

## ■ IL LINGUAGGIO ARTISTICO-MUSICALE IN UNA DIDATTICA "PER COMPETENZE"

PIERPAOLO ROSATI

Il titolo anteposto al presente intervento, con la sua articolazione interna, induce a formulare una domanda preventiva quanto necessaria.

*Educazione musicale ed educazione artistica* configurano due diverse discipline, tali da richiedere una trattazione separata, o un'unica area polivalente, definibile magari con il termine inusitato ma sintetico di *educazione estetica*?

La questione non è di poco conto e merita perciò di essere subito affrontata. Anni addietro, nella *Scuola per l'infanzia* l'idea di un'area complessiva sarebbe apparsa del tutto plausibile, stando agli "orientamenti" del tempo, emanati dal Mpi per quel settore<sup>1</sup>. D'altronde, anche l'assetto originario della Media unificata (risalente al 1962) prevedeva che *l'educazione musicale fosse da considerare solo come una paginetta di quella artistica*.

Oggi, invero, le cose sono cambiate. Nella *Scuola secondaria di primo grado* la pedagogia e la didattica musicale hanno prodotto nel tempo una mole cospicua di contributi che - con l'aiuto di alcune grandi scuole europee<sup>2</sup> e con l'apporto delle attività promosse dalla Siem<sup>3</sup> - hanno consentito di elevare la formazione professionale dei docenti della disciplina. La stessa rilevanza della musica nel vissuto dei nostri giovani è nel frattempo cresciuta a dismisura. Di qui la richiesta di una maggiore attenzione pedagogica nei riguardi dell'esperienza musicale (richiesta



che peraltro è caduta finora nel vuoto, o quasi).

Dal canto loro, alcuni recenti contributi della psicopedagogia hanno affermato con forza il diritto dell'*educazione musicale* a un proprio statuto autonomo, da espletare in un insegnamento precoce e specialistico. Si allude anzitutto alla teoria gardneriana delle "intelligenze multiple"<sup>4</sup> che per sé presuppone la progettazione educativa ad attivare quanto prima percorsi curriculari differenziati, corrispettivi alla molteplicità delle istanze cognitive, ivi compresa quella musicale. Mentre, con riferimento specifico all'apprendimento della musica, è il caso di citare la teoria di Edwin Gordon<sup>5</sup>, secondo cui c'è una potenzialità musicale innata in ogni bambino, reperibile sin dai suoi primi giorni di vita ai fini di un intervento educativo informale, del tutto simile a quello che consente di apprendere la "lingua madre". Contemporaneamente, il bambino comincia infatti ad apprezzare anche la musica e ad acquisirne con

naturalità il senso e la sintassi implicita. Concetto centrale, nella *Music Learning Theory* di Gordon, è la *competenza* specifica che se ne produce, da lui sintetizzata nel concetto di *audiation*<sup>6</sup>: un neologismo coniato per indicare una sorta di "orecchio interno", di pensiero musicale interiorizzato che, passando per varie fasi e stadi conoscitivi, è in grado di trasmettere, già in bambini di 5/6 anni, le strutture generative del discorso musicale, con riguardo all'impianto tonale e alla modalità maggiore o minore (nel contesto socio-culturale europeo e occidentale)<sup>7</sup>. Facendo leva su tale *competenza*, il metodo-Gordon, senza diversivi o artifici, si esplica con la massima tempestività, traendo allimento dalla più diretta esperienza sonora, con risultati sempre più sorprendenti. A tal punto, la domanda inizialmente posta può trovare una prima risposta. A dirimere l'incertezza se fare di arte e musica una o due discipline sarà soprattutto la qualità e la preparazione del personale docente volta a volta disponibile. In presenza di insegnanti di *Scuola per l'infanzia* e di *Scuola primaria* dotati di conoscenze didattico-musicali, il relativo insegnamento diventerà subito praticabile, in linea con i contributi metodologici più specifici, pari a quelli sopra accennati. Al contrario, in assenza di tali prerequisiti la materia musicale vedrà inevitabilmente aggirato ed eluso il proprio oggetto peculiare, a favore di una non meglio precisata attività alternativa, chiamata impropriamente a "commentare la musica" con modalità comunicative del tutto eterogenee. Per lo più, il *medium* cui tali insegnanti sono soliti ricor-

**DOSSIER**
**DIDATTICA PER COMPETENZE: UN'ANALISI PER DISCIPLINE**

rere è il *disegno* (altre volte le parole, le storie, i giochi, le posture), con l'esplicita richiesta rivolta ai bambini di reagire allo stimolo sonoro attraverso una "interpretazione" trasposta in un diverso canale comunicativo. L'idea di fondo sembrerebbe quella di volersi aprire all'ambito dell'espressività in senso lato, intesa come sostrato conoscitivo predisciplinare e multimediale. Ma sovente trattasi solo di un espediente volto a ritardare l'impatto con una disciplina ignota: un modo per rimandare alla scuola media - lì dove la musica trova finalmente un proprio referente qualificato - la gestione di un sapere deficitario. Ed ecco la musica perdere la sua sostanza costitutiva e diventare colore, segno grafico, gestualità, narrazione, attraverso nessi gratuiti ed estemporanei.

**Le "Indicazioni Nazionali"**

Posto che i contributi psicopedagogici più degni di nota siano quelli di Gardner e di Gordon, importa verificare se e in che misura tali aggiornamenti siano stati recepiti dalle nostre "Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati", fornite dal *Miur* in allegato al D.L. 19 febbraio 2004 n. 59<sup>8</sup>.

Cominciando dalla parte relativa alle "Attività Educative della Scuola dell'Infanzia" (All. A), non si può fare a meno di notare che, nell'elenco degli oltre trenta "obiettivi specifici di apprendimento", solo uno appare direttamente riconducibile all'ambito musicale: il VII della sez. *Fruizione e produzione di messaggi* ("Utilizzare il corpo e la voce per imitare, riprodurre, inventare suoni, rumori, melodie anche col canto, da soli e in gruppo, utilizzare e fabbricare strumenti per



produrre suoni e rumori, anche in modo coordinato col gruppo").

A confronto, la presenza della musica nella *Scuola primaria* (All. B) si rivela subito più consistente sul piano quantitativo, e però, non sempre incisiva dal punto di vista qualitativo. Di fatto, con la *primaria* il discorso evolutivo subisce inizialmente una battuta di arresto, per un mancato coordinamento del curriculum musicale verticale<sup>9</sup> che azzerà ogni precedente intervento e riporta tutto "accapo", per fare spazio, nel primo anno, a un indirizzo *propedeutico* generico e tardivo, all'interno del quale la componente musicale, talvolta, si riconosce appena. Solo nel biennio successivo (Classi II e III) la materia spicca finalmente il volo, facendo leva sul canto e sull'uso dello strumentario didattico. Ciò nonostante, il testo delle citate "Indicazioni" - ad avviso di chi scrive - non è esente da un errore, reperibile nel passo in cui, tra le tecniche produttive, si suggerisce di "applicare semplici criteri di trascrizione intuitiva dei suoni". Ci si chiede a cosa possa servire l'invenzione di un sistema alternativo alle note, di un inutile duplicato destinato prima o poi a essere abbandonato: colori e parole al posto

dei segni pentagrammatici, quando la notazione tradizionale ha dimostrato di essere perfettamente alla portata di bambini che già leggono e scrivono, utilizzando un codice semantico ben più complesso (l'alfabeto). Tanto vale dunque cominciare proprio con la scrittura delle note, per consentire all'alunno di acquisire quanto prima una *competenza comunicativa* universalmente condivisa, aperta allo scambio e all'interazione tra soggetti appartenenti anche ai contesti più diversi.

Quanto al secondo biennio della *primaria* (Classi IV e V), va notato come in esso coesistano, da un lato, *contenuti* sempre più articolati e, dall'altro, nuclei tematici che talvolta non oltrepassano la soglia della genericità. Non a caso, al momento di specificare quali possano essere i "principi costruttivi dei brani musicali" le "Indicazioni" rinviano solo a "ripetizione, variazione, contesto, figura-sfondo": principi che sostanzialmente eludono la *sintassi* musicale prevista, ad esempio, dal metodo-Gordon sin dall'età prescolare. Gioverebbe a riguardo una maggiore consapevolezza storica e un più elevato spessore teorico, in modo da affrontare con metodologia attiva al-



meno gli elementi fondamentali del *tonalismo*, costitutivi di una identità culturale meritevole di essere riconosciuta, per essere poi confrontata, discussa, relativizzata ed eventualmente ripensata, magari in un orizzonte multiculturale. E' con la *Scuola secondaria di 1° grado* (All. C) - formata da un biennio iniziale seguito dal terzo anno - che le citate "Indicazioni" trovano una strutturazione organica, ripartita tra contenuti disciplinari suddivisi in quattro settori (pratica strumentale, pratica vocale, produzione musicale e ascolto-interpretazione-analisi). Seguono dei criteri metodologici che riassumono quanto di meglio abbia fin qui prodotto la didattica musicale degli ultimi 40 anni; criteri non esenti tuttavia da alcuni limiti. Ne sono un esempio quei "percorsi progettuali visivi grafico-notazionali", che ancora risentono della scarsa fiducia nella notazione tradizionale. Peraltro, stando ai settori contenutistici citati in tale contesto, non manca una grave disattenzione: si pensi a quella fin troppo decantata "pratica vocale" che in classe si rivela talvolta impraticabile, in quanto pregiudicata dalla "muta" delle voci maschili, tipica della preadolescenza (13-14 anni).

A conti fatti, restano sufficienti margini perché il 1° grado della *Scuola secondaria* possa assolvere in misura soddisfacente il suo compito istituzionale<sup>10</sup> attraverso una *educazione musicale* caratterizzata essenzialmente dalla compresenza di due aspetti qualificanti: l'*analisi musicale*, nell'ambito di una potenziata "didattica dell'ascolto"<sup>11</sup>, e la *pratica strumentale*.

## Musica e lingua (L1, L2 ...) per comunicare in modo "competente"

Per quali ragioni riporre tanta fiducia nell'analisi musicale, nella didattica dell'ascolto e nella pratica strumentale?

Si nutre speranza, evidentemente, di poter affidare proprio alla musica antiche e fondamentali *competenze* riservate per lunga tradizione al solo linguaggio della parola. Le stesse abilità di base (ascoltare, parlare, leggere e scrivere), se ricomprese in una programmazione integrata, potrebbero ricevere sostegno e sviluppo, in uno snodo teorico-pratico che si colloca al centro del problema della *comunicazione* e delle relative *competenze*. Al tempo stesso, diventa necessario porre l'accento sui rapporti intercorrenti tra *educazione linguistica* ed *educazione musicale*, per riflettere su un nucleo tematico quanto mai pregnante.

Del resto, la musica insegna moltissime parole, con il suo gergo, la sua fitta segnaletica: quel vocabolario del sonoro e dell'uditivo ricco di determinazioni qualitative e di scale aggettivali da enumerare, dosare, graduare; quel lessico che in genere si rivela inizialmente



scarno e povero, schiacciato dalla prevalenza delle informazioni visive, tattili, olfattive; ciò per cui è dato riscontrare esiti sconcertanti in chi pure consuma e predilige la musica, ma non sa *dire* perché.

Sorvolando per esigenze di spazio sui rapporti tra musica e poesia, importa soffermarsi piuttosto sulle relazioni che intercorrono tra musica e discorso, giacché entrambi hanno propri segni di interpunzione, ortografie, ritmi, accenti, sillabe toniche e atone, regole di fraseggio e di sintassi. Retorica e oratoria denotano dimensioni strutturali largamente presenti anche nel discorso musicale, connesse all'attivazione delle medesime *competenze* comunicative.

Proprio le *quattro abilità di base*, pur pensate in funzione della sola *educazione linguistica*, rispondono puntualmente all'esigenza di travalicare l'ambito della parola e di fornire un *transfer* che riconduca all'*educazione musicale*<sup>12</sup>. Anche la definizione tradizionale che le classifica come "abilità" appare del tutto insufficiente. La loro valenza non si esaurisce nei relativi codici semantici e neppure nelle tecniche procedurali che le alimentano. Ad un livello più profondo, esse configurano vere e proprie *competenze*, strettamente legate a tutto quel complesso sistema di *comunicazione* che accogliamo anche nella nostra esperienza musicale.

C'è un "parlare", un "leggere", uno "scrivere" in musica?

Il canto spontaneo, l'intonazione immediata non è già, a suo modo, un "parlare"?

Il solfeggio cantato, a sua volta, non è forse un "leggere" in musica? Non ha anche la musica un suo



## DOSSIER DIDATTICA PER COMPETENZE: UN'ANALISI PER DISCIPLINE

grafismo, dacché la si può scrivere, trascrivere, trasportare, comporre, variare, sviluppare ecc.?

E nell'atto del suonare non si ritrovano molteplici componenti, fuse in una sintesi mirabile che investe l'emotività, l'esercizio intellettuale, la motricità fine e la stessa capacità di ascolto?

Peraltro, tra le abilità di base, proprio l'"ascolto" offre una decisa conferma alla tesi qui esposta.

Chi mai, meglio del docente di educazione musicale, sarebbe capace di provvedere a quella "didattica dell'ascolto" che generalmente l'insegnante di lettere trascura?

Di qui l'auspicio di una stretta collaborazione tra i due docenti, in vista di una comune definizione delle competenze attese: una programmazione parallela e paritetica, comprensiva di prove didattiche elaborate congiuntamente, di criteri di verifica condivisi e, soprattutto, di attività operative trasversali, finalizzate tra l'altro a migliorare l'interpretazione critica e la comprensione dei messaggi impliciti nella comunicazione mass mediale e multimediale.

### Note

<sup>1</sup> Parliamo del D.M. 3 giugno 1991: quello che diede forma agli "Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali" e che, nei suoi sei "campi di esperienza educativa", annoverava anche un punto interamente dedicato a "messaggi, forme e media", riassuntivo di "tutte le attività inerenti alla comunicazione

ed espressione... nel loro continuo intreccio".

<sup>2</sup> Si fa riferimento, in particolare, a quelle fondate da Émile Jacques-Dalcroze (1865-1950), Zoltán Kodály (1882-1967) e Carl Orff (1895-1982). Ma su questo aspetto, dello scrivente si veda *L'Intelligenza musicale. Pagine di pedagogia, didattica e storia della musica* (con postfazione di Carlo Delfrati), Edizioni Osanna, Venosa, 2009, *passim*.

<sup>3</sup> Società Italiana per l'Educazione Musicale.

<sup>4</sup> Cfr. Howard Gardner, *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, tr. it. con il titolo *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, 1994 (ed. or., New York, 1983): il capitolo dedicato in particolare all'*Intelligenza musicale* è il secondo della serie. Com'è noto, Gardner ha successivamente ampliato il ventaglio delle intelligenze; e tuttavia la sua formulazione originaria è rimasta paradigmatica.

<sup>5</sup> Cfr. Edwin E. Gordon, *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*, tr. it. con il titolo *L'apprendimento musicale del bambino dalla nascita all'età prescolare*, Milano, 2003 (ed. or. Chicago 1990). Per una prima informazione, può risultare utile visitare il sito internet della Algam (Associazione Italiana Gordon per l'Apprendimento Musicale): <http://www.algam.org>.

<sup>6</sup> Cfr. la nota introduttiva di Andrea Apostoli, ma anche l'esposizione che ne fa lo stesso Gordon.

<sup>7</sup> Per una visione d'insieme delle fasi e degli stadi programmati da Gordon, e per i processi di acculturazione relativi ai pattern tonali maggiore o minore, si vedano gli esempi forniti dallo stesso autore. Per una guida pratica alla Mti (con Cd allegato), cfr. A. Apostoli - E.E. Gordon, *Ascolta con lui, canta per lui*, tr. it., Curci, Milano, 2005. Una espansione del metodo - indirizzata agli adulti o ai bambini dai sette anni in su - trova spazio in un altro libro dello stesso Gordon, an-

ch'esso tradotto di recente: *Ascolta tu*, Curci, Milano, 2005.

<sup>8</sup> Corredate dalle più recenti "Indicazioni per il curricolo" allegati dal Mpi retto dal Ministro G. Fioroni, allegati al D.M. del 31 luglio 2007.

<sup>9</sup> Una mia proposta di curricolo musicale verticale, dalla *Scuola dell'infanzia* alla *Scuola secondaria di 1° grado*, è reperibile in *Musica nella scuola* (a cura del Gruppo di ricerca promosso dall'Iprase con la consulenza di Mario Piatti e di Pierpaolo Rosati), Pubblicazioni della Provincia autonoma trentina, Trento, 2004. Una ripresa dello stesso argomento, arricchita da ulteriori considerazioni psico-didattiche e pedagogiche, la si ritrova in due miei più recenti contributi, comparsi in "Scuola Italiana Moderna" (CXI, Fasc. 13, 2004) e in "Scuola e Didattica" (LI, Fasc. 6, 2005).

<sup>10</sup> Quel che appare quanto meno sconcertante è piuttosto la brusca caduta dell'interesse per la musica riscontrabile nella *Scuola secondaria di 2° grado*, lì dove sembra, sotto questo aspetto, che le nostre istituzioni educative abbiano fatto addirittura un passo indietro: vedasi la chiusura dell'ex-Istituto Magistrale, e la conseguente cancellazione di quel poco di "musica e canto corale" che vi si impartiva: ciò che, al momento, ha segnato la scomparsa dell'insegnamento musicale in tutte le nostre "scuole superiori".

<sup>11</sup> Lo scrivente ne ha parlato in un suo precedente contributo: *Musica, Giovani e Scuola*, in "Progetto Orientamento" (a cura di P. Cattaneo), Vol. 3, Mpi-Dir. Gen. 1° Grado, 1998-99 (anche in Cd-Rom): cfr. vol. 3. I tre volumi e, in alternativa, il Cd-Rom, costituiscono attualmente un kit formativo che viene adottato dall'Unione Europea, per l'assegnazione dei fondi strutturali alle scuole che si collocano in aree ad alto rischio dispersione (cfr. Pon, Misura 3.1).

<sup>12</sup> Cfr. P. Rosati, *L'intelligenza musicale*, op.cit.