Intorno al concetto di competenza musicale

ROSALBA DERIU

Le diverse articolazioni del concetto di competenza musicale vengono analizzate secondo una prospettiva didattica che ne puntualizza le potenzialità educative.
L'analisi si struttura sulla convinzione che la flessibilità didattica dell'insegnante possa costruirsi solo su un'acquisita chiarezza degli obiettivi irrinunciabili del suo intervento.

Da qualche tempo il dibattito sulla riformulazione dei curricoli si incentra intorno al concetto di competenza, intesa come insieme strutturato e organico di conoscenze e abilità. La didattica dell'educazione musicale usa già da anni questo concetto, attorno al quale ha costruito la propria riflessione teorica e i propri percorsi operativi. Già alla fine degli anni '70 infatti i lavori di Gino Stefani hanno introdotto, articolato e approfondito questo concetto, mostrandone la straordinaria utilità sia nell'analisi della concreta esperienza musicale sia nella progettazione educativa (Stefani 1977). Credo comunque che le sollecitazioni giunte recentemente dagli ambienti pedagogici alla riformulazione di tutti i curricoli in termini di competenze accertabili costituisca un'occasione per ripensare il concetto di competenza musicale e per provare a definire le linee portanti dei nuovi curricoli musicali.

Com'è noto il concetto di competenza è nato in ambito psicolinguistico per spiegare l'apprendimento e l'uso del linguaggio verbale. La competenza linguistica viene lì definita come l'insieme di conoscenze e capacità che permette a ogni individuo di comprendere e formulare un numero potenzialmente infinito di messaggi verbali.

Per chi si occupa dei problemi relativi all'insegnamento e all'apprendimento della musica sono sostanzialmente tre gli aspetti interessanti di questa definizione: innanzi tutto l'accento posto sulle capacità, vale a dire sui processi cognitivi che sottostanno all'uso della lingua; in secondo luogo la definizione della competenza come una dotazione che accomuna tutti gli individui, sia pure a livelli diversi, e, entro certi termini, in modo indipendente dalla loro scolarizzazione; infine la descrizione della competenza nei suoi due aspetti, passivo e attivo.

Competenza come capacità

La competenza linguistica rappresenta sia l'insieme delle conoscenze relative a vocaboli e sintassi sia l'insieme dei processi, ovvero delle strutture cognitive, che permettono di operare sulla lingua, cioè di capire e produrre, sulla base degli elementi conosciuti, frasi sempre nuove.

Ciò significa che a partire da un numero limitato di combinazioni di parole realmente udite nel suo ambiente, ogni individuo impara a capire e produrre frasi nuove; impara cioè ad agire sugli elementi linguistici, combinandoli variamente, per comunicare con gli altri individui.

Ovviamente padroneggiare la lingua, cioè il suo codice, non significa essere in grado di esplicitarne razionalmente tutte le regole; significa piuttosto *comportarsi come se* si conoscesse il codice. È chiaro dunque che la competenza linguistica si definisce come un insieme di abilità cognitive che permettono di operare sugli elementi del linguaggio verbale, indipendentemente dalla consapevolezza esplicita che il soggetto può averne.

Anche la competenza musicale può essere concepita come un insieme di capacità piuttosto che come un semplice insieme di conoscenze e di tecniche relative al linguaggio musicale. Inoltre, analogamente a quanto avviene in ambito linguistico, anche le capacità musicali

possono esistere indipendentemente da una reale consapevolezza teorica.

Afferma la Serafine: «In prima istanza interpreto la musica come un operare a livello di pensiero nel o con il suono. Prediligo quindi la terminologia di "pensiero musicale" rispetto a quella di "musica"» (Serafine 1986 p. 39). Se la caratteristica principale della musica è il suo fluire nel tempo, allora risulta fondamentale la capacità del soggetto di ricostruire l'organizzazione degli eventi musicali percepiti, sulla base di schemi, riferimenti e modelli depositati nella mente. In altri termini, il soggetto deve essere in grado di collegare fra loro i diversi suoni percepiti e di inserirli in una cornice cognitiva che dia loro senso. I suoni sono nel tempo, uno dopo l'altro; è la percezione che ri-costruisce (nel senso che collabora alla costruzione) la trama organizzativa: «L'organizzazione, in altri termini, risiede nella mente, non nel brano musicale» (Serafine 1986 p. 40).

Per spiegare la presenza di processi cognitivi nell'attività musicale, Sloboda prende ad esempio i giocatori di scacchi, la sui bravura consiste nel ricordare il più fedelmente possibile le posizioni dei pezzi in gioco sulla scacchiera. Orbene, afferma Sloboda, l'abilità mnemonica del giocatore non consiste nel rappresentarsi mentalmente la scacchiera così come essa si presenta fisicamente, quanto nella capacità di cogliere e rappresentarsi i rapporti strutturali fra diversi gruppi di pezzi; in altri termini il giocatore non ricorda la posizione di ogni singolo pezzo preso a sé, ma il ruolo di ciascun pezzo all'interno della particolare configurazione assunta dal gioco. Anzi, la possibilità stessa di memorizzare la posizione dei pezzi in gioco è maggiore quanto più il materiale può essere raggruppato in forme note e codificate, come una *catena di pedoni*, una *tenaglia*, uno *scacco di scoperta* ecc. Analogamente l'ascoltatore non ricorda le musiche che percepisce come semplici successioni di suoni, quanto come rapporti e strutture, cioè organizzazioni sonore dotate di senso.

Questa caratteristica di astrazione e generalizzazione tipica del pensiero musicale permette anche di capire perché «La musica che per esempio si conforma alle regole dell'armonia tonale diatonica è molto più facile da ricordare, per gli ascoltatori occidentali, di quella che infrange tali regole. [...] La musica che non contiene strutture e configurazioni familiari non viene rappresentata facilmente nella memoria dell'ascoltatore» (Sloboda 1988, p.29). Infatti le rappresentazioni astratte in base alle quali l'ascoltatore comprende la musica si costruiscono nel corso dell'esperienza musicale, grazie alla frequentazione con i materiali musicali presenti nell'ambiente. Le abitudini percettive che si instaurano nel corso della quotidiana consuetudine coi prodotti musicali permettono l'affermazione e il consolidamento di aspettative precise relativamente all'organizzazione del discorso melodico, aspettative che vanno progressivamente configurandosi come regole di costruzione del linguaggio musicale. Le musiche che si conformano a tali regole, essendo evidentemente più familiari, sono percepite in termini più precisi e ricordate più facilmente proprio perché risulta più semplice la loro rappresentazione mentale.

Secondo Sloboda la differenza fra un ascoltatore comune e uno "esperto" starebbe proprio nella capacità «di rappresentarsi la musica in termini di numero e complessità delle sue caratteristiche strutturali» (Sloboda 1988, p. 30). Mentre l'ascoltatore comune è consapevole solo degli elementi in "primo piano", e può cogliere solo brevi configurazioni, l'ascoltatore esperto è in grado sia di cogliere elementi in primo piano ed elementi di sfondo sia di collegare diverse configurazioni sonore all'interno di un sistema ampio, gerarchicamente organizzato.

Allo stesso modo è possibile interpretare le differenze rilevabili fra ascoltatori comuni e ascoltatori esperti relativamente alla memoria musicale: la diversa consapevolezza delle strutture sonore, unitamente alla capacità di denominarle attraverso l'utilizzo di una terminologia adeguata può influire in modo determinante sulla capacità di ricordare la struttura di un brano ascoltato. Infatti la possibilità di accedere a un vocabolario specifico *(glissando, cadenza d'inganno, acciaccatura, ritardi, appoggiature, consonanze, modalità...)* permette di strutturare e ampliare le capacità relative alla memorizzazione di un brano, nel senso che tali vocaboli funzionano come "appigli" per la memoria. Ciò non significa evidentemente che coloro che non hanno ricevuto una istruzione musicale specifica non abbiano consapevolezza degli elementi che tale vocabolario denomina: «I dati indicano piuttosto che gli individui non educati hanno una conoscenza implicita di ciò di cui i musicisti specificamente educati possono parlare esplicitamente» (ibidem p. 30).

È chiaro dunque che l'ascolto musicale si basa sulle capacità del soggetto di attivare processi cognitivi piuttosto complessi; la Serafine sottolinea che tali processi risultano fondamentalmente simili in tutte le diverse attività inerenti la musica; l'ascoltare, l'eseguire e il comporre, al di là delle evidenti differenze che le contraddistinguono, «si radicano in un nucleo comune di processi a carattere musicale-cognitivo» (Serafine 1986 p. 41).

Dunque le abilità musicali, così come quelle linguistiche, si presentano come strutture cognitive che permettono di operare sugli elementi del linguaggio sonoro, sia per comprenderlo sia per eseguire e comporre.

Una competenza musicale comune

Dalle ricerche di Francès emerge con chiarezza che tutti gli occidentali posseggono una competenza tonale, cioè possiedono la capacità di comprendere e produrre messaggi musicali costruiti a partire dalle regole del sistema tonale. Le sue esperienze dimostrano che anche i non esperti di musica sono in grado di distinguere una musica tonale da una non tonale, una cadenza perfetta da una d'inganno, sono in grado di riconoscere se una

melodia è conclusa o sospesa ecc. Sono inoltre in grado di valutare la correttezza dell'intonazione nel canto o la giustezza degli accordi scelti per accompagnare una melodia (Francès 1972). Sloboda afferma che già a 14 anni, e in assenza di un'educazione specifica, i ragazzi mostrano di possedere quella che viene definita la «sensibilità allo stile» (Sloboda 1988), ovvero la capacità di riconoscere se due brani musicali appartengono allo stesso stile o meno (cioè allo stesso periodo, allo stesso autore, alla stessa composizione). A questa età i ragazzi sono spesso in grado di classificare correttamente e in termini precisi i diversi brani, utilizzando espressioni come "barocco" o "jazzistico". E ricerche più recenti hanno mostrato come già a 8 anni i bambini riconoscano stili musicali diversi sia nell'ambito della musica colta sia in quello della popular music (Addessi, Baroni, Luzzi, Tafuri 1995).

È a proposito del linguaggio tonale e della sua capacità di penetrazione nella cultura occidentale che Francès ha proposto la felice definizione di «lingua musicale materna degli occidentali» (Francès 1972), intendendo con ciò che gli occidentali, pur parlando lingue diverse, condividono lo stesso linguaggio musicale, quello tonale, e che l'apprendimento di questa particolare forma comunicativa avviene con modalità che sembrano sostanzialmente simili a quelle attraverso cui si apprende il linguaggio verbale. Per Francès la competenza musicale si costruisce informalmente, nel contatto quotidiano con la musica, attraverso un processo che egli definisce *acculturazione*. Sloboda ha elencato le caratteristiche salienti di tale processo (Sloboda 1988): in assenza di un'esplicita intenzione di apprendimento e sulla base della semplice esposizione ai materiali musicali proposti dalla propria cultura, gli individui apprendono durante l'infanzia i meccanismi di funzionamento del linguaggio musicale praticato nel loro ambiente; è in virtù dei processi di acculturazione che i bambini acquisiscono una competenza musicale. «È anche tipica dell'acculturazione l'assenza di sforzo consapevole e di istruzione esplicita. I bambini più piccoli non *aspirano* a migliorare la loro capacità di cogliere una canzone, anche se il miglioramento c'è. E gli adulti non *istruiscono* i bambini nell'arte di memorizzare le canzoni, ma i bambini diventano capaci di memorizzarle.» (Sloboda 1988 p. 304)

L'apprendimento informale del linguaggio musicale è quindi caratterizzato, così come quello linguistico, dall'incapacità di esplicitare le regole sottostanti a un linguaggio che viene acquisito come un insieme di pratiche, di abitudini, di esperienze concrete; è evidente allora che possedere una competenza musicale significa *comportarsi come se* si conoscesse il codice che dà vita a musiche che vengono riconosciute come facenti parte del proprio sistema musicale.

Oltre che dall'assenza di sforzo programmato e intenzionalmente perseguito, le abilità musicali acquisite informalmente sono quindi generalmente caratterizzate anche dalla mancanza di consapevolezza della loro acquisizione.

Competenza attiva e competenza passiva

Nell'interazione con il proprio ambiente, il bambino acquisisce la lingua materna, impara cioè sia a capire ciò che gli adulti dicono sia a usare quello stesso linguaggio per comunicare con loro. La competenza linguistica si struttura dunque contemporaneamente al livello della fruizione e a quello della produzione che appaiono come due facce inscindibili di un'unica capacità.

La riflessione sull'esperienza musicale mostra che anche la competenza si afferma come una doppia abilità: da una parte la capacità di *capire* i messaggi musicali –

L'associazione alla Siem è un'occasione preziosa per:
- partecipare e far progredire il dibattito pedagogico e didattico in ambito musicale;
- conoscere esperienze, tecniche e metodi nuovi per l'educazione musicale;
- intervenire nelle sedi istituzionali per ampliare e migliorare la formazione musicale in Italia.

I soci, oltre a partecipare alle attività e alle iniziative della Siem, ricevono:
- la rivista *Musica Domani*;
- i *Quaderni di ricerca e di didattica della Siem;*
- *Siem informazioni,* inserto del numero di marzo del *Giornale della Musica,* inviato gratuitamente ai soci.

www.siem-online.it

diventa socio

Siem – Società Italiana per l'Educazione Musicale
Via Guerrazzi, 20 – 40125 Bologna
telefono e fax: 011-9364761
e-mail: siemsegr@libero.it

QUOTE PER IL 2000:

soci ordinari	**£ 60.000**
studenti	**£ 50.000**
biblioteche	**£ 60.000**
soci sostenitori	**£ 100.000**

cioé di riconoscerli, di memorizzarli e di valutarne la correttezza all'interno del sistema di regole conosciuto –, dall'altra la capacità di *produrre* messaggi musicali corretti. Infatti il bambino costruisce la propria competenza musicale ascoltando i prodotti musicali presenti nel suo ambiente, provando a ripeterli e, almeno fino a cinque-sei anni, inventandone di nuovi, sul modello di quelli conosciuti. Competenza attiva e competenza passiva procedono così parallelamente rinforzandosi a vicenda. Dopo i cinque-sei anni motivi di ordine psicologico e di ordine culturale faranno sì che le abilità relative all'invenzione vadano progressivamente spegnendosi; nella maggior parte dei casi, gli adulti scoprono di essere ormai totalmente impossibilitati a inventare musicalmente alcunché, anche se, a volte, dispongono di tecniche esecutive raffinate.

Nell'ambito del linguaggio verbale la competenza attiva rappresenta la capacità di produrre messaggi verbali ed è quindi una abilità creativa in quanto richiede la capacità di combinare gli elementi conosciuti (vocaboli, regole grammaticali e sintattiche...) in modi originali e funzionali alla particolare situazione comunicativa nella quale ci si trova. Se escludiamo alcune formule stereotipate (come sono ad esempio le formule di saluto, *Buongiorno, Come stai? Bene grazie...*) e che vengono ripetute in modo sempre identico, ciascuno di noi produce quotidianamente molti enunciati nuovi, che non ha mai sentito e che formula non per imitazione, ma per invenzione.

In musica la situazione è assai diversa: in primo luogo è bene ricordare che esiste un repertorio fissato di canzoni, melodie e brani di vario genere che ogni individuo apprende per imitazione e ripete cercando di aderire il più fedelmente possibile al modello conosciuto. Inoltre la pratica musicale colta, sviluppatasi nel mondo occidentale negli ultimi due secoli, ha sicuramente privilegiato l'esecuzione di musiche note – e ritenute di particolare valore – rispetto all'invenzione che, in ogni caso, viene ritenuta compito di alcuni musicisti, i compositori, non di tutti. In sostanza la creazione di musiche nuove è un comportamento incoraggiato solo presso alcuni musicisti a ciò deputati, mentre invece viene ignorato, perché reputato non significativo, o esplicitamente scoraggiato presso gli altri.

L'etnomusicologia ha mostrato da tempo che questa separazione fra compositori ed esecutori, caratteristica della musica colta europea, è spesso assente nelle culture musicali diverse dalle nostre e in particolare in quelle di tradizione orale. Afferma Serena Facci: «Imparare a suonare uno strumento in una cultura di tradizione orale significa impadronirsi della tecnica relativa allo strumento, apprendere un repertorio, imparare a improvvisare e comporre e, in molti casi, imparare a costruire lo strumento. [...] Essere musicisti infatti, in quasi tutte le culture del mondo, vuol dire padroneggiare un repertorio di base e contemporaneamente tutte le tecniche necessarie per l'improvvisazione. L'improvvisazione è il vero banco di prova del musicista, il luogo in cui vengono misurate la competenza, virtuosisticamente parlando, e la padronanza del linguaggio musicale.» (Facci 1996, p. 16)

La separazione fra dimensione esecutiva e compositiva, praticata nel nostro secolo nell'ambito della musica colta e il privilegio accordato in termini quasi assoluti alla prima rispetto alla seconda, ha provocato una frattura assai profonda fra strumentista e compositore, frattura peraltro relativamente recente nella storia della musica: all'inizio del secolo scorso la formazione del concertista prevedeva ancora lo sviluppo di abilità improvvisative e compositive. Tutti i grandi virtuosi del primo Ottocento componevano i programmi dei loro concerti alternando esecuzioni di musiche create da altri musicisti con proprie composizioni e con trascrizioni di brani conosciuti; Raynor afferma addirittura che Liszt «nell'esecuzione di Beethoven si serviva della partitura con una libertà da molti contemporanei condannata e che oggi sarebbe considerata imperdonabile» (Raynor 1990, p. 504).

Competenza musicale e riflessione didattica

Il compito dell'insegnante è essenzialmente quello di facilitare i processi di apprendimento dei suoi allievi, predisponendo delle situazioni che permettano loro di raggiungere un'effettiva padronanza delle discipline proposte. Credo che tutti siano concordi nel ritenere che, nell'ambito musicale, il fine specifico dell'insegnante è di far crescere la *musicalità* dei soggetti che si trova di fronte. Purtroppo, *musicalità* è un termine quanto mai ambiguo, usato spesso per nascondere la difficoltà a chiarire la natura dell'esperienza e delle abilità musicali. Il concetto di competenza musicale può risultare particolarmente utile proprio per riscattare questo termine abusato e consunto e restituirgli un senso all'interno della riflessione sui processi dell'esperienza musicale.

Si tratta sostanzialmente sia di verificare se anche la competenza musicale, al pari di quella linguistica, possa essere definita come una competenza a due facce (attiva e passiva) sia di chiarire quali abilità musicali siano implicate in ciascuno di questi due settori. In altri termini si tratta di verificare se, al pari di quello che succede in ambito linguistico, esistano due settori dell'attività musicale altrettanto generali e fondamentali, in grado cioè di spiegare il funzionamento dell'esperienza musicale in modi altrettanto convincenti (e, soprattutto, utili per l'insegnante che si propone di sviluppare la competenza musicale dei suoi alunni in modo equilibrato e complessivo) e quali abilità siano essenziali e caratteristiche di ciascun settore.

Per *competenza musicale passiva* possiamo intendere l'insieme delle conoscenze e delle operazioni necessarie ad ascoltare e comprendere il linguaggio musicale; queste conoscenze e operazioni entrano in gioco durante l'ascolto di eventi sonori provenienti da una fonte esterna e prevedono quindi che il soggetto assuma il ruolo di chi

ascolta. La competenza musicale passiva può allora essere definita come l'insieme delle conoscenze e delle abilità necessarie a *percepire* e *comprendere* gli eventi musicali.

Per *percepire* intendo tutte le operazioni relative all'analisi del fatto sonoro in sé: cogliere le caratteristiche di durata, altezza, intensità, così come di ritmo, dinamica, melodia, armonia e forma sono propriamente le operazioni che rientrano in questo ambito. Per *comprendere* intendo invece le operazioni che permettono di collegare un evento sonoro a un contesto extra musicale: in particolare si tratta qui delle attività di interpretazione semantica della musica (il collegamento della musica a significati, immagini, gesti, situazioni emotive...) e delle attività di contestualizzazione della musica, cioè quelle esperienze nelle quali si colloca un determinato brano all'interno di un contesto storico, sociale e culturale.

La *competenza musicale attiva* può essere definita come l'insieme delle conoscenze e delle abilità necessarie a produrre eventi musicali. E poiché in musica produrre eventi musicali significa sostanzialmente eseguire musiche composte da altri o inventarne di proprie, possiamo certamente affermare che siamo in presenza di una competenza musicale attiva quando l'individuo mette in atto le conoscenze e le abilità utili a *eseguire* e *inventare* eventi musicali. Il termine inventare è usato qui in quanto permette di riassumere con un'unica parola tutte le attività creative che sono possibili in musica: comporre, improvvisare, arrangiare, trascrivere rappresentano modi diversi di intervenire creativamente sul materiale sonoro.

Va chiarito che i termini *attiva* e *passiva*, quando sono riferiti alla competenza – sia in ambito psicolinguistico sia nella parallela riflessione musicale -, acquistano un significato del tutto distinto da quello che i due vocaboli hanno nel linguaggio comune. Passivo infatti è comunemente sinonimo di inerte, apatico, indifferente. È invece evidente che la competenza implica di per sé la messa in opera delle operazioni cognitive e delle conoscenze utili a decodificare il messaggio ricevuto: l'attivazione della competenza comporta necessariamente un atteggiamento partecipe, attento e interessato. Se l'individuo si distrae mentre un messaggio, linguistico o musicale che sia, viene emesso da una fonte esterna, è evidente che egli non avvia nemmeno i meccanismi necessari alla sua decodifica: in questo caso egli non mette in campo la sua competenza passiva. All'interno della riflessione sulla competenza musicale, passivo dunque viene usato come sinonimo di *relativo all'ascolto e alla fruizione dei fatti musicali* e implica livelli di partecipazione e coinvolgimento del soggetto del tutto analoghi a quelli presenti durante le attività che richiedono l'intervento della competenza attiva.

Se, a questo punto, torniamo al concetto di musicalità, possiamo tentarne una definizione meno lacunosa e ambigua di quelle cui siamo generalmente abituati; utilizzando il concetto di competenza musicale possiamo affermare che è musicale chi possiede un "buon orecchio", ovvero ha sviluppato buone abilità percettive ed è in grado di comprendere sensi e contesti di un messaggio musicale; è capace di suonare e/o cantare correttamente (non necessariamente decodificando uno spartito) e sapendo dotare di senso la propria esecuzione (ovvero sapendo suscitare emozioni in chi ascolta, sapendo rievocare coi suoni ambienti, funzioni, contesti...); è capace di usare il linguaggio musicale per esprimere il proprio mondo interiore.

L'analisi della competenza

Il concetto di competenza musicale può risultare particolarmente utile nella progettazione di un percorso didattico attento a sollecitare e sviluppare la musicalità dei soggetti nella sua interezza, ovvero la loro capacità di vivere l'esperienza musicale nei suoi aspetti caratteristici e irrinunciabili. Infatti, a partire dal concetto di competenza e dalle sue articolazioni interne, la riflessione sull'insegnamento può definire quali abilità sono necessarie per *percepire*, *comprendere*, *eseguire* e *inventare* eventi musicali, tenendo presente che solo un progetto di lavoro complessivo, che consenta cioè di sviluppare la competenza in tutte le sue dimensioni, può ritenersi adeguato e coerente.

Si tratta in definitiva di ridiscutere il primato attribuito dalla didattica tradizionale alle abilità esecutive a scapito di tutte le altre e di rivalutare invece il ruolo della formazione dell'orecchio, delle attività di interpretazione della musica e di quelle creative.

La definizione dei due settori della competenza musicale rappresenta comunque solo il primo passo, per quanto essenziale, nella messa a punto di un progetto didattico. Per progettare l'azione educativa è necessario infatti scomporre ulteriormente le abilità implicate dalla competenza musicale: si tratta in definitiva di chiedersi cosa è necessario sapere e saper fare per *percepire* e *comprendere* (competenza passiva), e cosa è necessario sapere e saper fare per *eseguire* e *inventare* (competenza attiva).

Per definire la competenza nei suoi diversi aspetti bisogna dunque indicare le *operazioni cognitive* implicate dalle abilità specifiche di ogni settore della competenza (ad esempio distinguere, riconoscere, collegare, contestualizzare, intonare, riprodurre a orecchio, improvvisare), i *materiali* su cui si esercitano tali abilità (ad esempio i suoni dell'ambiente, un brano di Mozart o uno di Schoenberg, con l'uso della voce, degli strumenti tradizionali o dello strumentario Orff), i *contenuti concettuali* che vengono utilizzati nell'operazione richiesta (ad esempio l'intensità, la dinamica, il fraseggio melodico ecc.). È evidente infatti che ogni operazione cognitiva può essere condotta su diversi materiali e utilizzando contenuti concettuali diversi: si possono *distinguere*, ad esempio, i suoni dell'ambiente (ma anche i suoni degli oggetti presenti nella classe, così pure come i diversi suoni prodotti dagli strumenti di un'orchestra) sulla base del concetto di intensità ma anche su quello di registro così come le

diverse parti di un rondò di Mozart possono essere *distinte* utilizzando criteri dinamici, melodici, timbrici ecc.

Ho provato a scomporre le abilità implicate nella competenza musicale elencando in una tabella operazioni, materiali e contenuti concettuali; si tratta di un tentativo che richiederebbe ulteriori riflessioni per risultare pienamente soddisfacente. Le operazioni elencate infatti sono, oltre che parziali, ancora molto generali: per ciascuna di esse, occorrerebbe individuare le abilità più specifiche. Prendiamo ad esempio *possiede un buon coordinamento ritmico-ritmico*, formulazione complessa, dovuta all'assenza, nel vocabolario italiano, di un termine unico che indichi in modo soddisfacente le abilità ritmiche. Si tratta di elencare le diverse abilità specifiche che sottostanno all'abilità generale: si sincronizza con la pulsazione, individua il metro, mantiene autonomamente la pulsazione in assenza di uno stimolo esterno, riproduce correttamente diversi valori di durata ecc.

Ciascuna di queste abilità può essere ulteriormente articolata chiarendo a quali materiali si applica: diverso è, ad esempio, sincronizzarsi con una danza popolare senza accelerandi né ritardandi e con una pulsazione intorno ai 100 di metronomo o con una musica dall'agogica fluttuante con una pulsazione a 60 di metronomo.

Un ulteriore compito affidato alla riflessione pedagogico-didattica nell'educazione musicale è la definizione dei diversi livelli della competenza: quali abilità è ragionevole attendersi che siano padroneggiate al termine della scuola

RUBRICHE

Ascolti da scoprire

ANGELA CATTELAN

OVO è il titolo dello spettacolo ideato e musicato da Peter Gabriel che ha inaugurato il duemila al Millenium Dome di Londra. Chi conosce il lavoro di questo stimato artista sa della sua costante e approfondita ricerca sui linguaggi musicali provenienti da culture e generi differenti (dalle musiche etniche alle più innovative tendenze del sound tecnologico contemporaneo) che ha sempre raffinato ed evoluto il suo inconfondibile stile creativo.

In *Ovo* l'intento di unire ambienti ed epoche diversi è reso ancor più evidente e necessario dalla trama della "favola" che Gabriel racconta con i sui dodici brani: il passato, il presente e il futuro, rappresentati dalla storia di una famiglia attraverso il succedersi di tre generazioni.

Il desiderio di continuità fra antico e moderno, la volontà di integrare natura e tecnologia costituiscono il messaggio dello spettacolo e il filo conduttore della musica di Gabriel.

Avvalendosi dell'aiuto di esperti di musica della tradizione britannica e irlandese, e di uno straordinario team di cantanti e strumentisti di ogni provenienza geografica e culturale, ha tentato, come affermano le note di copertina del cd, «di sviluppare una musica che riflettesse molte delle diverse culture che costituiscono la Gran Bretagna contemporanea». Lungi dal limitarsi a una superficiale contaminazione fra i generi, questo cd offre agli adulti e ai ragazzi un ascolto nel quale è possibile ritrovare, integrate fra loro, molte delle facce della nostra identità di ascoltatori e fruitori di musica.

Ad esempio, il rap d'apertura dello spettacolo, pensato per raccontare la storia di *Ovo* ai bambini, offre un itinerario musicale molto stimolante: la modernità dell'hip-hop viene via via trasformata dalla presenza di sonorità che evocano ambienti naturali incontaminati e, sullo statico 4/4 della batteria, si innestano, dapprima con brevi e sfumate "incursioni", le combinazioni ritmiche dei percussionisti indiani dell'ensemble *The Dhol Foundation*, fino a dominare completamente il finale che si estingue nel suono ancestrale del didgeridoo.

Un altro percorso di lavoro indirizzato alla presa di coscienza di alcuni meccanismi linguistici musicali può prendere spunto dall'ascolto della canzone *Father son,* una sorta di preghiera caratterizzata dal timbro di un gruppo di ottoni che accompagna il canto con un solenne andamento omoritmico-accordale ma pronto a trasformarsi, per brevissimi momenti, in una giocosa banda che evoca la spensieratezza dell'infanzia e del tempo passato.

Naturalmente un approfondito lavoro sul rapporto parole/musica, sulla visione delle immagini dello spettacolo e la raccolta di ulteriori materiali reperibili al sito Internet indicato sulla copertina del cd, possono aprire altre innumerevoli vie per un lavoro didattico.

Per la sua molteplicità di letture, *Ovo* può davvero favorire un'appropriazione più consapevole della musica che quotidianamente ci accompagna, e risultare quindi un utile strumento per assolvere uno dei compiti più importanti dell'educazione musicale.

Peter Gabriel, *OVO*, Real World, 2000, PGCD9

di base? E quali al termine della scuola secondaria? È ovvio che a qualunque livello scolare si debbano attivare tutti i settori della competenza (non si rimanda quindi l'attività creativa a quando saranno sviluppate tutte le abilità percettive), ma non è altrettanto scontato quale livelli di approfondimento e affinamento debbano essere perseguiti per ciascuna abilità. Si tratta, in altri termini, di chiarire quanto debbano essere sviluppate le abilità percettive, quelle relative alla comprensione, all'esecuzione e all'invenzione: quali aspetti musicali ad esempio, devono essere colti da un bambino di 10 anni perché si possa affermare che possiede un buon orecchio? Fino a quale punto si deve spingere la sua capacità di collegare un fatto musicale al suo contesto di appartenenza? Quali repertori deve saper eseguire correttamente? Quali attività creative deve mostrare di saper condurre?

Il problema della notazione

La griglia della competenza proposta sopra, pensata per l'educazione musicale di base, non prevede uno spazio specifico per le attività legate alla notazione: l'idea che l'ispira è infatti che la notazione sia funzionale allo sviluppo della competenza musicale nel suo complesso e che, di conseguenza, le attività che la riguardano, debbano di volta in volta essere "collocate" in uno dei quattro settori in cui essa si articola. Ci sono esperienze, ad esempio, in cui la trascrizione grafica del suono è funzionale allo sviluppo delle abilità percettive (è il caso delle attività in cui la scrittura serve a concentrare l'attenzione sulle caratteristiche dei suoni e quindi a meglio analizzarle); altre in cui il segno serve a far emergere i significati di cui il suono è portatore e si pongono quindi l'obiettivo di sviluppare le abilità relative alla comprensione del dato sonoro (come quando si invitano i bambini a raccontare con i segni ciò a cui il suono fa pensare); altre ancora in cui la scrittura – e non solo quella tradizionale – serve all'esecuzione di brani di diverso tipo e altre in cui l'uso della notazione è utile per fissare sulla carta le proprie idee musicali e risulta quindi funzionale all'attività inventiva.

In altri termini, nell'educazione musicale di base le esperienze sulla notazione sono in qualche modo subordinate allo sviluppo delle quattro abilità fondamentali, percepire, comprendere, eseguire e inventare, e non rappresentano un obiettivo da perseguire in se stesso. Maurizio Della Casa definisce la notazione un *obiettivo concorrente* distinguendolo dagli altri obiettivi generali: «La distinzione è motivata dal fatto che, da un canto, non si ritiene che quest'ultimo [la capacità di scrivere e leggere la musica] sia un vero obiettivo terminale di per sé significativo e, da un altro canto, esso non appare neppure come un costituente degli obiettivi generali (non possiamo sostenere, difatti, che saper leggere i simboli grafici sia uno degli elementi necessari per capire un brano, per inventarlo ecc.). Tuttavia, si tratta di una capacità utile e in molti casi indispensabile anche in un'ottica non professionale, che concorre al raggiungimento degli obiettivi superiori rispetto ai quali ha valore strumentale». (Della Casa, 1985 p. 28)

Questa scelta metodologica, assolutamente condivisibile all'interno dell'educazione musicale di base, può però essere ripensata se il contesto dell'esperienza musicale è quello dello studio di uno strumento, così come avviene generalmente nelle scuole di musica: ferma restando la collocazione strumentale della notazione rispetto alle altre attività, è pur vero che l'apprendimento della lettura e della scrittura musicale rappresenta in questo caso un vasto campo di lavoro – cui viene dedicato molto spazio – in quanto l'esecuzione dei repertori tradizionali esige la capacità di decodificare la notazione.

All'interno di questo contesto vale dunque la pena di inserire le attività legate alla notazione dentro la griglia della competenza musicale, trovando loro un'opportuna collocazione, anche per permettere all'insegnante di valutare con attenzione la propria pratica didattica, verificandola momento per momento. Infatti anche in questo ambito vanno tenuti presenti i due aspetti, passivo e attivo, in cui si articola la competenza musicale: gli alunni devono imparare a *decodificare* la notazione, cioè ad associare al segno che vedono sulla carta un preciso suono e contemporaneamente a *codificare* la notazione, cioè a scrivere il segno corrispondente al suono percepito. *Leggere* la notazione significa dunque essere in grado di produrre dei suoni a partire da una traccia grafica, mettendo in gioco le proprie abilità esecutive e inventive (competenza attiva), mentre *scrivere* significa fissare in un segno i tratti dell'oggetto sonoro ascoltato, utilizzando le proprie capacità percettive e interpretative (competenza passiva).

In genere la pratica scolastica sviluppa principalmente, se non esclusivamente, la capacità di decodificare la notazione, perché questo risulta funzionale alle abilità esecutive; una riflessione attenta sulla notazione fa però emergere la limitatezza di questa scelta che, penalizzando la codificazione, si ripercuote negativamente sulle abilità percettive. Per scrivere i suoni uditi, infatti, è necessario concentrare l'attenzione sui fatti sonori e collegarli alle relative immagini uditive, che poi potranno essere trasformate nei segni corrispondenti; codificare gli eventi musicali è dunque importante per rafforzare le abilità relative alla percezione e alla comprensione del linguaggio musicale. Suonare a orecchio (cioè "ricostruire" un brano conosciuto, sia esso un semplice slogan o una musica d'autore, a partire dalle immagini uditive conservate in memoria) e successivamente scrivere le note o il ritmo o la struttura armonica del brano "ricostruito" sono attività preziose per lo sviluppo della competenza musicale. Senza considerare che valorizzano il patrimonio musicale degli alunni e rappresentano quindi un sostanzioso supporto alla loro motivazione.

In questo caso dunque lo schema della ccompetenza musicale potrebbe essere modificato in questo modo:

- competenza passiva: percepire, capire, scrivere;
- competenza attiva: eseguire, inventare, leggere.

Un uso "a posteriori"

Definire le abilità musicali, esplicitandole in termini di operazioni cognitive, materiali usati e contenuti concettuali, può sembrare un'attività astratta e arida che scompone la concreta esperienza musicale in una miriade di operazioni – che, giova ricordarlo, normalmente si compiono intuitivamente e in un lasso di tempo breve – e può perdere di vista il senso reale dell'attività musicale. Ancor più grave è il rischio che la scomposizione dia luogo a una didattica pedissequa e artificiosa in cui esercizi finalizzati all'acquisizione della padronanza in una specifica abilità (esercizi, dunque, e non reali attività musicali) si susseguono in modo disarticolato e privo di significato, sia pedagogico sia musicale. Una delle critiche più autorevoli avanzate nei confronti della programmazione per obiettivi è infatti che essa definisce le attività in funzione degli obiettivi da raggiungere mortificando la ricchezza delle esperienze possibili. Si sottolinea inoltre che essa punta eccessivamente l'attenzione sulle prestazioni da ottenere e poco sui processi attivati per ottenere quei risultati. E Franca Mazzoli ricorda che la scomposizione in abilità operata dall'insegnante «può non coincidere con quella che ciascun allievo mette in atto spontaneamente, quasi sempre in modo implicito» (Mazzoli, 1997, p. 4).

Si tratta di critiche reali che non azzerano però il valore e l'utilità dell'analisi della competenza musicale in operazioni e contenuti concettuali nell'ambito della riflessione sui processi di insegnamento e apprendimento. Infatti, se è assolutamente incontestabile che la scomposizione delle abilità non possa costituire la base della progettazione dell'attività didattica (perché irrigidirebbe l'esperienza educativa nelle griglie prefissate dall'insegnante né gli consentirebbe di relazionarsi realmente ai propri alunni cogliendone di volta in volta motivazioni, interessi, difficoltà, disagi e desideri e gli impedirebbe, di fatto, di costruire la propria proposta didattica su questi elementi), è però altrettanto innegabile che la chiarezza rispetto ai diversi aspetti della competenza musicale rende il processo di insegnamento e di apprendimento più efficace, mirato e trasparente.

Si tratta probabilmente di intendere la scomposizione della competenza musicale non come l'*a priori* della progettazione educativa, ma come un *a posteriori*, non tanto e non solo per definire in anticipo le attività didattiche, ma per rileggere e interpretare quelle concretamente realizzate. In questa ipotesi le diverse esperienze che il docente ha già realizzato nella propria prassi didattica, vengono analizzate e poste in relazione con i settori della competenza musicale precedentemente individuati. Si tratta cioè di chiedersi quali abilità vengono potenziate dalle esperienze realizzate, verificando così se tutti i settori della competenza sono ugualmente considerati dalla pratica educativa e se il peso attribuito a ciascuno di essi è funzionale a uno sviluppo equilibrato della competenza musicale o se, viceversa, rischia invece di privilegiare alcune abilità rispetto ad altre.

In questo senso l'assunzione della griglia della competenza musicale assume un valore in qualche modo *correttivo*, in quanto consente di aggiustare il tiro, correggendo la propria attività didattica in base all'analisi che il docente compie sullo sviluppo della competenza musicale degli alunni così come essa risulta dalle esperienze realizzate concretamente. Provare a collocare le attività proposte dall'insegnante all'interno dei diversi settori della competenza musicale serve a mettere ordine nella propria attività didattica, recuperando così alla logica della progettazione didattica un carattere chiaramente pragmatico che le consente di sottrarsi a ogni dogmatismo.

L'uso a posteriori della griglia della competenza musicale caratterizza, a mio avviso, anche quella che Piatti definisce la *didattica dell'occasionalità*, cioè quella didattica che nasce dalla capacità del docente di raccogliere gli spunti proposti quotidianamente dagli alunni. Questa proposta sottolinea l'importanza per la scuola di sollecitare e raccogliere motivazioni, interessi, problemi e desideri degli alunni e di costruire l'attività didattica a partire da quelli. Ciò è possibile solo se l'insegnante è sufficientemente flessibile e duttile (qualità necessarie per raccogliere le proposte degli alunni e trasformarle in percorsi didattici) e, nello stesso tempo, possiede una grande chiarezza rispetto agli obiettivi finali da raggiungere. Questa chiarezza, che deriva da un'analisi dettagliata e approfondita della competenza da raggiungere a un certo livello di scolarità, è necessaria per evitare di disperdere l'attività didattica in percorsi che possono anche risultare entusiasmanti e coinvolgenti per i ragazzi, ma che, a un esame scrupoloso, possono mostrarsi privi di obiettivi di apprendimento precisi, significativi e adeguati agli alunni.

Bibliografia

Addessi Anna Rita, Baroni Mario, Luzzi Cecilia, Tafuri Johannella, 1995, "Una indagine sperimentale sullo sviluppo della competenza stilistica" in *Musica Domani*, 96, p. 3-8, Ricordi, Milano

Della Casa Maurizio, 1985, *Educazione musicale e curricolo*, Zanichelli, Bologna

Facci Serena,1996, "La trasmissione del sapere culturale in altre culture", in *Musica Domani*, 100, pp.15-16, Ricordi, Milano

Francès Robert, 1972, *La perception de la musique*, Vrin, Paris

Mazzoli Franca, 1997, *Musica per gioco*, EDT, Torino

Piatti Mario, 1993, *Progettare l'educazione musicale*, Cappelli, Bologna

Raynor Henry, 1990, *Storia sociale della musica*, Il Saggiatore, Milano

Serafine Mary Louise, 1986, *I processi cognitivi nella musica*, in Lorenzetti Loredano Matteo; Antonietti Alessandro (a cura di), *Processi cognitivi in musica*, Franco Angeli, Milano

Slobin Dan, 1975, *Psicolinguistica*, La Nuova Italia, Firenze

Sloboda John A.,1988, *La mente musicale*, Il Mulino, Bologna

Stefani Gino,1977, *Insegnare la musica*, Guaraldi, Firenze

Stefani Gino,1987, *Il segno della musica. Saggi di semiotica musicale*, Sellerio, Palermo

Tafuri Johannella, 1995, *L'educazione musicale. Teorie, metodi, pratiche*, EDT, Torino

PERCEZIONE

Operazioni	Materiali	Contenuti concettuali
memorizza discrimina riconosce confronta classifica mette in ordine ...	i suoni del corpo dell'ambiente di oggetti di strumenti	mediante l'utilizzo dei concetti di: altezza intensità durata timbro grana evoluzione temporale ...
memorizza discrimina riconosce confronta segmenta ...	brani musicali	mediante l'utilizzo delle categorie di: melodia ritmo sound armonia timbro forma dinamica agogica ...

COMPRENSIONE

Operazioni	Materiali	Contenuti concettuali
interpreta contestualizza ...	i suoni del corpo dell'ambiente di oggetti di strumenti	mediante l'utilizzo delle conoscenze relative a: funzioni convenzioni culturali contesti (tempi e luoghi) ...
interpreta contestualizza storicizza ...	brani musicali forme, generi e stili della musica fatti musicali	mediante l'utilizzo delle conoscenze relative a: convenzioni culturali funzioni contesti (tempi e luoghi) stili trasformazioni storiche relazioni sincroniche ...

ESECUZIONE

Operazioni	Materiali	Contenuti concettuali
esegue per imitazione per lettura possiede un buon coordinamento ritmico motorio intona individua e sceglie le proprie soluzioni tecniche ed espressive ...	usando: voce oggetti strumenti a percussione strumenti tradizionali	mediante l'utilizzo delle categorie di: ritmo fraseggio melodico dinamica agogica armonia contrappunto relazioni fra le voci relazioni fra le parti del brano ...

INVENZIONE

Operazioni	Materiali	Contenuti concettuali
esplora manipola sonorizza improvvisa arrangia compone ...	usando: corpo voce oggetti strumenti a percussione strumenti tradizionali	mediante l'utilizzo delle categorie di: melodia ritmo armonia timbro sound forma dinamica agogica ...