

Pratiche "analitiche" nell'Educazione Musicale di base

Giovanni Piazza

Introdurre il termine "analisi" nell'area dell'educazione musicale di base significa innanzitutto porsi il problema di come adeguarlo alle relative esigenze concettuali e pragmatiche. Di analisi pura e semplice, così come comunemente intesa, cioè di operazioni miranti ad appurare strutture e contenuti della musica attraverso procedure di rilevamento peculiarmente intellettive e razionalistiche non si può proprio parlare riferendosi ad un'età in cui tali facoltà non sono ancora o presenti o adeguatamente sviluppate. Sarà meglio quindi abbandonare decisamente il termine "analisi" e introdurre piuttosto il concetto di "procedure metodologiche attive implicanti elementi analitici": elementi, va da sé, del tutto induttivi e consequenziali.

Diamo per scontato che il perseguimento di qualsiasi obiettivo di effettiva comprensione e conoscenza, anche uno di quelli raggiungibili attraverso l'analisi, non può che implicare sul percorso le fasi di motivazione, coinvolgimento ed esperienza: una sequenza che è valida per ogni percorso cognitivo e ad ogni età. Tuttavia anche il generico rispetto della sequenza valida non è sufficiente di per sé a garantire una corretta scelta di procedure metodologiche in ambito educativo di base, in quanto essa non è generalizzabile, ma va adeguata in modo specifico ai diversi livelli di intervento e, molto in particolare, a quello della prima fase educativa. Ed è quindi indispensabile chiedersi quali debbano essere la natura e la qualità della motivazione, del coinvolgimento e dell'esperienza, quando ad esservi implicati sono bambini la cui età ruota più o meno ampiamente attorno ai sei anni, e i cui modelli di ricognizione e di acquisizione sono ancora esclusivamente, essenzialmente o prevalentemente senso-motori.

Entrando più direttamente nel merito, anche la pura e semplice curiosità soggettiva per un'opera musicale nasce da una motivazione. Ma è motivazione, culturale o emozionale, tipicamente adulta o, quanto meno, riscontrabile, a livello infantile, solo nel caso di opere di consumo di immediata e temporanea attrattiva, come l'*hit* stagionale. E se non si vuole limitare l'esperienza musicale educativa a tale repertorio, riutilizzando in scuola esclusivamente la realtà dell'esperienza esterna (che può ben fungere da vettore ma non da confine dell'intera operazione educativa), sarà indispensabile attingere a motivazioni operative più ampie ma altrettanto dirette e potenti.

In tema di coinvolgimento il discrimine si fa ancora più nitido. Perché se da un lato può scaturire un coinvolgimento potentissimo da un'emozione puramente intellettiva o spirituale, sicuramente prematura per il bambino, dall'altro è possibile che il bambino venga coinvolto, sì, ma in modo del tutto virtuale, e sostanzialmente meccanico se, tanto per fare un esempio, gli si richiede, in simmetria con un ascolto, di seguire col dito dei complessi e più o meno corrispondenti profili melodici e armonici che altri hanno tracciato sulla carta, nell'errata convinzione che ciò lo aiuti a capire ciò che ascolta: un'implicazione - più che un coinvolgimento - eterogestita e resa possibile solo a seguito di un *training* imposto e astruso.

Quanto all'esperienza, anche il puro e semplice ascolto partecipato lo è, ma difficilmente proponibile (o propinabile) a dei bambini in quanto quasi esclusivamente emozionale e intellettivo, e assai poco sensoriale (se si escludono quelle reazioni fisiche, più che moti corporei tensioni muscolari e espressioni mimiche, che l'ascolto può provocare anche nell'adulto). Tanto che tutte le esperienze svolte in questo senso con bambini anche d'età abbastanza elevata, comprovano un brevissimo tasso di resistenza che rapidamente, e giustamente, degenera in insofferenza. Ancor più arduo sarebbe pensare che da un siffatto tipo di ascolto si possa poi passare ad un'esperienza analitica svolta attraverso ricognizioni più o meno guidate con carta e matita.

Tornando alla natura e alla qualità necessarie alle componenti della nostra sequenza

partecipativa, è dunque essenziale che essa attenga alla sfera della sensorialità e che sia fisicamente, corporalmente attiva, empirica e esplorativa. Così, da una motivazione dotata di forte attrattiva operativa, attraverso un coinvolgimento non di mera "reazione" o di "adeguamento" ma di "intervento" potremo svolgere esperienze in un tale stato di attenzione e di "immersione" fisica ed emotiva da tradurle in consistenti processi di comprensione e conoscenza.

Esistono sicuramente molti modi per procedere su questa via. Pensando ad una partecipazione di tipo corporeo, il più immediato sembrerebbe quello di utilizzare la danza come forma di "ascolto". Ma essa rappresenta un livello che, dal punto di vista dell'implicazione analitica, non può oltrepassare un determinato stato di semplificazione. La danza, infatti, richiede una musica *ad hoc*, dotata di precise referenzialità ritmico-dinamiche. E pur essendo innegabile che per danzare una musica si debba inquadrare prima metricamente (il livello analitico minimo), poi fraseologicamente ed, infine, anche "interpretarla" in modo adeguato (avendo così la possibilità di riflettere sulle sue caratteristiche storico-stilistiche), non c'è dubbio che essa tenda molto rapidamente a trasformarsi in un *playback* acquisito e semi-automatizzato, senza poter evitare che l'attenzione di chi partecipa venga monopolizzata dall'indispensabile coordinamento dei passi e delle movenze.

Un mezzo secondo me più ricco di implicazioni analitiche unite ad un forte coinvolgimento, sperimentato abbastanza diffusamente e con successo anche con bambini in età di scuola materna (per i quali l'implicazione "analitica" non sarà più che una registrazione mnemonico-sensoriale che potrà riaffiorare più tardi in forma di spezzoni di conoscenza "inconsapevole") è quello, invece, di "suonare insieme" ad una musica registrata.¹ Una procedura che amplia di molto il repertorio rispetto a quello adatto per essere danzato, consentendo di attingere - con la dovuta attenzione alla chiarezza e alla qualità dei pezzi prescelti - a qualsiasi genere e stile. Il metodo è quello di "arrangiare" collettivamente una incastellatura prevalentemente ritmica-percussiva da eseguire insieme al *playback* prescelto, che potrà essere sia un breve brano per intero, sia un frammento di un brano più ampio.

La motivazione di partenza è forte, perché anche ad un primo, indispensabile ascolto della musica prescelta, saprò che lo scopo è quello di "suonare insieme" ad essa: suonare con Schubert, con Mozart (e non semplicemente ascoltarli con imposta reverenza), con i Beatles o con le Spice Girls. Naturalmente il potenziale "analitico" connesso all'operazione sarà proporzionale alla capacità dell'insegnante di gestire le osservazioni, le riflessioni e le verifiche collettive connesse all'operazione didattica. Infatti, l'implicazione analitica avrà, da un lato un aspetto generale ed ineludibile relativo alla metrica, alla ritmica, alla fraseologia ed alla dinamica del pezzo, dall'altro potrà investire altri aspetti più specifici, opportunamente messi in rilievo di volta in volta dall'insegnante, in relazione agli interessi del gruppo ed agli scopi didattici previsti.

Ad esempio:

a) una riflessione approfondita sull'epoca e sulla funzione a cui ci riporta un determinato pezzo può condurci, oltre che ad una sonorizzazione più puntuale, al confronto con brani analoghi di altre epoche, da sonorizzare a loro volta in modo corrispondentemente adeguato, con tutte le conseguenti opportunità di confronto storico e stilistico;

¹ La proposta è presentata in modo organico ed esteso in: Giovanni Piazza, *Suoniamoci su..., sonorizzazioni di gruppo su playback*, Ricordi, Milano 1994. Tale proposta è stata presentata nel corso del Convegno di Analisi musicale di Trento del 1992 (Giovanni Piazza, "Suonare col disco. Ascolto attivo e analisi nella scuola di base: un esempio pratico", in *Secondo Convegno Europeo di analisi musicale*, a cura di Rossana Dalmonte e Mario Baroni, Università degli Studi di Trento, Trento, 1992, pp. 509-516).

b) la collocazione ragionata degli interventi ritmici nei giusti punti di sostegno all'interno della tipologia fraseologica di un determinato pezzo ci offrirà l'occasione per un ragionamento sulle diverse tipologie fraseologiche possibili in relazione ai principi di apertura, incremento, sospensione, decadimento, chiusura, punto culminante, cesura, ecc.;

c) l'utilizzazione di un frammento operistico motiverà una ricognizione più estesa sulla trama dell'intera opera e sulla sua collocazione storica;

d) l'impiego di due diverse versioni esecutive di una medesima, semplice composizione (romantica, per esempio) a cui applicare la medesima sonorizzazione, ne rivelerà in modo indiscutibile le dissomiglianze agogiche (lasciandone, per così dire, segni percettivi molto concreti sull'esigenza di sincronia e di omogeneità dinamica di chi esegue la sonorizzazione), introducendo ad un discorso sull'ampia divergenza interpretativa che può interessare in particolare determinati stili, oltre che sull'interpretazione in generale.

Altri potrebbero essere gli esempi, ma quelli forniti possono considerarsi esaurienti. E' invece importante, per concludere, sottolineare come procedure di tal genere abbiano sicure valenze propedeutiche, in quanto stuzzicano l'interesse per ulteriori ascolti (l'intero brano del quale ho utilizzato un frammento o altri brani di una medesima opera) o per operazioni di confronto che, pur non portando necessariamente ad altre sonorizzazioni, daranno luogo via via all'interesse per percorsi più propriamente analitici nel comune senso della parola.

Giovanni Piazza
via Pineta Sacchetti, 229 Palme/B
00168 Roma (Italia)
tel. +39 6 305 3122
fax: +39 6 3505 9952
e-mail: gipirom@tin.it