saper *spiegare il compito*, ovvero definire chiaramente l'incarico, insegnare i concetti e le strategie richiesti, specificare le responsabilità individuali, fornire i criteri per il successo, indicare le competenze sociali previste; (iii) *monitorare* l'interazione tra gli studenti, fornire assistenza al lavoro di gruppo, osservare e raccogliere sistematicamente i dati su ciascun gruppo; (iv) *valutare* l'apprendimento degli studenti e favorire la discussione tra i componenti del gruppo su come hanno lavorato insieme e su come possono migliorare in futuro.
- ▶ L'*apprendimento cooperativo informale* consiste, invece, nel far lavorare insieme gli studenti per raggiungere un obiettivo di apprendimento comune in *ensemble* temporanei, che durano da pochi minuti a una lezione. In tali gruppi gli studenti si impegnano in brevi esecuzioni complete (prima e dopo una lezione) o in esecuzioni segmentate (ogni 10/15 minuti durante una lezione). Questi brevi interventi

²⁷ Cfr. GILLIES R., *Structuring Cooperative Group Work in Classrooms*, «International Journal of Educational Research», 39, I/II, 2003, pp. 35-49.

assicurano che gli studenti elaborino cognitivamente il materiale che stanno studiando. Si può utilizzare anche materiale prevalentemente tecnico che gli studenti stanno studiando già individualmente, come, ad esempio, scale, arpeggi, colpi d'arco diversificati.

- ▶ In ultimo, nell'apprendimento per *gruppi di base cooperativi* a lungo termine (con una natura stabile) i componenti stessi forniscono a chi ha più bisogno il sostegno, l'incoraggiamento, l'assistenza per ottenere progressi rilevanti. Possono durare per un semestre o un anno. I componenti si riuniscono periodicamente per completare e verificare l'andamento delle attività come, ad esempio, controllare i compiti di ogni componente, impostare obiettivi condivisi, decidere il nuovo repertorio.

In fin dei conti, qualsiasi lezione collettiva per *ensemble* di quattro violini, in qualsiasi *curriculum* e in qualsiasi livello di *expertise*, può essere strutturata per essere *cooperativa*, secondo le suddette tre procedure di apprendimento.

Terminando ora il nostro percorso, possiamo notare come la naturale evoluzione dell'*apprendimento cooperativo* consista, al giorno d'oggi, proprio nella pratica della *peer learning*, di cui intendiamo fornire brevemente alcune informazioni di base.

5. Prospettive didattiche: *peer learning*

L'*insegnamento tra pari*, applicato a *ensemble* di quattro violini, si configura oggi come un'importante risorsa per tutti i docenti. Tale pratica, negli ultimi decenni, ha attirato sempre più attenzione per la sua capacità di coinvolgere, esercitare, approfondire con successo l'apprendimento degli studenti.

In via generale, la *peer education* affonda le sue radici nell'Inghilterra dei primi dell'Ottocento: con scuole molto affollate, pochi maestri a disposizione e risorse finanziarie scarse, Joseph Lancaster introdusse la figura dei *monitori* (ovvero gli allievi migliori opportunamente preparati) per poter estendere quantitativamente il livello dell'istruzione. Una più ampia diffusione di interventi tra pari inizia però solo a partire dagli anni '70, estendendosi gradualmente in tutto il mondo e trovando applicazione in differenti contesti, anche musicali.

Volendo tentare una definizione, la *peer learning* indica una strategia educativa volta ad attivare un «processo naturale di passaggio di conoscenze, emozioni, esperienze da parte di alcuni membri di un gruppo ad altri membri di pari *status*». ²⁸ In altri termini, l'elemento centrale di tutti i progetti di *intervento tra pari* è una «trasmissione orizzontale del sapere». ²⁹

²⁸ Tratti da ANTONIETTI V., *Alla ricerca di una teoria della per education*, in CROCE M., GNEMMI A. (a cura di), *Peer Education. Adolescenti protagonisti nella prevenzione*, Franco Angeli Ed., Milano 2003, pp. 111 e sg.

²⁹ DI CESARE G., GIAMMETTA R., *L'adolescenza come risorsa. Una guida operativa alla peer education*, Carocci, Bologna 2011, p. 46.

All'interno di questa cornice teorica diversificata, i progetti di *peer learning* per *ensemble* strumentali si sono andati declinando in modalità spesso molto differenti, per ciò che riguarda i criteri di selezione e formazione dei *peer educator* (ovvero degli allievi più avanzati), gli obiettivi e le finalità del progetto, il ruolo del docente.

Infatti, la *peer learning* si configura come una strategia complessa che richiede risorse e revisioni: è necessaria un'attenta pianificazione per identificare bisogni e obiettivi dell'*ensemble*, stimare le risorse necessarie, preparare gli studenti più avanzati come *peer educator*, stabilire le attività musicale da svolgere, concordare il programma da studiare, prevedere una supervisione costante ma non invasiva del docente, includere monitoraggio e valutazione.³⁰

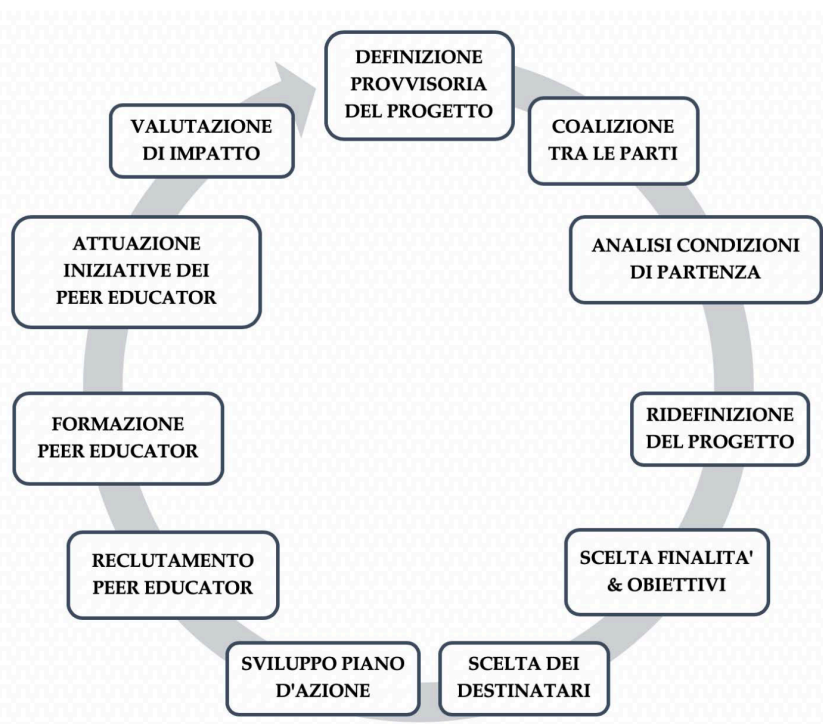


Fig. 2. Esempio delle fasi di sviluppo di un intervento di *peer-learning*.

A seconda dello specifico contesto, costruire un intervento di *peer learning* in *ensemble* si configura, dunque, come uno sforzo collettivo degli studenti per coniugare la dimensione progettuale *top-down* (che si muove dalla conoscenza teorica alla pratica), con quella *bottom-up* (in cui sono gli stessi componenti dell'*ensemble* a definire il progetto

³⁰ Per approfondire interventi di *peer learning* in ambito musicale cfr. JOHNSON E., *Peer-teaching in the Secondary Music Ensemble*, cit. | HANKEN I. M., *Peer Learning in Specialist Higher Music Education*, «Arts and Humanities in Higher Education», 15, III-IV, 2016, pp. 364-375 | HUNTER D., *Developing Peer-learning Programmes in Music: Group Presentations and Peer Assessment*, «British Journal of Music Education», 16, I, 1999, pp. 51-63 | WEBB R. S., *An Exploration of Three Peer Tutoring Cases in the School Orchestra Program*, «Bulletin of the Council for Research in Music Education», 203, 2015, pp. 63-80 | NIELSEN S. G., JOHANSEN G. G. & JØRGENSEN H., *Peer Learning in Instrumental Practicing*, «Frontiers in Psychology», 9, 2018, pp. 1-8

musicale). Sarà, dunque, un progetto musicale *aperto* che si aggiusterà, cambierà e si adatterà a seguito di continui confronti tra i membri dell'*ensemble*.³¹

Inoltre, la valutazione (pianificata e articolata in diverse sotto-fasi) deve sempre accompagnare un progetto di *peer learning* in ensemble di quattro violini, consentendo di avere un *feed-back* costante (quantitativo e qualitativo) di quanto accade. In particolare, i dati quantitativi consistono in misurazioni in termini di frequenza, intensità, durata delle conoscenze, attitudini, comportamenti specifici dei componenti d'ensemble, attraverso questionari anonimi prima dell'inizio del progetto (*pre-test*) e al momento della sua chiusura (*post-test*), o tramite *follow-up* a distanza di mesi. La valutazione qualitativa, invece, si riferisce alle modalità di efficacia o meno del progetto musicale, attraverso interviste, *focus group*, osservazioni, diari, questionari (a risposta aperta). Una volta raccolti, i dati vengono analizzati e interpretati da uno o più docenti, consentendo la stesura delle conclusioni, ridefinire l'intervento in corso e orientare le iniziative future.

³¹ Cfr. NIELSEN S. G., *Learning Strategies in Instrumental Music Practice*, «British Journal of Music Education», Cambridge University Press, 16, III, 1999, pp. 275-291.



Quest'opera è distribuita con licenza Creative Commons Attribution - Share alike 4.0 International License.