

Avvicinarsi alla musica e al pianoforte all'inizio dell'età scolare la MLT e l'apprendimento in gruppo

di Gaetano Caggiano

Più tardi domandai alla bambina: "Che significato dai ai numeri negativi?". Lei rispose senza esitazione: "È come guardare la propria immagine riflessa su uno specchio d'acqua. Si allunga verso il basso tanto quanto tu ti allunghi verso l'alto". Questo è il pensiero originale in azione, puro zen. Questa voce profonda e cristallina è presente in noi sin dalla primissima infanzia, ma è solo latente. Le avventure, le difficoltà e persino le sofferenze inerenti al processo di crescita possono aiutare a sviluppare o far emergere la nostra voce originale, ma molto spesso la seppelliscono.

STEPHEN NACHMANOVITCH, *Il gioco libero della vita*¹

In Italia e quasi dappertutto l'inizio dello studio di uno strumento ha luogo in età scolare, nella maggior parte dei casi in forma di lezione individuale.

Al contrario, nell'Istruzione Formale condotta secondo la Music Learning Theory (MLT) di E. E. Gordon (1927-2015) e nell'insegnamento strumentale su essa modellato, il contesto di apprendimento è un contesto di gruppo, spesso di piccole/medie dimensioni.

In questo articolo si cercherà dunque di approfondire alcune differenze tra l'approccio tradizionale all'insegnamento strumentale e quello basato sulla MLT, seguendo la dimensione della numerosità (lezione individuale/ di gruppo), e cercando di analizzarne le scelte metodologiche implicite e le potenzialità didattiche.

¹ S. NACHMANOVITCH, *Il gioco libero della vita*, Milano, Feltrinelli, 2013, p.124.

Restringiamo il cerchio al caso del pianoforte, e più specificamente al primo approccio al pianoforte per bambini che iniziano a frequentare la scuola primaria. Spesso, per molti di essi, questo è anche il primo approccio alla musica.

Le questioni che appaiono più rilevanti sono subito almeno due:

- 1) l'ordine di priorità dato ad alcune competenze piuttosto che ad altre, a seconda degli approcci didattici;
- 2) la differenza significativa offerta dall'insegnamento/apprendimento in gruppo rispetto alla lezione individuale.

1. Approcci didattici e priorità delle competenze

1.1. Notazione musicale o audiation?

Partiamo dalla prima questione.

Spesso, nell'insegnamento secondo il metodo "tradizionale", viene proposto come punto di partenza l'apprendimento dei segni musicali.

A questo proposito Edwin E. Gordon usa una delle sue immagini metaforiche illuminanti: la notazione musicale – nel migliore dei casi – è come una fotografia immobile, laddove la musica scorre come un'immagine in movimento.

L'*audiation* è la comprensione di tale flusso musicale².

Il senso è che i segni musicali, in assenza di un legame con qualcosa conosciuto prima a livello audio/orale³ e in relazione con un contesto, finiscono col rimandare a poco o niente. O quanto meno, se non altro, indicano una scelta

in termini di priorità a favore di competenze di tipo teorico e di tecnica strumentale rispetto a quelle di *audiation*.

Ciò è già un primo atto in una direzione di una "normalizzazione", ossia di riduzione di *complessità*, del modo individualmente diverso di sentire la musica – inteso come *viverla* – proprio di ogni bambino.

Il "vero" ascolto, inoltre, è fatto di un insieme di processi attivi, che si delineano a livello psico-corporeo – non solo mentale – e nei quali si intuiscono e stabiliscono relazioni. Tale tipo di ascolto appare così subito messo un po' da parte. Esso così non si trova più in una posizione privilegiata come *medium* di prima conoscenza con i contesti e i contenuti musicali.

Nell'approccio che parte dalla notazione si dà quindi priorità ad aspetti associati ai segni musicali, fra i quali spiccano:

- 1) cogliere e memorizzare relazioni proporzionali matematiche fra le durate ritmiche;
- 2) far corrispondere un'altezza precisa alla posizione di un "pallino pieno o vuoto" sul pentagramma rispetto alla *chiave musicale*, a cui fa seguito la pressione su un tasto in una data posizione della tastiera per produrre un suono più o meno intonato (e ciò in base al buon operato di un tecnico accordatore e alla manutenzione dello strumento).

Queste "priorità" sono molto lontane da ciò che avviene nel contesto educativo che si ispira alla MLT. In questo secondo caso il bimbo è invitato a *vivere* l'ascolto di un

² "Audiation is (...) the ability to hear and to comprehend in one's mind the sound of music that is not, or may never have been, physically present. Audiating is to music what thinking is to language", in E.E. GORDON, *Learning Sequences in Music*, Chicago, GIA Publications, 2012, p.16.

Per approfondimenti sul concetto di audiation si vedano anche: E.E. GORDON, *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*, Chicago, GiaMusic, 2003 (ed. italiana, *L'apprendimento musicale del bambino dalla nascita all'età prescolare*, Edizioni Curci, Milano, 2003); 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 25 giugno 2018).

³ Nell'Istruzione Formale secondo la MLT è chiamato audio/orale il primo livello di apprendimento delle competenze, in cui canti e pattern vengono insegnati con sillabe neutre. Cfr. E.E. GORDON (2012), cit., p.94.

brano anche attraverso il movimento ai fini dell'apprendimento del medesimo, con tutta una serie di "azioni musicali" che seguono, in un contesto in cui tale esperienza è condivisa con un gruppo di altri bambini.

Ciò appare subito ben più stimolante e si configura come un'esperienza più ampia. Coinvolge la mente, ma anche il corpo.

Nei due casi, sempre in termini di "priorità", possiamo contrapporre a pratiche frequenti già nei primi periodi di studio secondo l'approccio tradizionale allo studio del pianoforte, quali l'imparare *scale* "che salgono e scendono", altre quali sentire in *audiation* la nota base di un brano, i *macrobeat* e *microbeat*⁴, determinando così tempo e metro dello stesso. Competenze che sono peraltro già alla base del passaggio fra Guida Informale e Istruzione Formale secondo la MLT⁵, senza le quali non può strutturarsi adeguatamente e sensatamente la *sequenza di apprendimento delle competenze*⁶.

Tante sono le competenze che possono essere importanti, in alcuni casi anche indipendentemente dall'approccio didattico. O almeno in parte. E tante di esse si sviluppano in tempi, modalità e condizioni diverse, nonché attraverso pratiche educative differenti.

Il punto vero è valutare la scelta di alcuni obiettivi dell'apprendimento, che devono essere coerenti rispetto a *come* impara il bambino. È sulla base di ciò che si fonda l'ordine sequenziale delle competenze nella MLT.

Occorre capire e scegliere quale competenza venga prima in termini di priorità, in relazione al contesto e agli obiettivi stessi: quale risulti determinante per il pieno

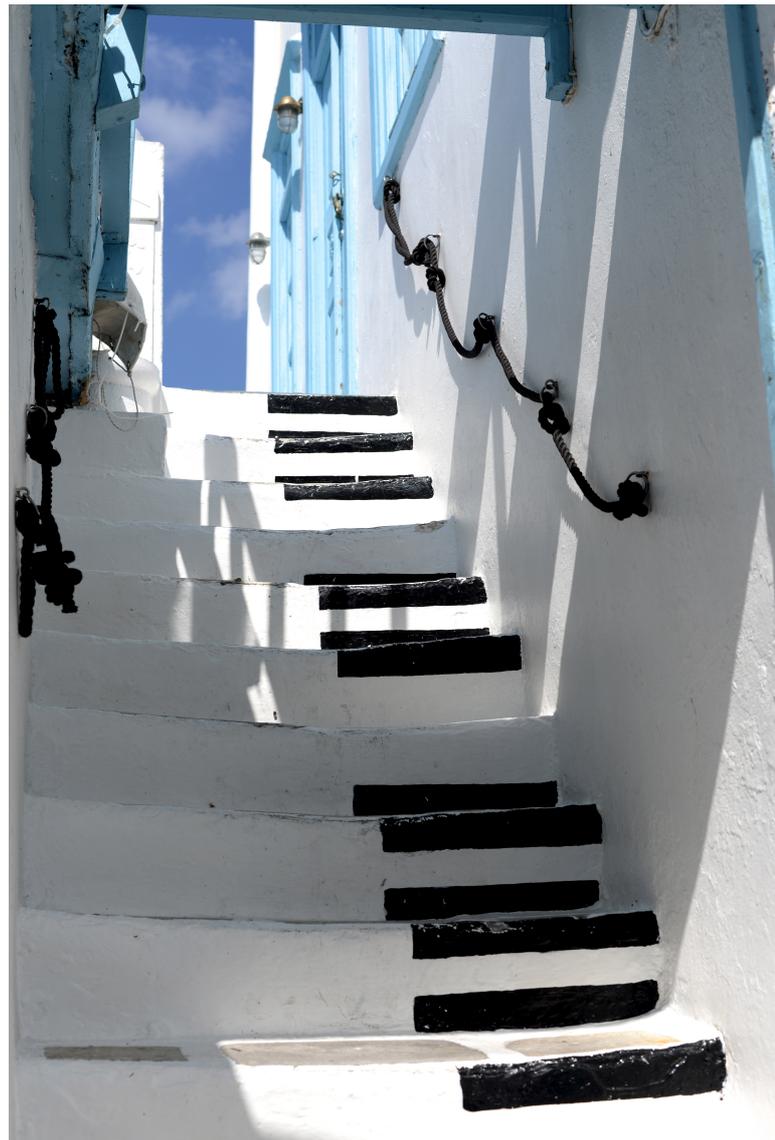


Foto di Marta Czubak da Unsplash

⁴ Nella terminologia legata alla MLT con *nota base* si intende il centro tonale di un brano o di parte di esso, mentre con *macrobeat* e *microbeat* si intendono le relative pulsazioni e divisioni ritmiche. Cfr. E.E. GORDON (2003), cit., pp.139-140 dell'ed. italiana.

⁵ Sul concetto di Guida Informale come modalità di educazione musicale secondo la MLT per l'età prescolare si veda A.BORSACCHI, *Obiettivi e strumenti della MLT in età prescolare*, in AA.VV (a cura di S.Biferale), *Il bambino e la musica*, Edizioni Curci, Milano, 2010, pp.15-37.

⁶ Nell'approccio all'Istruzione Formale secondo la MLT l'insegnamento delle competenze avviene secondo sequenze definite, in cui l'apprendimento delle competenze più elementari rappresenta la base per la comprensione di quelle via via più complesse. Si veda E.E. GORDON (2003), cit., pp. 103-112 dell'ed. italiana.

possessione di quelle successive. Cosa vada posto alla base. E, in tale prospettiva, anche la “piramide dei vocabolari”⁷ a cui fa riferimento E.E. Gordon è significativa in relazione alla sequenza di apprendimento delle competenze, ossia a quello che rappresenta poi il modello di insegnamento secondo la MLT.

Secondo Gordon, la tecnica strumentale rappresenta il “come”, l'*audiation* il “cosa” della musicalità, intesa come insieme di competenze⁸.

E, cosa forse anche più importante, per Gordon l'abilità di realizzare l'*audiation* mette in condizione di poter imparare a creare, improvvisare e accompagnare se stessi e altri musicisti con appropriate progressioni armoniche, e, se lo si desidera, leggere e scrivere con comprensione secondo la notazione musicale.

La musica diviene proprietà di ognuno di noi⁹.

1.2. L'audiation come priorità nella didattica strumentale

Un percorso strumentale, che mantenga l'*audiation* “al centro”, prevede quindi scelte diverse in termini di competenze rispetto all'approccio più “tradizionale”. Maggiore ritenzione del brano e delle sue parti, più facilità nel trasporto e in operazioni quali inventare un accompagnamento o improvvisare sulla progressione armonica (in base allo sviluppo delle proprie competenze di *audiation*), capacità di dominare il brano come qualcosa con cui abbiamo grande familiarità, stimolo alla creatività.

Tutte queste sono alcune fra le più rilevanti e naturali conseguenze di tali scelte.

Un “vincolo” solitamente molto debole all'inizio – quello che unisce le competenze strumentali con quelle di *audiation* – viene rinforzato nel procedere secondo la MLT sviluppando prima le seconde.

Nell'approccio “tradizionale” è invece frequente il contrario. Ciò ha un'ovvia e frequente ricaduta anche rispetto a tutta una serie di “gesti strumentali” che rimangono spesso privi di senso (in quanto non sostenuti da adeguate competenze di *audiation*): tale ricaduta è la perdita di motivazione¹⁰.

1.3. La voce e il corpo nell'apprendimento strumentale: la specificità del pianoforte

Segue un'ulteriore considerazione circa un aspetto importante, guardando alla centralità dell'*audiation* nelle attività che vengono proposte nell'Istruzione Formale secondo la MLT, incluse anche le attività strumentali al pianoforte. Nel caso di questo strumento musicale – a differenza di altri, quali ad esempio gli archi o i fiati – non si può agire sulla modulazione dell'*altezza* del suono e sull'intonazione, essendo essa unicamente determinata dall'azione su tasti che producono suoni già intonati in termini di altezza. Ciò fa sì che le attività tramite la voce e il corpo siano ancor più fondamentali, non potendo trovare immediatamente una conferma dell'*audiation*

⁷ Sul concetto di “piramide dei vocabolari” come rappresentazione della stratificazione del vocabolario ascoltato, parlato, letto e scritto nell'apprendimento del linguaggio si vedano: E.E. GORDON, *Learning Sequences in Music*, cit. pp.4-5; e R. GRUNOW, *What does it mean to read music?* (trad. Italiana a cura di L. GIACCONE, *Che cosa significa leggere la musica?*), in *Audiation*, 4/2017, pp. 40-54, consultabile al link: https://www.audiation-rivista.it/images/articoli/4/40_54.pdf (ultimo accesso 25 giugno 2018).

⁸ E.E. GORDON, *Essential Preparation for Beginning Instrumental Music Instruction*, Chicago, GIA Publications, 2010, p. 6.

⁹ E.E. GORDON (2012), cit., p. 12.

¹⁰ Cfr. D. ALEXANDER, *Motivazione intrinseca. La chiave per coinvolgere pienamente gli studenti di musica*, in *Audiation* 2/2016, pp. 2-18. Per cogliere l'importanza della motivazione intrinseca in relazione all'apprendimento musicale si rimanda all'intero articolo online, reperibile al link http://www.audiation-rivista.it/images/articoli/2/02_10_18.pdf (ultimo accesso: 25 giugno 2018).

tonale nell'intonazione a livello fine direttamente dal suono dello strumento (eccetto il diverso caso della pressione di un tasto anziché di un altro). Si noti bene che qui non ci si riferisce al maggiore o minore controllo della qualità del suono a livello timbrico – aspetto peraltro importante, sebbene spesso non immediatamente padroneggiabile in quanto a competenza strumentale – ma all'altezza del suono vera e propria.

Per comprendere quanto sia stata considerata anche in passato la relazione fra la voce, il canto e la pratica strumentale – sebbene all'interno di un pensiero didattico diverso, figlio del secolo scorso – può valere la pena ricordare le indicazioni dell'importante didatta, pianista e compositore ungherese B. Bartók. Infatti, nella Prefazione al IV volume di *Mikrokosmos*, Bartók stesso raccomanda che lo studio dello strumento debba cominciare con il canto¹¹.

2. Insegnamento individuale o insegnamento di gruppo?

2.1. L'apprendimento cooperativo

Quale seconda questione ritengo rilevante la misura in cui il contesto di gruppo¹², omogeneo oppure eterogeneo come età e competenze, possa:

- 1) incrementare il vocabolario di ascolto, con riferimento alla varietà e ricorrenza dei *pattern*¹³, e più in

generale delle soluzioni musicali;

- 2) aumentare significativamente la motivazione, perché facilita la possibilità di realizzare quelle attività creative e intrinsecamente motivanti – fra le quali quelle di improvvisazione – che sono fondamentali per mantenere l'interesse verso l'educazione musicale e mirare ad un apprendimento a livello profondo, non superficiale¹⁴;
- 3) aiutare ad attribuire all'esperienza musicale un senso di positività a livello sociale e educativo, marcandone il valore in termini di *relazionalità*¹⁵.

Inoltre, volendo osare spingersi un po' più in là, si potrebbe cogliere un'intrigante vicinanza fra alcuni tratti della didattica in piccolo gruppo che viene proposta e auspicata nei percorsi di Istruzione Formale strutturata



¹¹ B. BARTÓK, *Mikrokosmos* Vol. 4, London, Boosey & Hawkes, 1987, p.6-9.

¹² È importante precisare che il contesto di gruppo – nell'accezione propria dell'approccio secondo la MLT che qui si prende in esame – non ha mai valore di dimensione unica ed esclusiva dell'insegnamento. Vi sono infatti diverse attività didattiche che, pur inserite in un contesto di apprendimento di gruppo, si svolgono in sessioni individuali anziché collettive, in modalità uno a uno insegnante/allievo.

¹³ Per le diverse accezioni del termine *pattern* secondo Gordon, si veda E.E. GORDON (2003), cit., pp. 140-141 dell'ed. italiana.

¹⁴ D. ALEXANDER (2016), cit., pp.10-11.

¹⁵ D. ALEXANDER (2016), cit., p.14.

secondo la MLT – con tutte le dinamiche di relazione, interazione e condizioni per l'apprendimento – e alcune caratteristiche essenziali del *cooperative learning*¹⁶. Con tale espressione si fa riferimento, generalmente, a un metodo di insegnamento/apprendimento in ambito scolastico in cui gli studenti lavorano in piccoli gruppi eterogenei per attività di apprendimento, ricevendo valutazioni in base ai risultati raggiunti. Ma dico ciò non tanto in merito a quest'ultimo punto relativo alla valutazione, quanto a quelli che sono considerati i *cinque elementi essenziali* del *cooperative learning*, come schematizzati da D. B. Strother: interdipendenza positiva, interazione promozionale faccia a faccia, insegnamento diretto delle abilità sociali, formazione di piccoli gruppi eterogenei (responsabilità individuale e condivisa), verifica e valutazione individuale e di gruppo¹⁷. Particolarmente rilevante appare un punto chiave nel *cooperative learning*: l'accentuazione del rapporto interpersonale nell'apprendimento, fulcro attorno al quale ruotano tutte le altre variabili (motivazione, processi cognitivi, organizzazione della classe, valutazione, ecc.).

2.2. Dinamiche di gruppo e ruolo dell'insegnante

Un gruppo configurato come quelli coi quali siamo soliti lavorare in Istruzione Formale è quello che in psicologia sociale viene definito un *gruppo faccia-a-faccia*, in cui i membri si conoscono e vanno a interagire in modo diretto fra loro.

Una situazione che noi insegnanti ci troviamo spesso di fronte nei nostri corsi è l'ingresso di un nuovo allievo in un gruppo già precedentemente costituito. A prescindere dall'ambito specifico delle attività e dei contesti di condivisione che accomunano chi vi prende parte, ciò rappresenta comunque *l'inizio di un'appartenenza*.

Tale appartenenza può andare avanti per un arco di tempo limitato oppure essere duratura, risultare ricca di emozioni positive o negative, risultare stabile o instabile, ma lascerà comunque una traccia nell'esperienza sociale del bambino, arricchendone la competenza. Ad ogni modo, a prescindere da tutte queste variabili, nel momento iniziale il ruolo di quel bimbo sarà sempre e comunque quello di un "nuovo arrivato", un neofita. Un «io» con conoscenze, esperienze e tratti peculiari, ha accesso a un «noi» altrettanto dotato di caratteristiche uniche e di una storia, nel caso in cui già "preesistente". Inoltre, nel caso di un bimbo, occorre sempre ricordare che stiamo parlando di un individuo ancora relativamente inesperto socialmente. Il confine fra il periodo prescolare e l'ingresso nell'età scolare non è sempre così netto in termini di variazione di difficoltà di ingresso in un gruppo, cosa questa che, per chi di noi insegnanti lavori con le fasce d'età in questione, è di frequente esperita. In alcuni casi le fasi di osservazione a distanza, gioco parallelo e quindi gioco interattivo vero e proprio – seppur in sequenze temporali spesso più ridotte – possono ancora essere riscontrate nei bimbi all'inizio dell'età scolare. Tuttavia vi è in essi una maggiore competenza, rispetto a quelli in età prescolare, nel valutare le *strategie* di entrata nei gruppi.

Tale momento di ingresso, con tutte le dinamiche in questione, può anche rappresentare una sfida, ed è l'insegnante – anch'egli parte del gruppo, nonché in un certo senso fautore del suo costituirsi – che può e deve essere al servizio di ognuno ed aiutare i nuovi membri. Poi, va detto che è spesso la naturale propensione dei bimbi stessi a condividere esperienze, giochi e attività fra pari a fare la differenza. È il gruppo, con la sua identità, le possibilità che esso offre a livello relazionale oltre che

¹⁶ Cfr. S. LAMBERTI, *APPRENDIMENTO COOPERATIVO E EDUCAZIONE INTERCULTURALE*, TRENTO, EDIZIONI ERICKSON, 2010.

¹⁷ D.B. STROTHER, *Cooperative Learning: Fad or Foundation for Learning?*, in Phi Delta Kappan, 2/1990, pp. 158-162.

musicale, ad amplificare la positività di tale primo contatto del nuovo arrivato col gruppo stesso, contatto che coincide spesso con un primo vero approccio anche al *giocare musica*.

2.3. La “serietà del gioco” come motore dell’apprendimento musicale

Certamente mi sto concedendo una licenza con tale espressione, linguisticamente impropria. Ma non è casuale; troviamo un compromesso semi-serio ai fini del nostro discorso dicendo: *giocare alla musica*.

Non va sottovalutata la connotazione implicita nell’uso di espressioni come *to play music*, o *to play the piano* (nel nostro caso specifico) con riferimento ad un verbo che esprime l’idea del gioco, come peraltro accade anche in diverse altre lingue. Tale verbo, affiancato all’*oggetto-musica* o a uno strumento musicale come il pianoforte, va subito a marcare come la combinazione fra l’approccio alla musica con la “serietà di un gioco”, trattandosi di bambini, e dall’altro lato il *gioco-musica* con le sue dinamiche e la coloritura comunicativa ed espressiva implicita, siano fatti l’uno per l’altro. Questa comunicazione non può che trovare il suo luogo ideale nel contesto del gruppo, così ricco di *versioni diverse*, ognuna a suo modo unica, nel quale il *medium* musicale – con le sue specifiche ed inimitabili peculiarità – conduce in modo dirompente le esperienze e i tentativi sonori di ogni suo membro ad arricchire il vocabolario comune a quel gruppo.

Ciò può avvenire, ad esempio, a partire dal diverso modo di “pronunciare” musicalmente un brano appreso collettivamente ed eseguito poi individualmente o in

piccoli ensemble, così come nell’imitare pattern e soluzioni musicali usate di frequente da alcuni compagni in attività di improvvisazione. A partire da un vocabolario d’ascolto e quindi cantato/suonato, acquisito grazie all’intenzione del docente ma arricchito nell’idioletto individuale ritmico-melodico iniziale “giocando” con quello degli altri, si prendono in prestito pattern e idee musicali, si “fa il verso” al compagno in termini musicali, gli si presta attenzione, si dà importanza alle proposte altrui imitandole o modificandole.

Già in alcune semplici attività di improvvisazione ritmica – ancor prima che tonale – E.E. Gordon invita subito ad interagire a partire da un vocabolario minimo iniziale conosciuto anche soltanto a livello audio/orale o, successivamente, usando le sillabe ritmiche in associazione verbale¹⁸, secondo la sequenza di apprendimento delle competenze basata sulla MLT. I piccoli musicisti, si esprimono con “operazioni musicali” a partire da pattern familiari, in cui capacità combinatorie e possibilità di ascolto di soluzioni proposte dal docente creano un clima di scambio giocoso su *contenuti* musicali che acquisiscono rilevanza, peso e significato – per il singolo e per il gruppo –, nell’istante stesso in cui divengono esperienza condivisa.

Partendo ad esempio da alcune indicazioni che Gordon ci dà in tale ambito¹⁹ è possibile realizzare attività semplici ma efficaci, che esprimono e lasciano subito intuire tutta la potenzialità del gruppo di bambini. Bambini che non fanno altro che applicarsi in ciò che più si addice a loro e che più amano: giocare. Giocare con la musica, imparando tutti assieme.

¹⁸ Nel sistema ritmico basato sulla MLT, l’associazione verbale avviene identificando le durate ritmiche con sillabe differenti a seconda della loro funzione di pulsazione, divisione o suddivisione all’interno del metro di riferimento. Per un’esemplificazione nei diversi metri si veda C.D. AZZARA, R. GRUNOW, *Developing Musicianship Through Improvisation*, GIA Publications, 2010, pag. vii-viii, e nota in pag. vii per ulteriore riferimento a GRUNOW, GORDON, AZZARA, *Teacher’s Guide for Jump Right In: The Instrumental Series*, GIA Publications, 2001.

¹⁹ E.E. GORDON (2010), cit., pp. 43-65.