

Marina Callegari • Gaetano Cucchia

DIDATTICA dell'ASCOLTO

nella Scuola di Base

Proposte operative per un ascolto musicale attivo



Progetti Sonori Edizioni - Via Nazionale, 15 - 61040 Mercatello sul Metauro (PU) - Italy
Tel. 0722 816053 - 0722 816895 • Fax 0722 816055

INTRODUZIONE

Ascoltare

Ascoltare musica è una delle attività che svolgiamo più frequentemente: al supermercato, dal dentista, alla stazione in attesa del treno, in auto e non di rado anche nei mezzi pubblici. E, ovviamente, a casa o ai concerti.

Quando decidiamo di "mettere su un po' di musica" perché lo facciamo? Per rilassarci, per "caricarci", per distrarci, per avere compagnia...

In base a dove siamo, all'aver scelto oppure no di ascoltare musica, alla funzione che in un dato momento attribuiamo a questa attività e anche al repertorio che ci capita o decidiamo di ascoltare, la situazione cambia.

Soffermiamoci un attimo a osservare da vicino le occasioni di ascolto casuali: per esempio quando entriamo al supermercato o siamo nella sala d'attesa del medico o in un autobus con la radio accesa. Cosa ci viene da fare? A volte apparentemente nulla, poniamo la musica "in sottofondo" e continuiamo a leggere, parlare, occuparci della spesa... Tuttavia la velocità e il volume delle nostre parole potrebbero essere diversi senza questo "tappeto sonoro", così come la nostra concentrazione sui prodotti da acquistare o sulla lettura. In altri casi iniziamo a muoverci anche impercettibilmente, ad esempio con piccoli movimenti della testa o delle dita che si adattano istintivamente al ritmo della musica. Altre volte ci sentiamo più tranquilli o ci ritroviamo a immaginare paesaggi immersi nel verde o marini oppure, al contrario, ci sentiamo più agitati o addirittura nervosi, i pensieri sono un po' accavallati o negativi... Quello che stiamo ascoltando, il sottofondo, ci sta influenzando a nostra insaputa!

Pensiamo invece alle situazioni di ascolto scelte. Per es. si accende la radio o si mette su un disco e... Si canta, ci si muove, si sta sul divano a lasciar correre i pensieri...

Un po' diverso quando si va a un concerto e l'ascolto è dal vivo. Si partecipa in modo differente, a seconda del tipo di concerto: ad es. a teatro, musica eurocolta, seduti, ascolto in silenzio - ma i pensieri volano e qualche movimento magari piccolo a volte si fa; allo stadio, musica pop/rock: si canta, ci si muove...

Ci sono quindi differenze nei nostri comportamenti in base all'aver scelto o no l'ascolto, a quanta attenzione vi poniamo, al luogo in cui ci troviamo, al tipo di repertorio che stiamo ascoltando, al trovarsi da soli o con altri. Ma vi sono anche delle analogie. Nell'ascolto spontaneo, infatti, la tendenza maggiormente diffusa è quella di muoversi o provare delle sensazioni. Tuttavia non di rado quando si ascolta un brano musicale ci si accorge di alcune sue caratteristiche: ad es. nelle canzoni si riconosce molto facilmente la struttura strofa/ritornello. Ciò sta ad indicare che l'abitudine all'ascolto, all'interno del nostro contesto culturale, ci "insegna" qualcosa su "come è fatta la musica". Naturalmente chi possiede una maggiore abitudine impara più cose e ascoltando riconosce facilmente le cose che sa.

E l'ascolto a scuola?

A nostro avviso conoscere le caratteristiche dell'ascolto spontaneo, e le teorie che lo hanno studiato, può essere utile per proporre attività di didattica dell'ascolto nella scuola di base: una scuola che secondo gli orientamenti ministeriali si deve occupare, tra l'altro, di fornire una prima alfabetizzazione culturale evitando il più possibile la frammentazione dei saperi e un'impostazione trasmissiva¹.

¹ Cfr. *L'alfabetizzazione culturale di base*, in *La scuola del primo ciclo*, in *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, MIUR, 2012.

Una prima considerazione che possiamo fare, allora, è che nella scuola sarebbe sicuramente utile valorizzare e utilizzare le modalità spontanee di ascolto, cioè la tendenza ad ascoltare muovendosi o pensando a qualcosa che la musica evoca. Si tratta quindi di organizzare l'ambiente scolastico in modo che diventi un ambiente ricco di stimoli sonori e musicali e, per quanto possibile, di spazi e materiali adeguati al movimento e al fare musica.

La seconda considerazione è che vale la pena sfruttare la capacità che hanno gli alunni di intuire alcuni saperi sulle caratteristiche della musica: attraverso l'immersione in un ambiente che favorisca l'esperienza musicale diretta e l'abitudine all'ascolto è possibile che i bambini già spontaneamente colgano alcune qualità peculiari del linguaggio musicale. È indispensabile però ricordare che le intuizioni non bastano: l'esperienza musicale viva deve quindi necessariamente essere affiancata a momenti di discussione o semplici spiegazioni, nelle occasioni ritenute più opportune dagli insegnanti, in modo da fissare gli apprendimenti e le eventuali definizioni ad essi connesse.

A partire da queste considerazioni seguiranno le proposte didattiche sull'ascolto nella scuola di base contenute in questo volume: proposte che gli addetti ai lavori riconosceranno come non nuove, ma che vogliamo qui presentare strettamente correlate a quanto gli studi vanno affermando da qualche decennio, così da rendere più chiari i riferimenti teorici che sottendono alle attività pratiche.

Ascolto spontaneo, condotte musicali e ascolto nella scuola

La tendenza a muoversi, a evocare sensazioni o a ritrovare nella musica alcune caratteristiche che si conoscono sono considerate "condotte musicali di ascolto", sulla base della teoria elaborata dallo studioso François Delalande.

Gli studi di Delalande collocano la relazione uomo-musica all'interno di un discorso più ampio, la relazione uomo-ambiente, e si riferiscono a diversi campi di studio, in particolare all'antropologia musicale, la psicologia genetica e la ricerca di nuove sonorità nella musica del Novecento, con particolare riferimento alla musica concreta². In poche parole Delalande ritiene che:

- se la musica è presente in ogni società umana, allora la musica è un bisogno dell'uomo;
- per soddisfare i propri bisogni, l'essere umano attiva una serie di azioni collegate tra loro che la psicologia definisce condotte;
- se i bambini per conoscere l'ambiente giocano, allora esistono anche "giochi musicali";
- le modalità di gioco indicate da Piaget potrebbero essere le condotte musicali degli esseri umani.

In base a tali presupposti e agli studi condotti sul campo Delalande osserva che le modalità di rapportarsi con l'ambiente, in relazione ai suoni, da parte dei bambini, degli adulti e dei musicisti, sono molto simili. Conclude quindi che l'uomo si relaziona alla musica come all'ambiente, attivando delle condotte che possono essere definite come le fasi di gioco: sensomotoria/esplorativa, simbolica/immaginativa, di regole/organizzativa (riassumiamo questi concetti in **Tabella 1**, pag. 9).

Da qui lo stesso Delalande ipotizza dei possibili orientamenti pedagogici, rivolti soprattutto ai bambini molto piccoli, che si rivelano interessanti anche per un'idea di educazione musicale più ampia e generale.

In particolare, per quanto riguarda l'ascolto, sono due gli aspetti che qui ci preme sottolineare. Il primo si riferisce, come già accennato, a utilizzare le condotte spontaneamente attivate dai bambini, in modo che, a partire dal movimento, dall'evocazione e dalla loro capacità di cogliere alcuni aspetti percettivamente chiari, sia possibile convogliare la loro attenzione su alcune caratteristiche del linguaggio musicale. Il secondo riguarda la scelta del repertorio. L'attivazione delle condotte, infatti, mette in qualche modo in secondo piano il contenuto da un punto di vista "del valore" che può rappresentare a livello storico e culturale, invitandoci a basarci sulle caratteristiche delle strutture musicali per estrapolare le possibili attività. Infatti Delalande spiega che:

² Cfr. Disoteco Maurizio, *Introduzione all'edizione italiana*, in Delalande François, *La musica è un gioco da bambini*, Franco Angeli, Milano, 2001.

C'è almeno una condizione pedagogica che si dovrebbe davvero rispettare: la motivazione. Si ascolta, infatti, solo se si hanno buone ragioni per farlo. Nessuna motivazione, nessun ascolto! [...] Dopo la propria (musica: quella che sta facendo o quella che ha appena fatto, il bambino) ascolterà le musiche che vi assomigliano [...]. Per esempio le famose *Variazioni per una porta e un sospiro* di Pierre Henry, che spesso non piacciono agli adulti ma ottengono l'adesione immediata dei piccolissimi. [...] Ma è normale: Pierre Henry fa cantare una porta che stride. È proprio ciò che fanno anche loro; vi si ritrovano pienamente!³

Non si tratta, ovviamente, di ribaltare le proposte di repertorio andando a cercare per forza quelli "più strani": qui Delalande si riferisce ai piccolissimi e ai loro giochi esplorativi, spiegandoci semplicemente che essi non si stupiscono di sentire brani basati sui medesimi effetti che essi stessi scoprono attraverso i propri giochi. Tuttavia già qui abbiamo un indirizzo: non escludere a priori un determinato repertorio perché non lo conosciamo o non lo consideriamo "musica"⁴. Ma la parte fondamentale delle affermazioni precedentemente riportate riguarda la motivazione: gli alunni ascoltano se hanno una ragione per farlo, e la ragione per farlo deve essere fornita dall'insegnante, che propone l'ascolto assegnando una consegna ben precisa e con un obiettivo ben preciso, che si tratti di conoscere i propri alunni e avere dei *feedback* sulle loro capacità di attenzione o di arrivare ad analizzare aspetti strutturali del brano in questione. Un altro elemento da considerare si riferisce allo stretto legame tra le attività di produzione e quelle di ascolto. Quando i bambini sono in grado di riconoscere in ciò che ascoltano qualcosa che hanno realizzato la motivazione sale. Allo stesso modo sono maggiormente coinvolti e interessati nei casi in cui da ciò che ascoltano ricevono *input* per realizzare qualcosa di personale, si tratti di una coreografia, un accompagnamento, un canto o l'ideazione di un proprio brano musicale.

Su queste proposte di attività di ascolto nella scuola ci siamo basati per la stesura di questo testo, che è giunto il momento di presentare.

Tab. 1

RELAZIONE UOMO-AMBIENTE	RELAZIONE UOMO-MUSICA
Adattamento all'ambiente: avviene attraverso azioni che rispondono ai bisogni. La spinta alla soddisfazione dei bisogni risponde a necessità legate alla sopravvivenza e alla necessità di sentirsi appagati.	La musica appartiene ai bisogni dell'uomo: non vi è alcuna società umana che non si serva di suoni, rumori e musica. Il fare e ascoltare musica portano a soddisfare il "bisogno di musica".
Le azioni combinate tra loro per rispondere ai bisogni si definiscono condotte. Tra le condotte si collocano quelle legate al gioco.	Le condotte musicali sono quelle azioni combinate tra loro per soddisfare il bisogno di musica dell'essere umano. Si riferiscono al fare musica (produrre/inventare) e all'ascoltare musica.
Le principali fasi del gioco (che secondo Piaget si sviluppano tra gli 0 e i 7 anni) sono di tipo esplorativo (sensomotorio), simbolico/immaginario, di regole. Il gioco simbolico può anche essere visto come una prima forma di gioco di regole (per Vigotskij) e sta alla base dei giochi di ruolo.	Secondo una visione evolutiva le condotte musicali utilizzano l' <i>esplorazione</i> , l' <i>immaginazione</i> e l' <i>organizzazione</i> dei materiali musicali. Il piacere del fare musica, in particolare, vive della scoperta di suoni e rumori, della capacità di attribuire significati a tali suoni, dell'organizzazione dei materiali sonori in prodotti musicalmente finiti.
Le fasi di gioco permangono nell'età adulta, in diverse forme legate alla società: si pensi agli scacchi, alle attività sportive, ai riti sociali...	Nei comportamenti musicali adulti, e nel piacere che ne deriva, si possono identificare condotte simili a quelle infantili, anche se non sempre separabili tra loro.

³ Delalande François, *Settimo dialogo: educare l'ascolto*, in Delalande François, *La musica è un gioco da bambini*, Franco Angeli, Milano, 2001, pag. 98.

⁴ Per chiarezza, Delalande non esclude affatto l'ascolto delle grandi opere. Su questo punto afferma: "La scoperta delle grandi opere deve creare un forte shock. È un avvenimento eccezionale che bisogna accompagnare alla più grande attenzione [...]. L'educazione fatta [...] passando in rassegna tutti i capolavori e riproponendoli in contesti mortificanti mi sembra uno spreco imperdonabile". Delalande, *ibidem*, pag. 97.

Questo libro

Il volume raccoglie una serie di proposte relative alla didattica dell'ascolto, che si possono facilmente riportare nella scuola di base, sia utilizzando la descrizione e la raccolta di brani nel CD allegato, sia intervenendo in base alle esigenze della propria concreta realtà scolastica.

Lo scopo è quello di fungere da guida per gli insegnanti, una guida che può rivelarsi utile anche come compendio alla programmazione. Le domande-chiave per progettare le attività nella scuola si riferiscono infatti a: Cosa fare? Come farlo? Quando? Perché?

Qui siamo partiti dall'ultima domanda: perché proporre una determinata attività? Cioè, qual è lo scopo? Ci è sembrato indispensabile iniziare da quello che viene sottolineato nei testi ministeriali, ovvero la necessità di favorire "la formazione di importanti legami di gruppo" come "condizione indispensabile per lo sviluppo della personalità di ognuno"⁵, pensando anche alla sempre più raccomandata strategia di apprendimento collaborativo. Ecco quindi che le prime proposte si riferiscono alle cosiddette "attività di ambientamento", situazioni nelle quali è possibile creare una determinata atmosfera scolastica, piacevole e di certo adeguata a costruire legami tra i componenti del gruppo-classe e tra il gruppo e chi li guida.

Seguono poi tre capitoli dedicati alle attività più propriamente legate alla disciplina Musica, organizzati sempre sulla base del "perché vado a proporre una determinata attività", ovvero dell'obiettivo perseguito. Gli obiettivi principali in questi tre capitoli sono, rispettivamente:

- cogliere i contrasti presenti nella musica proposta all'ascolto e imparare a definirli;
- saper associare a un brano musicale immagini, sensazioni o movimenti e saper identificare, per quel determinato brano, quali strutture musicali possono aver influenzato le associazioni precedentemente espresse;
- conoscere e riconoscere alcune strutture formali sulla base dei principi costruttivi di contrasto, ripetizione e variazione.

Come si evince, si perseguono lo sviluppo della competenza musicale generale e una prima alfabetizzazione rispetto agli argomenti trattati, scopi in linea di massima raggiungibili con una certa facilità.

Il "perché" è strettamente connesso al "cosa fare", cioè all'attività stessa, e ai contenuti scelti. Come precedentemente illustrato, la nostra intenzione è quella di basarci soprattutto sulla teoria delle condotte di Delalande: il "cosa fare" è quindi, in linea di massima, legato all'attivazione delle condotte. Molte proposte si basano sulla richiesta di muoversi sulla musica, si tratti di movimenti liberi, semplici coreografie o sequenze ritmico-motorie eseguite con le *body percussion*. Il corpo, infatti, rimane il mezzo privilegiato per appropriarsi delle conoscenze anche più astratte. Spesso, sia sulla base delle consegne dell'insegnante, sia per una tendenza spontanea, al movimento si associano attività simboliche: i gesti assumono quindi un significato, all'interno di una storia immaginata o in una coreografia che rimanda a determinati luoghi o situazioni. Non sempre è infatti possibile, o necessario, separare le condotte. Ciò che importa è che la proposta dell'insegnante sia chiara in riferimento a com'è costruito il brano musicale che va a far ascoltare e, di conseguenza, sia chiaro cosa di quel brano vuole che gli alunni colgano. Naturalmente la scelta del repertorio, davvero vario in generi e stili, è oculata e, per quanto possibile, utile come esemplificazione dell'aspetto che si vuole indagare. Su questo punto l'esperienza sui "contrastati" è davvero significativa per i bambini della scuola primaria, che hanno bisogno di sviluppare le capacità di discriminare gli stimoli, essendo a tratti ancora influenzati da una percezione sincretica. Altra attenzione, per quanto attiene ai conte-

⁵ Cfr. *Centralità della persona*, in *La scuola del primo ciclo*, in *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, MIUR, 2012.

nuti, è la durata dei brani. In parecchi casi troverete l'ascolto di "frammenti" di opere più lunghe. Infatti, un'attività che voglia portare a un prodotto finito o a una conoscenza maggiore, abbisogna spesso di attenzione e ripetizioni. È necessario quindi limitare l'ascolto all'essenziale, per non correre il rischio di ingenerare noia. Dove questa direttiva non sembra essere rispettata è perché abbiamo scelto di far prevalere il buon gusto musicale, senza interruzioni brusche, o perché la durata rientra comunque in un ambito temporale accettabile.

Dal "cosa fare" al "come", il passo è breve. Le strategie metodologiche qui si riferiscono ampiamente all'esperienza corporea e corporeo-vocale promossa in particolare dai "metodi" Dalcroze e Orff, nei quali il fare "prima", per capire, scrivere e leggere la musica "poi", è la direzione principale e, certamente, una proposta di insegnamento-apprendimento valida tutt'oggi.

Dall'evoluzione delle proposte di Dalcroze, sfociate nella ginnastica ritmica, sono ripresi anche alcuni materiali. Tuttavia si invitano i lettori ad utilizzarne altri, qualora impossibilitati a procurarsi quelli qui indicati.

L'ultimo aspetto, il "quando", è l'unico su cui non si trova alcun suggerimento. È impossibile, in una guida, ipotizzare il momento più adatto per portare in classe determinate attività. Questo è davvero legato alla realtà in cui ognuno lavora.

L'unica cosa che possiamo assicurare è che il "quando" per gli alunni della Scuola Primaria "Gianfranco Corletto" di Treviso, dell'I.C. 1° di Castelfranco Veneto (TV), è arrivato al momento giusto. Il testo, infatti, è arricchito dalle videoriprese di alcune attività realizzate da questi bambini, i quali hanno la fortuna di compiere il proprio percorso in un clima sereno, dove tempi e spazi dell'organizzazione scolastica coincidono con un progetto educativo fortemente improntato sull'apprendimento collaborativo e su una reale cooperazione scuola-famiglia. Grazie a questo clima è stato possibile riprendere e pubblicare i loro volti, i loro sorrisi, la loro concentrazione nelle attività. È anche un modo per ricordare che "i docenti dovranno pensare a realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora"⁶. Questa testimonianza, dunque, mostra il qui e ora di questi particolari alunni, ma può essere utile per dimostrare che è possibile realizzare attività anche complesse con i bambini. Infatti si vede che anche questi alunni, certamente fortunati ad avere un tempo-scuola e degli spazi dedicati alla musica con un insegnante specialista inserito nell'organico, a volte sorridono scherzosamente o magari anche "sbagliano", ma sono attenti e "compresi" nel gioco richiesto, un gioco che non ha ancora la necessità di ottenere un risultato verificabile, ma che vi è molto vicino. Ad ogni modo, il vero motivo per allegare il DVD è che alcune sequenze, coreografiche o ritmiche, si apprendono più facilmente guardando i video che leggendole dal testo, e questo agevola di sicuro quei lettori che vogliono provare a utilizzare in classe i contenuti così come sono.

Sul coinvolgimento dei bambini possiamo spendere ancora una parola, in relazione alle loro invenzioni musicali, testuali e grafiche. Un coinvolgimento più ampio, quindi, della sola attività di ascolto. Dall'ascolto si possono estrapolare regole su cui ideare un proprio brano, magari da realizzare in forma "teatrale"; sull'ascolto si possono inventare sequenze ritmiche. Di un testo, che servirà all'attività di ascolto, si possono interpretare i significati o analizzare le caratteristiche formali, da confrontare con l'uso della musica che lo accompagna. Oppure un testo si può inventare, così da rafforzare alcuni concetti, come quello di "altezza", difficile all'inizio da associare alla dimensione musicale. E infine, i testi o le attività si possono fissare

⁶ Cfr. *Centralità della persona*, in *La scuola del primo ciclo*, in *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, MIUR, 2012.

attraverso disegni. Era impossibile raccogliere tutte queste testimonianze, così abbiamo chiesto al Prof. Gianni Cucchia di riassumere i lavori dei bambini in una serie di schede, riferite per lo più al capitolo sui contrasti, il quale risulta quindi impreziosito da questi disegni. Le schede possono essere scaricate direttamente dal sito www.progettisonori.com, distribuite agli alunni e utilizzate per riassumere le attività realizzate in classe ma anche, in molti casi, per fissare meglio i concetti e le definizioni musicali in relazione alle attività stesse. Inoltre riportano autori e titoli dei brani proposti all'ascolto. Oltre alle schede sulle attività riguardanti i "Contrasti", sono inserite quelle relative a "C'era una volta... Hänsel e Gretel", che riportano i disegni dei personaggi e le schede di analisi.

Il libro è scritto a quattro mani dagli autori, i quali però hanno due ruoli differenti. **Gaetano Cucchia** ha progettato il volume, selezionato i brani musicali e descritto le attività, realizzate in classe con i propri alunni; **Marina Callegari** ha supervisionato il lavoro e redatto l'introduzione, la presentazione dei capitoli e quella delle attività.