

DIDATTICA DELL'ASCOLTO E DIDATTICA DELLA PRODUZIONE MUSICALE: IPOTESI DI CONTINUITÀ*

Premessa

Quest'articolo illustra un progetto di ricerca-formazione-educazione che, nato da una specifica esperienza, ha per referenti sia gli allievi sia i docenti.¹ Nel suo impianto fondamentale esso è concepito quale laboratorio musicale per la scuola primaria, ma potrebbe similmente svilupparsi anche nella scuola secondaria di primo e di secondo grado.² Il progetto si basa sulla *continuità* fra didattica dell'ascolto e didattica della produzione musicale, ed elegge la didattica dell'ascolto a punto di partenza per una sensata didattica della produzione musicale.

Con l'espressione 'didattica dell'ascolto' alludo ad una didattica finalizzata alla 'comprensione musicale' attraverso il solo ascolto, ossia alla capacità di saper cogliere la forma d'un brano e di leggerla nei suoi aspetti strutturali, funzionali e semantici, nonché d'interpretarla nel suo contesto di produzione e fruizione per coglierne il 'senso'.³

¹ L'esperienza, condotta dall'Associazione «Le Muse e il Tempo - Centro di formazione, ricerca e didattica della musica» (Bologna), si svolge in una scuola primaria come attività laboratoriale extracurricolare (per ora) e costituisce il semplice avvio d'un progetto più ampio, che prevede l'inserimento dell'attività laboratoriale nel curriculum, secondo la prospettiva che verrà qui delineata.

² Con particolare riferimento al raccordo tra l'insegnamento 'Musica' e l'insegnamento 'Strumento musicale' nella secondaria di primo grado a indirizzo musicale, e nell'ipotesi che anche la secondaria di secondo grado nel suo complesso contempli in futuro lo studio della musica (che nell'applicazione della legge 53/2003 è per ora previsto nel solo Liceo musicale e coreutico).

³ Cfr. DELLA CASA, 1985.

* Desidero ringraziare Laura Cerrocchi, Berta Martini, Giuseppina La Face e Lorenzo Bianconi per i consigli, i pareri e i suggerimenti, Lavinia Zoffoli e Cosimo Caforio per i confronti sul tema dei laboratori musicali.

Con il concetto di ‘produzione’ musicale intendo tanto l’esecuzione musicale quanto la composizione e l’improvvisazione, tre attività che consistono in processi e determinano uno o più ‘prodotti’:⁴ la *performance* nel caso dell’esecuzione, il brano musicale creato *ex novo* nel caso della composizione, l’una e l’altro nel caso dell’improvvisazione. Ma il ‘prodotto’ musicale viene qui interpretato non tanto per il suo risultato quanto come operazione dell’ingegno, frutto di un’*elaborazione* che connette il *fare* al *capire* e che in virtù di tale connessione ‘produce’ il *pensare*.⁵

Presupposti teorico-metodologici del progetto

Sul piano della ricerca, al centro della riflessione vi è l’importanza dell’educazione musicale nella formazione del soggetto-persona, il valore della musica in quanto *cultura, sapere* fondante nell’educazione del cittadino.

Per la didattica dell’ascolto ci si richiama agli studi di psicologia della percezione musicale di Irène Deliège:⁶ secondo la sua teoria dell’organizzazione psicologica dell’ascolto musicale, dalla percezione di strutture particolarmente connotate, intuitivamente elette dall’ascoltatore a punti di riferimento – i *cues*, gli “indizi” –, attraverso strategie e processi di attenzione e memorizzazione si giunge a cogliere identità e somiglianze nelle architetture formali, effettuando mediante il semplice ascolto raggruppamenti più o meno ampi di materiale musicale. Questo procedimento implica una segmentazione del testo musicale, che conduce alla costruzione di una sua ‘mappa’ nella rappresentazione mentale;⁷ attraverso la comprensione delle relazioni tra le parti, esso permette di afferrare il costrutto formale e

⁴ Se di solito l’esecuzione viene distinta dalla ‘produzione’, il concetto di ‘produzione’ qui proposto abbraccia un insieme di operazioni correlate o correlabili.

⁵ In tale accezione ampliata si possono includere nel concetto di ‘produzione’ anche la manipolazione finalizzata di materiali sonori e musicali, la trascrizione, l’arrangiamento, l’elaborazione digitale, la registrazione.

⁶ Cfr. DELIÈGE, 1991, 1995, 1996, e DELIÈGE - MÉLEN, 1997.

⁷ Cfr. LA FACE BIANCONI, 2003, 2004 (a), 2005.

fraseologico – la sintassi – del brano medesimo. Tale teoria permette di coniugare i principii della percezione e della cognizione con quelli della composizione musicale in una metodologia didattica combinata che si basa sulla problematizzazione dell'oggetto musicale.⁸

La didattica della produzione si sviluppa dalla didattica dell'ascolto così intesa in forza d'una concezione dell'insegnamento-apprendimento musicale quale educazione ad un'esperienza completa della musica, oltre che come educazione del soggetto-persona *attraverso* la musica. Il concetto di esperienza che qui si richiama – il riferimento è a John Dewey⁹ – riconosce nell'*intenzionalità consapevole* e nella *riflessione* le vie maestre per conquistare una *vera conoscenza*. In questo senso la musica è esperienza perché coniuga un aspetto *pratico* ed un aspetto *teorico*, il momento del *fare*, proprio della produzione artistica, e quello del *riflettere* su questo 'fare', che è propriamente il momento recettivo, l'ascolto, senza il quale non si darebbe apprezzamento né godimento estetico. Quest'ultimo deriva da un ascolto non occasionale e immediato bensì attento, consapevole, critico, ossia *selezionatore*: il 'vero' ascolto è esercizio d'intelligenza, e in quanto tale conduce al *capire*. Tuttavia, anche l'ascolto è un 'fare': il soggetto impegnato nella significazione della cosa ascoltata compie infatti un'*attività*. Il produrre, a sua volta, diviene *sapere* se si esercita con costanza l'osservazione e la riflessione sui processi messi in atto rispetto ai prodotti ottenuti. Per queste ragioni, il progetto di laboratorio musicale si basa sulla continuità e l'integrazione fra didattica dell'ascolto e didattica della produzione musicale.

È evidente che l'attività si configura come laboratoriale perché basata sulla *pratica* – d'ascolto, esecutiva, compositiva e improvvisativa – e riconosce nella forte interazione tra docente e allievi, nella consuetudine alla ricerca, all'approfondimento e alla discussione,

⁸ La funzionalità e la produttività del modello della Deliège è stata verificata da Giuseppina La Face Bianconi (LA FACE BIANCONI, 2003).

⁹ DEWEY, 1995.

nell'adozione delle metodologie proprie del lavoro di gruppo,¹⁰ le vie privilegiate per l'educazione alla piena comprensione musicale.

Per coerenza con questi presupposti il progetto si vale di docenti che godono di una formazione sia musicale sia musicologica e, in quest'ultimo ambito, di una particolare preparazione pedagogico-musicale. Essi sono costituiti in gruppo di studio strutturato sul modello della *ricerca-azione* e lavorano in stretto raccordo.¹¹

Dalla didattica dell'ascolto alla didattica della produzione musicale: il progetto di un laboratorio musicale

L'ipotesi di partenza è che la didattica dell'ascolto metodologicamente finalizzata ad un ascolto *esperto*, ossia alla rappresentazione mentale formale ed espressiva del brano ascoltato non disgiunta dalla sua comprensione nel contesto storico-culturale, sia il miglior punto di avvio per una più rapida maturazione dell'idea musicale di quel dato brano anche sul piano esecutivo. Nel progetto, gli aspetti esecutivi e interpretativi vengono a loro volta approfonditi attraverso la composizione sui modelli dei brani prescelti per l'ascolto e l'esecuzione.

Per fare un esempio della procedura adottata, consideriamo il *Minuetto in sol maggiore BWV Anh. 114*, dal *Klavierbüchlein für Anna Magdalena* di Johann Sebastian Bach (1725). In un percorso dapprima di solo ascolto, questo minuetto potrà valere come campione per illustrare la sintassi che caratterizza la 'musica classica',¹² e in particolare alcune regole del linguaggio tonale su cui si basa gran parte della musica d'arte della cultura occidentale nell'età moderna e contemporanea. Tali regole verranno poi sperimentate e verificate nelle attività di composizione/improvvisazione e di esecuzione musicale, in

¹⁰ Cfr. DOZZA, 1993, e CERROCCHI, 2002.

¹¹ Per la ricerca-azione cfr. FRABONI e PINTO MINERVA, 1994; inoltre MARTINI, 2000.

¹² Uso qui il sintagma 'musica classica' nella sua accezione più vulgata ed estensiva: non alludo infatti allo stile cosiddetto 'classico' di Haydn, Mozart e Beethoven, bensì alla musica d'arte occidentale d'impianto tonale.

quest'ultimo caso quando si ragionerà su *come* eseguire il minuetto in modo pertinente a ciò che esso è e rappresenta. Dopo il percorso d'ascolto, realizzabile con l'intero gruppo-classe, si prosegue con più piccoli gruppi, alcuni dei quali impegnati in unità d'apprendimento dedicate solo all'esecuzione, altri solo alla composizione/improvvisazione. I gruppi si scambieranno poi i compiti, in modo che ciascun allievo affronti il brano sotto ciascuno dei tre aspetti. Tutti i gruppi si riuniranno infine per confrontare e discutere gli aspetti esecutivi e compositivi.

Il percorso d'ascolto proposto offre delle possibilità di lavoro interdisciplinare. Il minuetto di Bach presenta caratteristiche che permettono di creare raccordi con almeno tre aree disciplinari: linguistica, logico-matematica, storico-geografica.¹³

Nel raccordo con l'area linguistica, ad esempio, gli obiettivi generali potranno essere i seguenti due: (a) comprendere che per conoscere un linguaggio occorre conoscere il codice e le regole su cui esso si basa; (b) comprendere che questo codice e queste regole sono organizzati secondo un ordine, una *sintassi*. A sua volta l'obiettivo cognitivo specifico potrà essere il seguente: comprendere che la 'musica classica' a cui appartiene il minuetto si configura come un *discorso musicale*, che segue regole analoghe a quelle del linguaggio verbale. Sul piano cognitivo, l'operazione da svolgere consisterà nella segmentazione del brano mediante il solo ascolto, senza che agli allievi venga sottoposto lo spartito: essi dovranno imparare, per così dire, a 'leggerlo con le orecchie'. L'ascolto verrà guidato attraverso precise

¹³ Sintetizzo qui un percorso didattico d'ascolto messo a punto proprio grazie all'insegnamento nell'attività laboratoriale dell'Associazione «Le Muse e il Tempo» e descritto partitamente in un articolo che tratta i tre raccordi interdisciplinari del percorso (*Il linguaggio della musica. Didattica dell'ascolto su un minuetto di J. S. Bach*, «I diritti della scuola», II, 2005, nn. 8 e sgg.): I. Musica-Italiano; II. Musica-Matematica; III. Musica-Educazione alla cittadinanza/Educazione dell'affettività. Ciascuna parte consta per così dire di un'andata e ritorno, in modo che ciascun insegnante possa scegliere la propria direzione, il percorso essendo pensato sia per l'insegnante specifico di Musica sia per l'insegnante delle altre discipline considerate: ad esempio, si potrà andare dalla Musica all'Italiano, ma anche dall'Italiano alla Musica.

domande. La metodologia seguita si basa su procedimenti induttivo-deduttivi e strategie di attenzione e memorizzazione che si avvalgono di domande per orientare gli studenti a focalizzare l'attenzione su unità più o meno ampie dotate di senso. Si procederà con ripetuti ascolti, mai però eguali quanto alla consegna affidata: il docente dovrà accuratamente elaborare domande che stimolino l'attenzione procedendo, nel caso del minuetto, dal generale al particolare, per individuare prima le parti più ampie e poi le più piccole, dunque prima i periodi e poi le frasi.¹⁴

L'elemento che articola tali parti è la 'cadenza', che ai bambini viene insegnata anzitutto come 'senso di conclusione di un brano o d'una sua parte', esattamente come il punto, la virgola o il punto-e-virgola nella lingua scritta e nella sua elocuzione parlata. Si insegna la cadenza perfetta e la cadenza sospesa (posta a metà del primo periodo), verbalizzando la prima come una 'conclusione forte, decisa, marcata', la seconda come una 'conclusione così e così'. Solo dopo che sarà stata verificata la competenza acquisita nel riconoscere i due tipi di cadenza si insegnerà la terminologia musicale specifica.¹⁵ Molta importanza viene data nel progetto alla verbalizzazione della musica, con lo scopo di consentirne la padronanza: gli insegnanti tradurranno il linguaggio tecnico della musica in un linguaggio divulgativo adatto ai bambini (come nell'esempio della cadenza); i bambini, a loro volta, effettueranno il percorso contrario, ma verranno resi consapevoli delle differenze fra le due modalità di comunicazione.¹⁶ Grazie ai due

¹⁴ Questo procedimento si basa sulle acquisizioni della teoria della Gestalt. Ci si richiama in particolare alla "legge della buona forma", secondo cui è il tutto che dà senso alle singole parti. Per l'applicazione dei principi gestaltici alla comprensione dell'opera musicale, cfr. p. es. G. LA FACE BIANCONI, 2003, pp. 62-65, e G. LA FACE BIANCONI, *passim*.

¹⁵ Prima d'arrivare alla terminologia musicale specifica, i concetti di 'cadenza perfetta' e 'cadenza sospesa' potranno essere rafforzati tramite esempi di periodi verbali distinti in due frasi e in due periodi – come questo minuetto di Bach – nei quali i bambini dovranno inserire l'opportuna punteggiatura. Sarà utile condurre la verifica su brani musicali di analogo costruito, p. es. gli altri minuetti bachiani della stessa raccolta.

¹⁶ Nel concerto di fine anno dell'Associazione «Le Muse e il Tempo» gli allievi presentano anche verbalmente al pubblico ciò che suonano. Questo lavoro viene preparato accuratamente sul piano sia dei contenuti sia della comunicabilità e comprensibilità dei concetti.

tipi di cadenza i bambini potranno imparare due cose: il minuetto nella sua forma più semplice (senza il Trio) è una *forma musicale bipartita*, articolata in due periodi musicali mediante una cadenza perfetta; dal canto suo, la cadenza sospesa offre una possibilità per collegare tra loro due frasi musicali entro un medesimo periodo. Ciò sarà particolarmente utile in sede di composizione.

Nel raccordo con l'area logico-matematica si considera il solo primo periodo del minuetto di Bach. L'obiettivo generale potrà essere così individuato: comprendere che l'organizzazione del discorso musicale corrisponde ad una *struttura logica*. L'obiettivo cognitivo specifico potrà essere: comprendere il concetto di simmetria in musica. Si inviteranno gli allievi a cogliere le relazioni tra le parti: i principi d'identità, similitudine e differenza permetteranno di capire i principi base della composizione musicale, la ripetizione e la variazione. Attraverso prove di verifica – per esempio, l'inversione delle frasi tra loro¹⁷ – si giungerà a constatare che le frasi non sono invertibili, e che nell'*ordine* in cui compaiono esse *si corrispondono*: una frase melodicamente ascendente è *bilanciata* da una frase melodicamente discendente, ad una conclusione 'aperta' *consegue* una conclusione 'chiusa', una frase di 'proposta' si *chiude* con una frase di 'risposta', un momento di 'tensione' si *risolve* in un momento di 'distensione'.¹⁸ Si farà così osservare che il brano si basa su una 'logica del *prima* e del *poi*', coincidente con la 'logica di tensione-distensione' propria del linguaggio tonale. Alla luce di quest'analisi, si parlerà di *simmetria* nei termini di *corrispondenza coordinata*. Tale corrispondenza si coglierà anche sul piano temporale, quando si osserverà la distribuzione del materiale musicale attraverso il numero di battute (periodi e frasi si corrispondono rispettivamente nei termini di 8+8 e 4+4 battute) e l'equa durata di ciascuna parte. L'architettura' del brano si dimostrerà

¹⁷ Inversione che viene proposta come prova matematica corrispondente al 'principio di coerenza e non contraddizione'.

¹⁸ Le parole evidenziate in corsivo sono i concetti sui quali si lavorerà in sede di verbalizzazione della musica e in sede di composizione.

così congegnata in funzione di un criterio di ordine e proporzione, e di una temporalità teleologicamente orientata (ossia orientata da un principio verso un fine).¹⁹ Il minuetto si rivelerà, alla fine, una composizione logica, regolare, ordinata, proporzionata e simmetrica.

Nel raccordo con l'area storico-geografica si tireranno le somme di quanto osservato sul piano linguistico, strutturale e funzionale. L'obiettivo generale potrà essere: comprendere che la musica sta in stretto rapporto con la storia sociale e politica e con il contesto geografico, rappresenta ambienti ed epoche storiche, è – al pari delle altre arti – *testimonianza di civiltà*. L'obiettivo cognitivo specifico: comprendere che il minuetto è un simbolo dell'eleganza e della grazia settecentesca,²⁰ ma anche espressione della razionalità propria dell'*età dei Lumi*. I lavori di ricerca, svolti dagli stessi allievi, permetteranno di ricavare che questa danza, sviluppatasi alla corte di Luigi XIV, indi diffusa in tutte le corti europee del Settecento, anche nella sua coreografia basata su passi brevi e aggraziati – la parola 'minuetto' viene da *pas menu* (piccolo passo) – da eseguire in gruppi di danzatori, rigidamente divisi tra uomini e donne, esprimeva il bisogno di ordine sociale, quello stesso ordine che la Rivoluzione francese avrebbe poi sovvertito. La regolarità e la simmetria delle parti nel minuetto manifestano inoltre il principio di razionalità che sta alle radici dell'Illuminismo. Infine, il confronto di questa danza col ballo principe del secolo successivo, il valzer, permetterà di comprendere come la musica possa essere rappresentativa di ordini sociali diversi; nel caso particolare, il diverso modo di ballare – non più gruppi di uomini e donne bensì la coppia uomo-donna, a distanza ravvicinata – e la diversa velocità – andatura moderata nel minuetto, ritmo vorticoso nel valzer – evidenzieranno che il minuetto settecentesco

¹⁹ Il concetto, di Hans Heinrich Eggebrecht, è riferito in genere alla musica colta occidentale (EGGEBRECHT, 2000, p. 390).

²⁰ E, prima ancora d'esserne il simbolo, ne è stato lo strumento, nella pratica della danza di società cui una composizione come questa di Bach direttamente o indirettamente si riferisce.

è rappresentativo dei concetti aristocratici di grazia ed eleganza, laddove il valzer ottocentesco, senza peraltro sconfessarli, v'imprime l'impeto dei tempi moderni e il dinamismo nelle relazioni sociali tipico d'un'età borghese.

Siffatto percorso d'ascolto costituisce una premessa indispensabile all'insegnamento-apprendimento del brano sullo strumento musicale prescelto.²¹ Nell'esperienza realizzata si è infatti osservato che, se il brano viene a lungo meditato e memorizzato all'ascolto, anche la sua prima lettura allo strumento procederà con minore difficoltà: determinate configurazioni o strutture musicali individuate all'ascolto verranno più facilmente *riconosciute* sullo spartito o sulla partitura. L'idea 'ampia' del brano, non ristretta alla superficie acustico-sonora, guiderà la ricerca delle soluzioni più economiche per risolvere le difficoltà tecniche. La stessa 'musicalità' dell'allievo si svilupperà attraverso la riflessione – sempre accompagnata da esempi pratici – su 'come suonava' un brano del passato, 'come suona' oggi un brano moderno, o 'come eseguirlo/interpretarlo' in modo coerente alla struttura, alla forma, al ruolo, alla funzione e al significato storico.

Il brano 'risuonerà' nelle sue qualità espressive ed estetiche in modo più completo se l'allievo verrà esercitato a comprendere i meccanismi linguistico-musicali attraverso prove di composizione sul modello del brano medesimo. La didattica della composizione e dell'improvvisazione basata su modelli è fondamentale per l'*esercizio della creatività*. Si parla di 'esercizio', giacché l'atto creativo non nasce dal nulla: esso è iscritto in una determinata cultura ed è frutto di *esperienza*, proviene cioè da un allenamento della memoria combinatrice attraverso processi di accumulazione, dissociazione, analisi, alterazione, infine combinazione e rielaborazione originale.²² I modelli consentono di apprendere una *disciplina*, dunque di acquisire le regole consolidate

²¹ Nel nostro laboratorio musicale è presente anche il coro, ma la continuità tra didattica dell'ascolto e didattica della produzione musicale viene al momento sperimentata solo su brani destinati all'esecuzione strumentale.

²² Cfr. VYGOTSKIJ, 1990.

dalla tradizione, le quali permettono di accumulare esperienza. Anche nel talento la creatività si basa sull'esperienza: la riproduzione del modello insegna un complesso di regole che costituiscono la «cassetta degli attrezzi necessaria per muoversi in maniera *esperta* in un ambito di problematicità conoscitiva e operativa».²³ La disciplina in tal senso è positiva, perché si configura come «*confine* che permette di leggere ed interpretare» una determinata realtà, e assieme alle sue regole include l'«impalcatura di sostegno» che consente al soggetto la sua emancipazione, quindi una più ampia libertà nel saper trattare la conoscenza. Nella didattica della composizione e dell'improvvisazione, ma in realtà anche nella didattica dell'ascolto, gli approcci informali e spontaneistici sono infecondi, poiché non conducono l'allievo a capire 'che cosa' fare e 'come' farlo. La didattica della composizione e dell'improvvisazione basata sull'imitazione di modelli permette di acquisire «abiti di lettura e di operazione» utili ad agire poi in modo autonomo.

Per tornare all'esempio del minuetto di Bach, sul piano esecutivo l'allievo verrà da subito educato a *eseguire la forma*, ossia ad 'aprire' e 'chiudere' periodi e frasi, a suonarli in modo più espressivo, a 'fraseggiare', tenendo conto delle cadenze e separando in modo efficace ma non brusco i periodi musicali in sede di esecuzione. Egli imparerà altresì che dovrà eseguire questa danza a tempo moderato e con tocco leggero, per rendere quell'immagine d'eleganza e di grazia alle quali il minuetto corrisponde. La continuità tra ascolto, esecuzione e composizione si realizza perciò in modo circolare: gli aspetti del costruito formale vengono dapprima appresi nel percorso d'ascolto, di seguito assimilati con l'esercizio nella 'manipolazione' del materiale musicale attraverso la composizione di brani su questo modello; la contestualizzazione storico-culturale, in continuità con gli altri momenti, permette di perfezionare l'idea musicale, indi l'idea esecutiva. Nelle

²³ L'espressione 'cassetta degli attrezzi' è in BRUNER, 1967, ripresa anche in BRUNER, 1997. Qui e nelle righe seguenti cito da CERROCCHI, 2005, p. 181 sg.

unità d'apprendimento dedicate alla composizione e all'improvvisazione si parte sempre dalla didattica dell'ascolto perché, tenuto conto dei principii gestaltici della percezione, si educa l'allievo a un ascolto intelligente e 'strutturale',²⁴ tale da stimolare le facoltà di analisi e di osservazione, che facilitano lo studio e l'assimilazione dei modelli proposti. Aver capito all'ascolto come 'funziona' un minuetto di Bach potrà risultare utile per imparare a comporre non solo piccoli minuetti, ma anche semplici composizioni bipartite in cui esercitarsi ad applicare i principii della variazione e della ripetizione.

Nel progetto, gli allievi riflettono e lavorano su modelli che attorno ai sei-sette anni si possono trarre ad esempio da *Mikrokosmos* di Béla Bartók o da *Játékok* di György Kurtág, e dagli otto-nove anni in sù dalla raccolta *For Children* dello stesso Bartók, oppure proprio dalle semplici danze del *Klavierbüchlein für Anna Magdalena* di Bach, a partire per l'appunto dal minuetto, forma che già all'epoca costituiva il terreno di addestramento e sperimentazione del giovane compositore, poniamo i figli di Bach o Mozart ragazzo. Anche l'*Album für die Jugend* op. 68 di Robert Schumann, per fare un altro esempio, può costituire un utile serbatoio, se l'insegnante saprà trarne spunto.²⁵ I brani da eseguire allo strumento vengono a loro volta selezionati in funzione delle possibilità degli allievi e delle loro preferenze,²⁶ ma anche in modo che la selezione percorra a grandi linee la storia della musica: se un allievo sceglierà Bach ed un altro preferirà Schumann, grazie al percorso d'ascolto e al lavoro di gruppo condotto su ambedue i brani in sede d'esecuzione e di composizione, entrambi gli allievi avranno conosciuto entrambi gli autori. Nelle scelte messe a

²⁴ Cfr. SLOBODA, 1998, p. 241.

²⁵ Intendo dire che non si possono prendere come modelli i brani di questa raccolta schumanniana considerati per intero, che sarebbero troppo difficili. In ciascun brano si potranno invece osservare alcuni fra i migliori procedimenti compositivi: per esempio, il primo pezzo (*Melodie*) potrà risultare utile per capire *che cos'è* una melodia, *com'è* fatta, e per provare a costruire una bella e semplice melodia alla maniera di Schumann.

²⁶ In una rosa di brani proposti dal docente (che ovviamente li avrà pre-selezionati in funzione degli obiettivi da raggiungere) l'allievo viene invitato a scegliere quello che più gli aggrada.

punto in questo progetto, Bach e Bartók sono gli autori con i quali si comincia a formare il bambino: perché costituiscono i due poli di un percorso storico-musicale che va dal Sette al Novecento; perché in relazione alla musica della cultura europea permettono un equilibrio nell'educazione dell'orecchio secondo la tonalità (Bach) o secondo la modalità propria della musica popolare (Bartók). Nel progetto non si trascurano i linguaggi musicali contemporanei,²⁷ ma si dà comunque maggior rilievo ai modelli 'alti' della tradizione, giacché essi consentono di educare il gusto, la sfera estetica.

Conclusioni

Come si sarà visto, l'impianto formativo del progetto prende le mosse dal *fare* – nella fattispecie, dall'ascolto inteso come 'fare' – e si avvale di strategie didattiche basate sul modello prassi-teoria-prassi. La continuità tra didattica dell'ascolto e didattica della produzione musicale è pensata come *raccordo, integrazione, reciprocità*, in un senso circolare, fra tutte le attività. L'ipotesi che qui si formula si basa sulla convinzione che il contesto di apprendimento descritto costituisca il modo più completo per sviluppare il potenziale educativo della musica, nonché la declinazione della disciplina 'Musica' in una concezione di 'didattica dell'ascolto' non restrittiva bensì ampia. Al contempo, nell'ambito della didattica della produzione il progetto propone di emancipare l'insegnamento dello strumento musicale da un modello d'apprendimento teso ad acquisire mere abilità performative, e intende piuttosto lo strumento musicale appunto come 'strumento', ossia mezzo, per la comprensione musicale: l'accento è collocato sulla realizzazione dei *processi*, prima che sui *prodotti* (senza beninteso escludere la qualità di questi ultimi). È per tali ragioni che l'insegnamento dello strumento musicale si avvale di strategie di

²⁷ Come il *jazz*, il *rock*, il *rap*, per fare solo alcuni esempi. Nell'esperienza realizzata nell'ultimo anno scolastico gli stessi bambini che hanno ascoltato, composto e suonato minuetti si sono cimentati alla stessa stregua nel *rock* e nel *rap*. L'idea di comporre un *rap* era provenuta da una bambina.

individualizzazione/personalizzazione e si integra con le attività di composizione e improvvisazione.

Sempre nel contesto della didattica della produzione, sarà apparso chiaro come nel progetto le attività di composizione e improvvisazione si basino su scelte didattiche che respingono lo spontaneismo incontrollato e si muovono a favore di una formalizzazione dell'insegnamento, volta a restituire il senso 'disciplinare' della musica. Il progetto apre una prospettiva su un'idea di laboratorio musicale non più inteso come 'spazio attrezzato' o luogo di un 'fare' che coincide con la mera operatività,²⁸ ma come 'apprendistato cognitivo'.²⁹ Nel progetto, il laboratorio è concepito in modo da prevederne l'inserimento modulare nel curriculum.³⁰

In definitiva, l'ipotesi di continuità qui formulata si basa su una convinzione: la circuitazione ininterrotta tra ascolto e produzione musicale, la loro intrinseca reciprocità, esalta da un lato la dialettica che in musica necessariamente si instaura nel rapporto tra compositore, esecutore-interprete, ascoltatore; dall'altro contribuisce al processo di costruzione della conoscenza, non solo musicale, perché connette 'pratica' e 'teoria', gli aspetti tecnici e storico-critici, il 'fare' e il 'sapere', il 'produrre' e il 'pensare': l'esperienza della musica si realizza in modo pieno e ampio, e crea nuova *conoscenza*, mentre la musica stessa diviene così non solo *testimonianza* ma anche *fattore* di civiltà.

²⁸ Nel contesto della didattica della storia, Ivo Mattozzi distingue tra 'didattica operativa' e 'didattica laboratoriale' (MATTOZZI, 2003).

²⁹ Cfr. GARDNER, 1993; PONTECORVO, AJELLO, ZUCCHERMAGLIO, 1995; DOZZA, 2004.

³⁰ Condivido quest'idea di MATTOZZI, 2003, p. 51.

BIBLIOGRAFIA

- JEROME S. BRUNER, 1967, *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando.
- JEROME S. BRUNER, 1997, *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli.
- LAURA CERROCCHI, 2002, *Relazione e apprendimento nel gruppo-classe*, Bari, Adda.
- LAURA CERROCCHI, 2005, *La conoscenza come processo cognitivo e sociale "disciplinato"*, in «La Rivista di Pedagogia e Didattica», II, 1-2, pp. 171-184.
- IRÈNE DELIÈGE, 1991, *L'organisation psychologique de l'écoute de la musique. Des marques de sédimentation – indice et empreinte – dans la représentation mentale de l'oeuvre*, dissertazione dottorale, Università di Liegi.
- IRÈNE DELIÈGE, 1995, *Cue Abstraction and Schematization of the Musical Form*, in «Scientific Contributions to General Psychology», n. 14, pp. 11-28.
- IRÈNE DELIÈGE, 1996, *Cue Abstraction as a Component of Categorisation Processes in Music Listening*, in «Psychology of Music», XXIV, pp. 131-56.
- IRÈNE DELIÈGE e MARC MÉLEN, 1997, *Cue Abstraction in the Representation of Musical Form*, in «Perception and Cognition of Music», a cura di I. Deliège e J. Sloboda, Hove, Psychology Press, pp. 387-412.
- MAURIZIO DELLA CASA, 1985, *Educazione musicale e curricolo*, Bologna, Zanichelli, 2^a ed. 2002.
- MAURIZIO DELLA CASA, 2003, *La formazione musicale nella scuola delle competenze e della continuità*, in «Il Saggiatore musicale», X, pp. 123-133.
- JOHN DEWEY, 1995, *Arte come esperienza e altri scritti*, a cura di Alberto Granese, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia.
- LILIANA DOZZA, 1993, *Il lavoro di gruppo tra relazione e conoscenza*, Firenze, La Nuova Italia.
- LILIANA DOZZA, 2004, *Costruttivismo e didattica laboratoriale*, in «La Rivista di Pedagogia e Didattica», I, 2-3, pp. 165-172.
- HANS HEINRICH EGGBRECHT, 1996, *Musica in Occidente. Dal Medioevo a oggi*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia.
- HANS HEINRICH EGGBRECHT, 2000, *Tre pezzi brevi. Musica come tempo*, in «Il Saggiatore musicale», VII, 2000, pp. 385-413.
- FRANCO FRABBONI e FRANCA PINTO MINERVA, 1994, *Manuale di Pedagogia generale*, Roma-Bari, Laterza.
- FRANCO FRABBONI, 2000, *Quando la Pedagogia si aggira tra i banchi della scuola*, in F. Frabboni, L. Guerra, C. Scurati, *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*, Milano, Mondadori.
- HOWARD GARDNER, 1993, *Educare al comprendere*, Milano, Feltrinelli.
- LUIGI GUERRA, 1994, *I laboratori nella scuola di base*, in «Scuola Se», II, 11-12.
- GIUSEPPINA LA FACE BIANCONI, 2003, *La casa del mugnaio. Ascolto e interpretazione della "Schöne Müllerin"*, Firenze, Leo S. Olschki.
- GIUSEPPINA LA FACE BIANCONI, 2004 (a), *Comprendere la musica: sapere e saper fare*, in «Innovazione educativa», I, 3-4, giugno 2004, pp. 31-35.
- GIUSEPPINA LA FACE BIANCONI, 2004 (b), *L'incontro con la musica*, in «I diritti della scuola», I, 1, pp. 37-38.
- GIUSEPPINA LA FACE BIANCONI, 2005, *Le Pedate di Pierrot. Comprensione musicale e didattica dell'ascolto*, in questo stesso volume.
- BERTA MARTINI, 2000, *Didattiche disciplinari. Aspetti teorici e metodologici*, Bologna, Pitagora.
- IVO MATTOZZI, 2003, *La didattica laboratoriale nella modularità e nel curricolo di storia*, in «I Quaderni di Clio '92», 4, pp. 41-54.
- CLOTILDE PONTECORVO, ANNAMARIA AJELLO, CRISTINA ZUCCHERMAGLIO, 1995, *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano, LED.
- JOHN A. SLOBODA, 1998, *La mente musicale*, Bologna, Il Mulino.
- LEV S. VYGOTSKIJ, 1990, *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, prefazione di Luciano Mecacci, Roma, Editori Riuniti.