

Niente senza il contesto

di **Monica Martini**

Il contesto nella MLT

In questi anni di esperienza mi sono resa conto che nell'Istruzione Formale secondo la MLT c'è una modalità che rappresenta una significativa novità e che dà una connotazione univoca alla didattica secondo tale approccio: far precedere e affiancare costantemente all'insegnamento di qualunque contenuto musicale (pattern ritmico, tonale, armonico etc) un contesto (brano musicale compiuto) in cui esso è inserito e che ne chiarisca la natura e la funzione. Nell'ambito della MLT identifichiamo come contesto un intero musicale finito e completo, come ad esempio un canto, un brano strumentale, un brano per coro a una o più voci etc. All'interno del contenitore-contesto possiamo individuare una serie di contenuti², ovvero piccoli gruppi di elementi musicali che abbiano uno specifico significato ritmico, tonale, armonico o melodico. Se nel primo periodo dell'insegnamento desidero introdurre il tradizionale concetto di centro tonale e tonica³ del modo maggiore

² Per le definizioni originali di *context* e *content* secondo la MLT si veda E.E. GORDON, *Learning sequences in music*, Chicago, GIA Publications, 2012, p. 402.

³ Nella didattica MLT la tonica -o centro tonale- di un brano viene denominata "nota base", e per l'appunto rappresenta uno dei contenuti di cui parliamo, un contenuto peraltro fondamentale per poter comprendere tutti gli altri contenuti tonali.

Cfr. E.E. GORDON (2012), cit., p. 416 e 421.

Per chiarezza è opportuno definire la collocazione di alcuni termini usati nella MLT in relazione ai concetti tradizionali di tonica, tonalità e modo. La *keyality* è un concetto appartenente al sistema del Do mobile utilizzato nella MLT, e viene identificata da Gordon come "Il nome della tonica (ndr. con riferimento alla sua altezza assoluta). Laddove nel sistema tradizionale abbiamo l'armatura di chiave che viene desunta dalla lettura della partitura, la *keyality* viene sentita in *audiation*. C'è la *keyality* in C maggiore, in C minore armonico, in C eolio, in C dorico, in C frigie e così via."

Il concetto di *keyality* (Altezza assoluta della tonica del modo) è strettamente connesso a quello di *tonality* (modo, relazione intervallare dei suoni della scala di riferimento con la tonica): "La tonica è associata alla *keyality*, mentre la nota base è associata alla *tonality*. (...) Se la nota base è Do, la *tonality* è maggiore; se la nota base è La, la *tonality* è minore (armonica), o eolia; se la nota base è Re, la *tonality* è dorica; se la nota base è Mi, la *tonality* è frigie". Cfr. E.E. GORDON (2012), cit., p. 409, 421.

(contenuto) non userò parole per spiegare teoricamente che cosa rappresenta la tonica in una scala maggiore fatta di toni e semitoni, ma canterò e insegnerò un brano nel modo maggiore (contesto) in cui la tonica sia univocamente e oggettivamente riconoscibile, farò sentire più volte agli allievi quale suono rappresenta la tonica e lo farò loro cantare e sentire col (e nel) corpo. In questo modo la tonica non sarà un concetto teorico o un suono isolato a cui fanno seguito una serie di intervalli, ma sarà un suono percepito concretamente, riferito a un brano conosciuto e che gli allievi potranno rievocare e richiamare anche in seguito proprio grazie alla costruzione di una familiarità con quello stesso brano.

Allo stesso modo, se voglio introdurre il concetto di pulsazione ritmica (contenuto) posso utilizzare un brano, nuovo o già conosciuto (contesto) e lavorare con l'ascolto e il movimento proprio sulle pulsazioni di quel brano. In questo modo il contatto con il contesto aiuta l'apprendimento da parte degli allievi, diversamente da come sarebbe se lavorassi su pulsazioni teoriche, astratte o su durate ipotetiche dedotte astrattamente dalla matematica e dalla teoria musicale.

Il contesto e i contenuti musicali

Vale la pena ricordare anche che il contesto musicale così inteso (un'opera musicale: brano, sinfonia, canzone o qualsiasi altra forma musicale) rappresenta il vero elemento motivante e la ragione d'essere della musica per l'essere umano, e il suo rapporto con la teoria musicale è analogo a quanto avviene con la parola e il linguaggio. Mi riferisco ad esempio ad analisi logica e grammaticale, che sono un mezzo per capire la strutturazione del discorso, ma hanno senso solo se sono

funzionali ad attribuire significato a quanto si esprime. In realtà ciò che ci suscita emozioni e motivazione, nella lingua come nella musica, è il messaggio espresso dalle frasi e dalle parole che le compongono: la possibilità di poter comunicare, il fatto di poter esprimere e comprendere la comunicazione, in sintesi la sua funzione di relazione. La sola astrazione della regola grammaticale non comunica, ci aiuta solo a comprendere meglio la struttura della frase ma non il messaggio in essa contenuto.

In musica esiste lo stesso rapporto tra la teoria e le composizioni musicali, e il fatto di anticipare i contesti e poi lavorare sull'alternanza fra contesti e contenuti permette la conoscenza e la comprensione degli elementi musicali molto prima di conoscerli nella teoria.

L'assimilazione delle competenze

Ciò che vorrei dunque condividere in questo articolo è l'importanza del processo contesto/contenuto/contesto per lo sviluppo dell'*audiation*, e come esso rappresenti a mio avviso uno strumento rivoluzionario nella didattica musicale. È una riflessione che nasce alla luce dell'esperienza vissuta in classe con gli allievi in questi anni col fine di restituire una parte di ciò che loro mi hanno insegnato.

Il processo didattico autentico mette l'insegnante in un perenne stato di insegnamento-apprendimento con i suoi allievi, come Gordon ripete in più occasioni. Ed è stata l'interazione con gli allievi di tutte le età ad indicarmi quando le mie pratiche educative e didattiche fossero state efficaci e che cosa avessi trascurato nei processi d'insegnamento.

Insegnando nelle classi della scuola primaria e secondaria di primo grado mi sono resa conto che uno degli errori su cui si rischia più frequentemente di cadere è quello di dare per scontato che una competenza⁴ raggiunta su un brano sia stata acquisita e assimilata in assoluto. Può capitare quando un insegnante, per il fatto che gli allievi siano riusciti a realizzare una competenza una volta durante il lavoro sui contenuti, dà per scontato che questa competenza sia definitivamente assimilata. Per me è stato così. Al termine di una lezione molto intensa in cui avevo insegnato la linea di basso di un brano su cui avevo già lavorato in precedenza, gli allievi della seconda classe della primaria riuscirono a cantare il brano a due voci. Pensai ingenuamente che la competenza di cantare a due voci quel brano fosse acquisita, ma nella lezione successiva ho dovuto rendermi conto che non era così: erano necessarie altre lezioni molto intense affinché il gruppo potesse cantare a due voci con lo stesso successo il tema e il basso di brani analoghi a quello già affrontato (e anche dello stesso brano). Insomma, c'era ancora bisogno di guidare il gruppo e reiterare il percorso svolto in precedenza.

L'errore consisteva quindi nel ritenere che una competenza messa in gioco una sola volta fosse automaticamente riutilizzabile sullo stesso brano e trasferibile su altri brani che presentassero gli stessi contenuti.

In realtà invece questo passaggio non può realizzarsi senza prima essere passati attraverso la memorizzazione e la successiva interiorizzazione della competenza in oggetto, ovvero senza aver tenuto conto del fatto che gli stessi contenuti tonali, organizzati diversamente o in un contesto ritmico diverso, possano non essere immediatamente riconosciuti o identificati, nonché del fatto che un successo immediato nella comprensione e nell'esecuzione spesso non garantisce che il contenuto sia davvero memorizzato e interiorizzato.

Un esempio di contesti analoghi dove il trasferimento delle competenze dall'uno all'altro brano non potrà essere dato per scontato può essere offerto dai noti canti popolari *Giovannin*, *London Bridge* e *Piva Piva* (si veda a pag. 12), che presentano gli stessi contenuti tonali (sono tutti nel modo maggiore e l'armonia contiene le sole funzioni di tonica e dominante), proposti però con una progressione armonica diversa o con un metro diverso.

L'assimilazione di competenze e contenuti è quindi un processo che, anche se compreso, va ripetuto in relazione a nuovi contesti o agli stessi contesti arricchiti di altri contenuti. Perché siano possibili le inferenze relativamente ai contenuti e ai contesti a livello musicale fra un brano e l'altro si deve tener conto di quale sia il vocabolario di:

- brani assimilati dagli allievi;
- pattern ritmici e tonali assimilati dagli allievi;
- pattern armonici assimilati dagli allievi;

⁴ Per competenza intendo la capacità di utilizzare in un determinato modo i contenuti nei contesti. Ad esempio, sappiamo che la nota base è un "contenuto". Se sono in grado di cantarla nel modo maggiore, diremo che possiedo la "competenza" audio/orale di cantare la nota base in un brano nel modo maggiore.

Giovanin - Lightly Row - Hänschen klein

First system of musical notation for 'Lightly Row'. It consists of two staves in 4/4 time. The upper staff contains the melody, and the lower staff contains the bass line. Chord symbols are placed below the first staff: I, V7, I, V7, I, V7, I, V7, I.

5

Second system of musical notation for 'Lightly Row', starting at measure 5. It consists of two staves in 4/4 time. The upper staff contains the melody, and the lower staff contains the bass line. Chord symbols are placed below the first staff: V7, I, I, V7, I, V7, I.

London Bridge

Musical notation for 'London Bridge'. It consists of two staves in 4/4 time. The upper staff contains the melody, and the lower staff contains the bass line. Chord symbols are placed below the first staff: I, I, V7, I, I, I, V7, I.

Piva, Piva

Musical notation for 'Piva, Piva'. It consists of two staves in 6/8 time. The upper staff contains the melody, and the lower staff contains the bass line. Chord symbols are placed below the first staff: I, I, V7, I, I, I, V7, I.

• progressioni armoniche assimilate dagli allievi;
e a quale livello o sotto-livello di apprendimento⁵ questi elementi siano assimilati effettivamente.

È importante precisare che parlare di assimilazione senza descrivere il suo legame con lo sviluppo dell'*audiation* può creare confusione. Qui è utile soprattutto ricordare che attraverso l'imitazione si sviluppa un vocabolario cantato, che potrà diventare compreso e poi assimilato solo passando attraverso l'*audiation*, perché solo in questo modo ciò che viene imitato può essere realmente compreso all'interno del contesto in cui è proposto.

La coordinazione e il respiro nell'apprendimento musicale

Il percorso di assimilazione di un brano e dei suoi contenuti si compie quando siamo in grado di rievocare quel brano in modo oggettivo⁷ comprendendone tutti i contenuti conosciuti e potendo applicare in esso tutte le competenze apprese, cioè quando l'*audiation* è coordinata, attraverso la memoria corporea, col respiro, il movimento e gli altri elementi della sintassi musicale che soggiacciono all'idea musicale che si vuole esprimere. È come quando seguiamo un discorso nella nostra lingua materna: ascoltiamo e seguiamo col pensiero quello che viene detto ed elaboriamo la risposta organizzando il

pensiero (senza bisogno di un'analisi) nel respiro che prenderemo prima. Analogamente nella musica tale respiro attraverso l'*audiation* sarà coerente con la "frase musicale" che stiamo per eseguire.

L'assimilazione così intesa necessita di questi passaggi: "ascolto" e "conoscenza"⁸, Gordon diceva che: "il corpo conosce prima che la mente capisca", quando la mente ha "compreso" ciò che il corpo ha conosciuto deve poterlo "sperimentare più volte" nello stesso o in diversi contesti, in questo modo memorizzandolo e raggiungendo una coordinazione motorio/uditiva nell'utilizzo (per esempio nel cantare intonata la nota base) in maniera che diventi una "memoria corporea" che non ha bisogno della mediazione del pensiero per agire in maniera coerente col contesto. Nell'assimilazione avviene quello che succede quando si instaurano nell'agire questi automatismi motori. Per fare un esempio extra musicale: quando impariamo a guidare la macchina è tutto nuovo e siamo concentratissimi, dobbiamo pensare ad ogni azione senza conoscere il risultato di ciò che stiamo facendo, riusciamo a fare solo semplici manovre molto lentamente e con continui aggiustamenti. Man mano che alcuni gesti diventano assimilati e ci diventa familiare la coordinazione gesto/conseguenza sulle manovre di base la guida diventa più fluida e spedita perché la maggior

⁵ I livelli e sotto-livelli di apprendimento a cui faccio riferimento sono quelli in base ai quali gli elementi musicali, man mano che prosegue il processo di assimilazione, vengono:

- conosciuti con l'ascolto;
- cantati per imitazione col sostegno di un modello e di un accompagnamento;
- cantati per imitazione senza il sostegno di un modello ma subito dopo averlo ascoltato e in presenza di un accompagnamento;
- riconosciuti, memorizzati e rievocati in assenza dell'esempio o del sostegno di un modello, ma in presenza di accompagnamento, e infine
- memorizzati e rievocabili senza il sostegno di un modello e di un accompagnamento.

⁶ Per una trattazione esaustiva del concetto di assimilazione si veda A. BORSACCHI, *Gli stadi dell'Audiation preparatoria*, in "Rivista Audiation", 0/2014, pp.8-15, consultabile al link: https://www.audiation-rivista.it/images/articoli/0/Audiation_002014_8_15.pdf (ultimo accesso 13 ottobre 2018).

⁷ L'oggettività è intesa in relazione al contesto culturale di riferimento, che per noi è la cultura musicale occidentale e il sistema tonale. Sentire un brano "in modo oggettivo" significa "per come mediamente tutti gli altri lo riconoscono come accurato", secondo il profilo ritmico, melodico e armonico.

⁸ E.E. GORDON (2012), cit., p. 247.

parte dei gesti motori vanno in automatico, non richiedono lo stesso impegno motorio e mentale. Riusciamo ad anticipare e correggere automaticamente i nostri gesti in base ai *feedback* sensoriali che ci restituisce l'ambiente, soprattutto perché abbiamo spazio percettivo per ascoltarli. Pensiamo un momento a cosa succede quando cantiamo per la prima volta una melodia nuova che non conosciamo: l'ascoltiamo o la sentiamo in *audiation* leggendola dallo spartito, cerchiamo dei punti di riferimento, come ad esempio la nota base che ci aiuta ad orientarci nel modo, o i *macrobeat* e i *microbeat*⁹ che ci fanno orientare nel metro. Quando questi gesti audio/motorio/orali sono assimilati e coordinati con l'*audiation* possiamo provare a memorizzare la melodia, individuando se ci sono ripetizioni o variazioni, o i punti dove sentiamo i pesi e gli appoggi ritmici; e man mano che si chiariscono questi aspetti cantiamo sempre meglio finché non l'abbiamo imparata e compresa in relazione agli elementi ritmici e armonici che la sostengono. Se poi cantiamo in un coro avremo un grado di complessità maggiore, scopriremo come si unisce la nostra voce alle altre, esploreremo la polifonia tonale e ritmica.

Anche nel parlare una lingua straniera succede la stessa cosa: in contesti molto conosciuti che richiedono un vocabolario familiare le frasi vengono alla mente senza sforzo, mentre in situazioni nuove di cui non abbiamo fatto sufficiente esperienza spesso ci mancano le parole per esprimere ciò che vogliamo comunicare. Tornando alla musica è utile da questo punto di vista prestare attenzione alla differenza tra la riproduzione vocale e strumentale di brani che conosciamo benissimo (es.: *Fra*

Martino) rispetto a brani molto complessi o che abbiamo sperimentato poche volte nell'ascolto e nella riproduzione. La ripetizione è necessaria affinché l'esperienza motorio-uditiva sia assimilata, e ce ne accorgiamo ad esempio quando per cantare una melodia da soli o in coro in maniera coordinata col contesto è sufficiente un profondo respiro, perché la melodia ha già preso chiaramente spazio e forma nella nostra *audiation*. Sono numerosi i modi in cui un contesto nuovo può essere diverso da quanto già conosciamo:

- nuova melodia;
- nuovi contenuti;
- *keyality*¹⁰ nuova;
- metro nuovo;
- melodia con andamento e ritmi non familiari, etc.

E anche i musicisti adulti ed esperti, accostandosi ad ambiti d'ascolto poco familiari, prima di poterne comprendere gli elementi hanno bisogno di ascolti ripetuti¹¹.

Lo sviluppo dell'apprendimento musicale

In musica, e nel corso della nostra intera esistenza, questo processo fondamentale di conoscenza e di acquisizione di informazioni sulla sintassi musicale passa sempre per prima cosa dall'ascolto. Dall'ascolto nascono processi d'imitazione prima soggettivi¹² e poi oggettivi, che portano all'assimilazione informale dei contenuti e sfociano inevitabilmente nelle prime semplici forme di dialogo musicale: dapprima con la semplice imitazione e richiamo dei contenuti maggiormente familiari, e in

⁹ Per una definizione di *macrobeat* e *microbeat* si veda E.E. GORDON (2012), cit., pag. 410-411

¹⁰ Il riferimento alla nuova *keyality* significa che anche quando per esempio trasportiamo in E maggiore un brano già appreso in C maggiore stiamo apportando elementi di novità nel contesto

¹¹ E.E. GORDON (2010), cit., p. 12.

¹² vedi nota 7

seguito con l'improvvisazione. L'improvvisazione di cui parlo comincia dall'uso autonomo di materiale familiare, dall'operare scelte semplici come scegliere di cantare la melodia o il basso di un brano fino ad arrivare gradualmente all'utilizzo di materiale originale come succede quando si esegue un "solo" durante un concerto. Questa pratica è fondamentale perché rappresenta l'emancipazione verso la capacità di esprimersi con le proprie idee musicali e costruire un proprio vocabolario musicale attivo con i contenuti familiari, e rappresenta necessariamente uno sviluppo successivo rispetto alla loro imitazione e memorizzazione.

Gordon infatti sottolinea il fatto che debba essere assimilato un vocabolario sufficiente di brani e *pattern* tonali e ritmici a livello di apprendimento discriminatorio¹³, attraverso imitazione e *audiation*, affinché si possa procedere al livello di apprendimento inferente¹⁴. A questo punto si improvvisano *pattern* diversi da quelli ascoltati, che quindi non sono più imitati, ma vivono già nell'*audiation*.

È il primo passo verso la generalizzazione, in cui si impara a riutilizzare il vocabolario di contenuti e le competenze familiari per inventare qualcosa di completamente ma consapevolmente nuovo, o si comprendono e classificano contenuti non familiari (per esempio facendone l'associazione verbale¹⁵). Possiamo aspettarci che i primi

pattern richiamati in *audiation* durante questa attività siano proprio quelli familiari (già precedentemente appresi in imitazione) che quindi "rappresentano il cuore della generalizzazione"¹⁶

Nel prendere in esame i processi di generalizzazione c'è ancora una precisazione da fare rispetto alla fascia d'età degli allievi. Nello sviluppo generale a partire dalla nascita si apprende per discriminazione, con l'esperienza diretta si riconoscono le differenze fra elementi concreti. Quando comincia l'età scolare il pensiero diventa reversibile. Intorno ai nove anni iniziano a presentarsi le prime forme di pensiero astratto e inferente, in cui le immagini mentali fino a questo momento esclusivamente concrete iniziano ad esistere senza essere vincolate al reale. Progressivamente i pensieri esistono autonomamente dal concreto e cominciano a svolgere delle funzioni¹⁷. Questo momento è cruciale poiché la parte più consistente dell'apprendimento svolta fin qui a livello discriminatorio e concreto comincia a realizzarsi anche mediante l'uso del pensiero astratto e gli apprendimenti a poter essere trasferiti da un contesto ad un altro.

Alla luce di questo, quando parliamo di apprendimento musicale dobbiamo tener presente che indipendentemente dall'età anagrafica dell'allievo, che

¹³ L'apprendimento discriminatorio è la più elementare di due tipologie generiche di apprendimento di competenze.

Nell'apprendimento discriminatorio, gli studenti imparano le competenze e i *pattern* attraverso l'imitazione. L'apprendimento discriminatorio include i livelli audio/orale, associazione verbale, sintesi parziale, associazione simbolica lettura-scrittura, sintesi composita lettura-scrittura.

L'apprendimento discriminatorio rappresenta la "base preparatoria" per l'apprendimento inferente. Cfr. E.E. GORDON (2012), cit., p. 95-99.

¹⁴ L'apprendimento inferente è la più avanzata delle due tipologie di apprendimento. Nell'apprendimento inferente gli studenti sono guidati dall'insegnante ad apprendere competenze e *pattern* autonomamente. Gli studenti non imparano più per imitazione nell'apprendimento inferente.

L'apprendimento inferente include i livelli generalizzazione audio/orale-verbale-simbolica, creatività/improvvisazione audio/orale-simbolica, comprensione teorica verbale-simbolica. Cfr. E.E. GORDON (2012), cit., p. 95-99.

¹⁵ Il sottolivello della generalizzazione-verbale è descritto in E.E. GORDON (2012), cit., p. 132.

¹⁶ Da E.E. GORDON, *Essential Preparation for Beginning Instrumental Music Instruction*, Chicago, GIA Publications, 2010 p.1.

¹⁷ J. PIAGET E B. INHELDER, *La psicologia del Bambino*, Torino, Einaudi, 1970, p. 113 e ss.

potrebbe portarci a pensare e proporre precocemente delle competenze di tipo inferente, è necessario prima di tutto verificare che i processi di apprendimento discriminatorio audio/orale/sensoriale siano stati messi in gioco a sufficienza. Solo se le competenze acquisite a questo livello sono consolidate e chi apprende dispone di un vocabolario d'ascolto, cantato e improvvisato sufficiente, le inferenze saranno reali e non deduzioni o induzioni logico/simbolico/matematiche. Altrimenti sarebbe come scrivere una frase in una lingua sconosciuta ricopiandola ma non riuscendo a comprendere il significato.

Ho infine molto a cuore sottolineare che quanto scritto sopra non definisce con un taglio netto i diversi periodi di sviluppo dell'apprendimento: tutti i cambiamenti avvengono attraverso una lenta evoluzione fatta di piccoli cambiamenti graduali, passi indietro e aggiustamenti. Il ruolo di chi apprende è cruciale in questo miracolo che è imparare; se l'allievo si sente motivato, pieno di fiducia e di curiosità un passo dopo l'altro si lascia aiutare, prova, sbaglia e riprova fino a quando riesce nel suo intento.

Il vocabolario familiare e l'emancipazione

Riprendendo il discorso, abbiamo visto come sia importante insegnare un vocabolario di brani e pattern familiari, perché ciò che è familiare rappresenta il cuore dei processi di generalizzazione con cui l'allievo arriva a riportare una competenza conosciuta in contesti sconosciuti e a imparare nuovi contesti e contenuti senza la mediazione dell'insegnante. A questo punto dell'apprendimento, è proprio quando si trova in ambiti per lui più familiari che l'allievo inizia a dedurre e

comprendere in autonomia i primi elementi della sintassi musicale. Da qui l'arricchimento per discriminazione continuerà a nutrire e potenziare il processo inferente, permettendogli di spaziare sempre più in ambiti e competenze nuove.

Qual è dunque, riferendoci al nostro strumento didattico, la funzione del ritornare ai contenuti?

In sintesi, è proprio quella di permettere che l'apprendimento si arricchisca di nuovi elementi (come per esempio armonie, seconde voci, improvvisazioni) e apra nuove strade e soluzioni rispetto a quelle consuete apprese per imitazione e memorizzazione.

C'è una frase di Gordon che ritengo illuminante a tal proposito e mi permetto di citarla perché non saprei esprimermi meglio: "*Although repetition and imitation are necessary in initial stage of intellectual development, their solitary, constant and extended reinforcement dull the mind. Moreover, if memorization, a stunning form of sameness, is encouraged at the expenses of difference, the thinking vocabulary becomes subdued.*" (Anche se ripetizione e imitazione sono necessari negli stadi iniziali dello sviluppo intellettuale, il loro solo e continuo rinforzo ottunde la mente. Inoltre, se la memorizzazione, che è una forma sbalorditiva di uguaglianza, viene favorita a spese della differenza, il vocabolario del pensiero finirà per esservi sottomesso¹⁸).

Ovvero: una volta raggiunto un vocabolario assimilato di *pattern* ritmici e tonali e di brani sufficiente per poter proporre un'attività di improvvisazione, è fondamentale tornare ancora ai contenuti, stavolta organizzando attività in cui l'allievo possa mettersi in gioco in autonomia.

¹⁸ Da E.E. GORDON (2010), cit., pp. 1-2

Si può proporre ad esempio di scegliere quale voce di un brano cantare o suonare, scegliere una competenza e applicarla, o cantare *pattern* non familiari in associazione verbale¹⁹ (con l'avvertenza che siano innestati su sequenze di *pattern* familiari che consentano di mantenere l'ancoraggio a contenuti noti).

Un percorso circolare

In definitiva l'assimilazione di contesti e contenuti è possibile se tracciamo un percorso circolare che parta dai contesti (proposti per imitazione o a memoria, *by rote*²⁰) e ne analizzi progressivamente "con la lente d'ingrandimento", volta per volta, i contenuti:

- contestuali: nota base che corrisponde al centro tonale ed è il punto di relazione di modo e altezza assoluta, *macrobeat* e *microbeat* che sono il riferimento ritmico di metro e tempo;
- Tonali e ritmici: *pattern* tonali e *pattern* ritmici;
- armonici: *pattern* armonici e progressioni armoniche;
- stilistici: forma, genere;
- polifonici: possibili ma non esaustivi esempi possono essere le seconde voci e i *voicing* nel canto o negli strumenti monodici, *fingerpicking* e *strumming* negli strumenti a corde pizzicati, melodia abbinata alle fondamentali del basso o a triadi in vari rivolti nel pianoforte.

Tornare ciclicamente ai contesti fa sì che questi siano sempre più ricchi e compresi e in futuro siano messi in relazione con nuovi contenuti appresi successivamente con lo stesso processo circolare. È come un percorso tridimensionale che ripassa per le stesse strade

arricchendole di nuovi elementi. Prendendo spunto da quest'ultima analogia, mi viene in mente quello che mi è successo percorrendo la strada per andare al lavoro ogni giorno: la prima volta ero solo concentrata sul tragitto e non avevo spazio per osservare e percepire altro che quello; in seguito, mano a mano che assimilavo il percorso, si è liberato uno spazio mentale e ho iniziato a osservare le case, le piante e i negozi, poi le persone, poi lo scorrere del tempo e delle stagioni col passare del tempo e i cambiamenti. Ma ogni volta che percorro una strada nuova il mio spazio mentale è completamente assorbito dalla strada, anche se sempre più velocemente si libera spazio per altro. Inoltre, se non ho assimilato alcuni aspetti "fondamentali" (come l'accensione e l'uso di volante, pedali e cambio) non posso passare al livello successivo perché non sarà possibile mettere la macchina in movimento. Da ultimo, è interessante notare che, una volta messa la macchina in movimento e affinate le prime tecniche di guida, se per molto tempo non percorro una strada già conosciuta, quando ci passerò nuovamente non sarà più così familiare, e tuttavia lo ridiventerà velocemente (più velocemente di un'altra strada mai percorsa).

Ritornando alla nostra amata musica e focalizzando l'attenzione sui contenuti, questo esempio può aiutarci a capire quanto sia importante che i contenuti fondamentali (come i *macro* e *microbeat* che definiscono il metro, la nota base e i *pattern* che definiscono il modo) vengano riproposti da capo ogni volta che si presenta un contesto nuovo (anche nel caso che contenga contenuti e aspetti familiari al suo interno).

¹⁹ Per una descrizione del livello discriminatorio-associazione verbale si veda E.E. GORDON (2012), cit., pp. 103-114.

Per una descrizione del livello inferente di generalizzazione-verbale si veda sempre E.E. GORDON (2012), cit., pp. 132-140.

²⁰ Per una definizione di *rote learning* si veda E.E. GORDON (2012), cit., pag. 417.

Nel fare quanto detto è altrettanto importante continuare sempre a osservare con attenzione i nostri allievi, così da non perdere il momento in cui sarà possibile praticare con loro un'interazione musicale di tipo dialogico/improvvisativo/deduttivo che si basi sulla produzione musicale autonoma, senza passare sempre attraverso l'insegnamento per imitazione. Per stimolare e favorire questa interazione si possono chiedere loro anche piccole cose, come per esempio scegliere se cantare la nota base di una melodia, il primo suono, tenerla in *audiation* per cantare solo la parte finale, passare dal canto dei *macrobeat* a quello dei *microbeat* a metà di un brano o passare dalla melodia alla seconda voce o alla linea di basso.

Contenuto/contesto e ascolto

Ogni volta che sentiamo un contesto musicale nuovo, contenitore di elementi sintattico-musicali organizzati, si instaura un processo d'ascolto. Sulla base di come e quanto i contenuti inseriti nel contesto ci sono familiari si innescano processi di imitazione inconsapevole nel caso di giovani allievi o neofiti; oppure pensieri consapevoli nel caso di adulti esperti che hanno familiarità con la sintassi musicale. Chi di noi dopo aver sentito un brano nuovo all'interno del quale non trova dei punti di riferimento tonali e/o ritmici non chiede di poterlo riascoltare? Infatti per poter rievocare mentalmente o ricantare quei contenuti c'è necessità di averli nella memoria a breve termine con una certa precisione. Non di rado quando ascolto un brano che non ho mai sentito e questi contenuti non mi sono chiari mi succede di ritrovarmi con le orecchie vicinissime alla fonte sonora, tanto forte è il desiderio di ascoltare meglio! Oppure di provare a muovermi per decifrare una struttura ritmica! Una volta trovati questi punti di riferimento, rievocarli mentalmente o riascoltarli ci porta a realizzare il processo

di memorizzazione, ma questo processo richiede una qualche forma di impegno affinché i contenuti diventino più chiari ad ogni ripetizione.

Anche quando riusciamo a imitare un brano subito dopo averlo sentito, spesso succede che a distanza di giorni o anche solo di ore non ci ritorni più alla mente, o lo faccia solo in maniera parziale e incompleta, e che abbiamo bisogno di riascoltarlo, ricantarlo, comprenderlo con maggiore chiarezza. Ma cosa succede mano a mano che avviene questo processo di imitazione, ripetizione, comprensione e interazione e reiterazione? A un certo punto di questo processo il brano ci ritorna alla mente senza sforzo e senza passaggi non chiari. Nella nostra *audiation* in definitiva si è compiuta l'assimilazione di questo contesto con tutti i suoi contenuti.

A questo punto è chiarissimo che l'arricchimento continuo del vocabolario d'ascolto non può svilire in alcun modo lo sviluppo degli altri vocabolari, l'importante è che siano promossi in continuazione e in maniera circolare i processi di familiarizzazione e assimilazione, senza mai dimenticare a un certo punto di questo percorso di stimolare con l'esempio anche i processi inferenti.

Considerazioni conclusive

Lo strumento contesto/contenuto/contesto è quindi cruciale nei processi di apprendimento secondo i principi della MLT, e in sinergia col concetto chiave di familiarità permette che si verifichi l'assimilazione attraverso sedimentazione e assorbimento.

Quando si parla di sviluppo dell'*audiation* nella MLT la familiarità ottenuta nell'apprendimento discriminatorio per imitazione rende possibile se incoraggiato e stimolato il passaggio al livello inferente: qui, attraverso la deduzione, le competenze assimilate fanno da base per creare e comprendere elementi nuovi mai ascoltati, e

questo avviene specialmente quando gli elementi nuovi vengono inseriti tra altri elementi familiari.

È l'emancipazione del vocabolario familiare d'ascolto, che si evolve in vocabolario attivo e potrà essere utilizzato per esprimersi cantando e improvvisando nella relazione musicale; e in questa evoluzione è fondamentale la circolarità dello strumento contesto/contenuto/contesto, perché permette di utilizzare continuamente la familiarità come base per la non familiarità.

E, poiché gli elementi musicali da aggiungere volta per volta sono tantissimi e si possono combinare e variare all'infinito in un gioco poliedrico di creazioni e combinazioni uniche, il processo stesso di apprendimento così strutturato è a sua volta potenzialmente infinito.