

1987b « Una pedagogia delle condotte musicali : obiettivi e tappe » in *Problemi e idee a confronto per una rinnovata educazione musicale dentro e fuori la scuola di base*, actes du 16° congrès européen de l'association "C.A. Seghizzi" Gorizia, Italie (version italienne originale de 1986f)

FRANÇOIS DELALANDE

Una pedagogia delle condotte musicali: obiettivi e tappe.

Berlioz riteneva che il canto piano non fosse musica. Ci si è talvolta stupiti di questa «ristrettezza» di vedute di Berlioz, ma a torto. Egli applicava la definizione data della musica ai suoi tempi e che supponeva l'esistenza di valori proporzionali di durata delle note, la possibilità di modulare servendosi dei diesis e dei bemolle. Si legge ancora sul dizionario Littré, dizionario della lingue francese pubblicato nel 1877, la contrapposizione fra canto piano e canto piano «musicale», cioè rivisto ed armonizzato nel XVII secolo. Per Berlioz e per i suoi contemporanei musica equivaleva a musica tonale.

Il concetto di musica ha continuato in seguito ad espandersi: da un lato perchè i compositori si sono costantemente applicati ad andare al di là dei limiti stilistici e a far sbagliare i dizionari ed i trattati di scrittura, ma anche perchè la scoperta delle musiche extra-europee ha scosso aile basi le nostre concezioni occidentali. Si è rapidamente compreso che le nostre scale maggiore e minore non erano universali e che quel che ci pareva stonato poteva invece sembrare intonato ad altri e viceversa (').

Tuttavia si riteneva che almeno il ritmo e l'esistenza di una qualunque melodia fossero tratti fondamentali della musica: altro errore (²).

Non possiamo che restare colpiti dall'enorme diversità di apparenze di ciò che oggi definiamo musica. Cosa c'è in comune fra le polifonie delle Isole Salomone, i corni tibetani che non hanno ritmo nè melodia, le sapienti percussioni dei pigmei akka ed una sinfonia di Beethoven? Si fallisce nella ricerca di un denominatore comune a tutte queste forme, a tutti questi linguaggi, e si è sempre più nettamente consci del carattere particolarissimo della nostra musica tonale alla quale si riferiva Berlioz.

Numerosi educatori si pongono allora un caso di coscienza. Si deve continuare a basare l'educazione musicale sul repertorio tonale e accettare il fatto che i bambini, come molti ascoltatori di cultura clas-

sica, rifiutino i tre quarti delle musiche esistenti, oppure si deve piuttosto ricercare una certa universalità, e poi quale e come?

Quale universalità si può desumere dall'insieme delle pratiche umane definite musica? Si tratta di un quesito fondamentale di una disciplina che non esiste quasi ma che dovrebbe chiamarsi antropologia musicale. Non si troverà quindi una vera e propria risposta nella letteratura scientifica ma comunque potremo trovare qualche elemento di riflessione nel lavoro degli etno-musicologi.

Quando un etno-musicologo giunge sul suo «terreno di lavoro» anche se non dispone di una definizione molto netta di musica, sa più o meno su cosa deve lavorare. Certo non sui fischi dei pastori turchi che comunicano informazioni da una montagna all'altra, e nemmeno sul linguaggio dei tam-tam africani. In entrambi i casi si capisce che si tratta di una forma di linguaggio e l'interpretazione viene lasciata al collega linguista. Ma talvolta gli stessi suonatori utilizzano gli stessi tamburi non più per parlarsi, ma per suonare insieme e questa volta l'etno-musicologo capisce che questo è di sua competenza. Non sono stati gli africani ad informarlo: non dispongono di termine equivalente alla parola «musica». Semplicemente gli è parso di capire che tale pratica non aveva altra funzione se non quella musicale. Non si tratta di un segnale di guerra, e nemmeno di un'imitazione del canto degli uccelli per attirarli, e neanche di un sostituto di comunicazione linguistica. Si riconosce la musica nella sua funzione.

Esistono due stadi di questa funzione. Innanzitutto la funzione socialmente riconosciuta. Presso gli M'Baka, in Africa centrale, i cacciatori suonano l'arco a bocca, dicono, per parlare ai Numi della caccia. Similmente J.S. Bach componeva cantate per glorificare Dio. Può darsi. Ma attenzione a questa funzione ufficiale e sociale che può nascondere un'altra, più individuale, della quale si parla meno facilmente e che forse meglio spiega la specificità del fenomeno musicale. Bach glorifica Dio, certo, ma oltre a ciò si preoccupa chiaramente di dare qualche soddisfazione ai mortali, a cominciare da se stesso; e certe arie da clinesa sono riprese in altre opere profane, il che dimostra che la funzione liturgica non spiega tutto. D'accordo, i cacciatori M'Baka usano l'arco a bocca per parlare ai Numi protettori. Ma visto che si fa, tanto vale farlo bene, con suoni abilmente modulati, ricercati, facendo uso di un certo virtuosismo con arte ⁽³⁾.

Dunque, se vogliamo caratterizzare la musica, non possiamo accontentarci di una funzione sociale dichiarata e un po' fuorviante; dobbiamo chiederci quale funzione abbia per il musicista stesso. Cos'è

che lo spinge a fare musica, che cosa cerca in essa, che cosa vi trova. Bisogna analizzare la sua condotta ed interrogarsi sulle sue motivazioni.

Il termine «condotta» è stato introdotto nella psicologia europea per completare la semplice descrizione del comportamento osservabile. La condotta ha un senso, uno scopo. È tesa alla soluzione di una aspettativa (tensione): risponde ad una motivazione ed eventualmente associa un sentimento di soddisfazione, di piacere.

Si è dunque indotti a cercar di comprendere dall'interno le condotte musicali e a trarne le caratteristiche universali.

Sarebbe presunzione pretendere di dare una soluzione definitiva e completa al problema, ma proporrei comunque una descrizione delle condotte musicali in tre livelli che delimitano abbastanza bene, mi sembra, gli aspetti più essenziali.

Il primo livello di descrizione riguarda la motricità, la gestualità, il tatto. Produrre musica con uno strumento o con la voce dà allo strumentista una soddisfazione gestuale e tattile e richiede una attenzione particolare a questo livello. Nel gioco strumentale o di emissione vocale, si stabilisce uno stretto legame fra motricità e ricezione sensoria. La mano è al contempo organo motore e ricevente, e per il pianista, ad esempio, la musica non è fatta solo di suoni ma anche di sensazioni tattili e di gesti che egli memorizza direttamente. Si stabilisce così un corto circuito a livello delle mani, come a livello dell'apparato fonatorio per un artista del canto, fra la produzione e la ricezione. Percià designerei questo piano d'analisi delle condotte del musicista con una parola che concretizza questo tramite: sensorio-motore.

Tuttavia la musica è raramente un esercizio sensorio-motore puro. Si cerca, in genere, di aggiungere una seconda dimensione, che da noi, almeno nel repertorio barocco o romantico, si chiama espressione. In altri stili o presso altre culture, sarebbe più appropriato parlare di rappresentazione o di evocazione di un ordine diverso da quello musicale. Il termine più generale per indicare tale piano d'analisi è simbolico. La musica possiede nella maggior parte dei casi una dimensione simbolica.

Sappiamo anche, però, che la produzione musicale soggiace in generale a regole stilistiche. Questo non ha niente a che vedere con una norma morale che sia proibito trasgredire, ma si avvicina piuttosto ad una regola del gioco, che si rispetta per il proprio piacere. Esistono orchestre di corni in Africa centrale nelle quali ogni esecutore può produrre una sola nota. Si può facilmente immaginare quanto sia

difficile eseguire insieme una melodia, tanto più che per rendere il tutto più complicato essi eseguono delle polifonie. Perché cercano la difficoltà? Evidentemente perché si divertono. A livelli diversi, si ritrova lo stesso gusto per la combinazione nelle poliritmie dei pigmei, nella musica di Bach o in quella di Boulez.

Questa è la nostra prima constatazione: se vogliamo individuare una sorta di universalità nel fatto musicale, non la troveremo a livello di stili e linguaggi, ma piuttosto a livello di condotte musicali. Tanto più dissimili sono gli stili da un'epoca all'altra, da un continente all'altro, tanto più si somigliano le condotte musicali. Sempre ed ovunque si individuano queste tre grandi caratteristiche delle pratiche etichettate come «musica»: una abilità sensorio-motrice, una dimensione simbolica che vi si sovrappone ed una forma di gioco combinatorio.

Ma ora, e questa è una seconda domanda, come sviluppare queste tre forme di interesse nel bambino?

È qui che nasce lo stupore del psico-pedagogo. In effetti, egli constata che le tre dimensioni appena enumerate coincidono con le tre forme assunte successivamente dal gioco del bambino: gioco sensoriomotore, gioco simbolico e gioco di regole, secondo la descrizione generale accettata data da Jean Piaget. In altri termini, la musica appare come una forma sofisticata, differenziata dalle diverse culture, di condotte che fondamentalmente prolungano i diversi aspetti del gioco fanciullesco.

Dobbiamo quindi aspettarci alla comparsa successiva dei germi di condotte musicali prima con dominante sensorio-motrice, poi simbolica, poi regolamentata. È effettivamente quanto si osserva; è facile seguire questo cammino.

L'interesse sensorio-motore per il suono compare fin dai primi mesi di vita: sono le condotte d'esplorazione. Piazzando per pochi minuti un tamburello nella culla di un bimbo di 4 mesi, si vedrà come egli gratti la pelle con le unghie, come lo percuota con la mano, come lo strofini, ed anche se queste «modalità di gioco» sono scoperte fortuite che talvolta producono una evidente soddisfazione nel piccolo strumentista attraverso manifestazioni vocali. A quell'età, la pedagogia consiste solo a mettere a disposizione del piccolo materiale adatto (4).

L'esplorazione delle fonti sonore, siano esse strumentali o vocali, rimane un'attività importante fino ai tre anni circa. Sbaglieremo nel voler ridurre i vari balbettii di un bambino di 8 mesi ad una funzione pre-linguistica di comunicazione. Spesso cessano in presenza di un adulto. È un esercizio vocale che si avvicina forse più ad una ricerca sonora che alla parola.

Non ci si accorge talvolta del momento in cui il bambino arricchisce sua produzione con un'intenzione simbolica. Di fatto, la curiosità sonora, il piacere di produrre il suono ed anche una ricerca di variazioni dominano fino verso i 3 o 4 anni, ma si arricchiscono progressive-mente con una rappresentazione o di una espressione di sentimenti. Ad esempio, si vedrà un bambino di 3 anni far vibrare in tanti modi diversi una molla tesa sopra una cornice e dichiarare, forse perchè il ritmo glielo ricorda vagamente, che è un cavallo. Alla stessa età le improvvisazioni vocali spontanee possono evocare una gamma vastissima di sentimenti espressivi

Ci si chiederà probabilmente come tali rumori possano dar luogo ad una invenzione musicale degna di questo nome. Molto naturalmente, verso i 6 o 7 anni, i bambini ricercano, nelle loro produzioni sonore, i concatenamenti, le successioni, sentono quando è veramente «finito». Poco a poco nasce il gusto per la forma e per la costruzione (6).

Se, per miracolo, il periodo successivo di gioco del bambino — sensorio-motore, simbolico, regolamentato — è propizio allo sviluppo di condotte musicali fondamentali, quale sarà il risultato per noi educatori?

Innanzitutto che non dovremo insegnare artificialmente ai bambini i comportamenti musicali; proprio come non insegnamo loro a giocare. L'educatore avrà più un ruolo di osservatore che di insegnante: dovrà essere attento all'interesse manifestato dal bambino per il suono, dovrà guidare comportamenti spondanei e svilupparli fino ad una padronanza musicale. Così, le tappe di una progressione sono segnate: le tre grandi componenti della motivazione musicale, che di solito sono intimamente connesse nell'adulto, compaiono solo successive-mente nel bambino. Sarà dunque sufficiente non bruciare le tappe, arricchirli verso i 3 fino ai 6 anni di una dimensione espressiva o simbolica ed infine coltivare il senso della regola, della combinazione e della forma a partire dai 6 o 7 anni. Quando gli interessi per il gioco sono ro si sviluppano naturalmente, al momento opportuno non resterà all'educatore che cogliere il frutto ed incitare il bambino a spingere più in là la sua ricerca: i bambini comporranno allora, individualmente o collettivamente, delle sequenze musicali degne di figurare in un concerto di musica contemporanea, svilupperanno la loro conoscenza, una estrema esigenza d'ascolto, una sensibilità non solo rivolta al suono, ma al vissuto emotivo che si può associare ad esso, si impadroniranno a poco a poco della forma, degli stili. Divengono così abili inventori di musica, come pure ascoltatori attenti e critici.

Purtroppo queste cose non succedono mai: i genitori e le puericultrici impongono il silenzio ai piccoli; mentre facevano stridere una cerniera — il loro primo strumento l'istitutrice di scuola materna, che non s'intende affatto di musica, scoraggiava le loro velleità espressive. Di certo il bambino non avrà mai avuto l'occasione di coltivare il senso della costruzione. Vi ritroverete dunque ad avere a che fare con bambini nei quali è stato stroncato ogni slancio d'inventività musicale, e sarà vostro compito ripartire da zero e insegnare loro la musica...

Ecco come possiamo schematizzare le grandi linee di una antropologia della musica, che si basa da una parte su una etno-musicologia comparata e, dall'altra, su osservazioni di psicologia genetica. Il fatto che le diverse componenti delle condotte musicali compaiano progressivamente nel corso dell'infanzia non è sorprendente. Il primo ambito d'applicazione a beneficiarne è evidentemente la pedagogia. Risulta possibile consolidare queste condotte, educarle, indipendentemente dai linguaggi, dagli stili musicali adottati da una certa cultura.

Co& esistono in pratica due grandi orientamenti della pedagogia musicale attuale: una «pedagogia delle condotte» che tende all'universalità ed una «pedagogia delle acquisizioni» che trasmette le particolarità del nostro patrimonio tonale. Lungi da me l'idea di lodare l'una per condannare l'altra; di pretendere, per esempio, che l'una sia moderna e l'altra superata, che l'una sia aperta e l'altra chiusa. Esse rispondono di fatto ad obiettivi abbastanza chiaramente definiti. Non c'è dubbio sul fatto che per suonare il clarinetto si debba imparare il solfeggio e allenarsi ad eseguire le scale musicali. Per formare un clarinetista c'è bisogno di una pedagogia delle acquisizioni. La pedagogia delle condotte, di cui ho parlato, non dà competenze specifiche. Invece di vantare l'una a scapito dell'altra, mi sembra più opportuna esaminare il modo con cui si integrano i loro obiettivi, il modo con cui i vari istituti d'insegnamento devono spartirsi i compiti, capire in quale momento della formazione ideale del giovane musicista si devono non solo sviluppare atteggiamenti molto generali ma anche iniziare eventualmente a trasmettere qualche tecnica strumentale, ecc. Sono scelte di politica educativa che spettano ai genitori, ai responsabili ministeriali, agli elettori, ma sulle quali non ho competenze particolari: solo opinioni, come tutti d'altronde.

Si noterà tuttavia, per chiarire le scelte, che anche per suonare il clarinetto si consiglia caldamente di trovare piacere nel formare un bel suono, nel sentire la qualità di un fraseggio, nell'apprezzare la sua

morbidezza, la sua leggerezza, nel saper distinguere le diverse voci di una polifonia, nell'essere sensibili alla ricchezza di un passaggio. C'è un mondo fra conoscere la musica ed essere musicisti. Alcuni bambini entrano per la prima volta ad una lezione di strumento, non avendo mai fatto — si crede — musica. Ma immediatamente si constata che sono dotati e si pensa lo si debba al caso o ad un fattore genetico. Comunque sia, questi talenti possono essere coltivati, e anche molto prima che si parti di imparare a suonare il clarinetto, proprio incoraggiando la curiosità al suono con l'esplorazione, e risvegliando l'abitudine di dare ad una inflessione melodica un valore espressivo, di sviluppare una trovata; insomma, favorendo le condotte di cui abbiamo parlato sin qui. Ed è questa la posta in gioco: prima di insegnargli la musica, si devono risvegliare nel bambino le qualità del musicista.

ESEMPI MUSICALI

(¹) Polifonia di flauti di pan delle Isole Salomone.

C) Corni dei monaci tibetani.

(¹) Arco a bocca, Centr'Africa.

(4) Esplorazione di un tamburello, 4 mesi.

(5) Gioco su una molla, 3 anni.

(6) Ricerca di costruzione, 6 anni.