



Ilaria Barontini

‘GIOCARÈ’ IL FLAUTO TRAVERSO

Considerazioni sulla metodologia didattica strumentale nella Scuola Secondaria di I grado

Premessa

Nel ricordo di ognuno di noi sono rimasti gli insegnanti che abbiamo avuto e che ci hanno trasmesso passioni ed interessi. Tutto questo può faticare ad emergere e a diventare risorsa per i ragazzi e le ragazze, se negli insegnanti prevale un senso di disagio, generato da molteplici ragioni che tolgono motivazione all’azione del docente, impoverendola di slancio, di creatività, di intensità educativa. Da quando insegno nella scuola (flauto nei corsi a Indirizzo Musicale nelle scuole secondarie di I grado – le cosiddette SMIM, Scuole Medie a Indirizzo Musicale – e Educazione al suono e alla musica alle Elementari), ho cercato di capire come vivono gli insegnanti di oggi e ho avuto modo di recepire, accanto ai disorientamenti e alle difficoltà (come la fatica di misurarsi con un mondo che cambia: ragazzi/e, famiglia, cultura, ordinamenti...), quanta ricchezza umana, culturale, educativa ci sia a disposizione nella scuola. C’è inoltre molto desiderio di cambiamento, con atteggiamenti che oscillano dalla paura alla speranza. C’è chi si difende, cercando di resistere alle novità e di continuare a ripetere ciò che ha sempre fatto; c’è chi vede nelle fasi di cambiamento la possibilità di superare le difficoltà di oggi.

Anche per una materia d’insegnamento come il flauto, l’insegnante si accorge di avere tanti ‘collegli nascosti’: Internet, YouTube, il computer, la TV... Come salvaguardare ciò che di originale ed unico un insegnante, e in particolare un insegnante di musica, può dare ai suoi ragazzi? Insegnare strumento nella SMIM da un lato implica difficoltà aggiuntive e inedite, e dall’altro offre l’opportunità di ridefinire la propria funzione, individuando ciò che è più tipicamente educativo. Emergono alcuni interrogativi: come insegnare con poche risorse e con poco tempo? Come tenere insieme le esigenze di ogni ragazzo e di più ragazzi?

La risposta a tutti questi quesiti può forse essere quella di pensare alla scuola come un ‘cantiere aperto’, nel quale ricerca, progetti, creatività, passione possano costruire le donne e gli uomini di domani; anzi, l’apprendimento di uno strumento può aprire strade nuove e impensate, se in questo ‘cantiere’ si riesce a stare in maniera attiva e produttiva.

L’insegnante di strumento può aiutare nello sviluppo di tutte le personalità, se farà sentire ogni allievo partecipe e attivo durante il suo cammino formativo.

Oltre ad un approccio didattico-creativo, l’insegnante di strumento deve mirare alla conoscenza e all’uso delle principali forme costruttive e al possesso di abilità.

Si tratta di una sfida ‘alta’ per insegnanti inevitabilmente condizionati dal proprio curriculum formativo, caratterizzato spesso da una formazione specialistica.

Il corso di *Metodologia generale dell'insegnamento strumentale* ha permesso di affrontare l'ottica dell'insegnamento dello strumento nella SMIM da diversi punti di osservazione ed ha esemplificato e dato corpo a metodi di lavoro poliedrici, con una vocazione sia di riflessione che operativa.

Il presente saggio vuole essere una riflessione su alcuni aspetti relativi all'insegnamento dello strumento (e in particolare del flauto), come rilettura critica delle mie azioni professionali e come vaglio sulle metodologie attualmente in voga, per meglio perseguire una circolarità tra pratica/teoria/azione e ricerca.

1. Considerazioni sulla Metodologia generale dell'insegnamento come percorso didattico

Per insegnare occorre avere le idee chiare e anche bisogna esprimerle nel modo più semplice. In modo diverso si fa della finta didattica che serve solo per impressionare gli incompetenti. Chi sa qualcosa ha il dovere sociale di comunicarlo con chiarezza agli altri.

Bruno Munari

Il termine *metodologia* (dal greco *méthodos*, «via che conduce oltre» – composto di *meta-*, «oltre» e *hodós*, «strada» – e *lógos*, «discorso, parola») ci indica il suo significato, cioè riflessione sulle modalità operative, sugli itinerari da seguire per assicurare, nel modo più facile e produttivo, il raggiungimento di determinati obiettivi e perché l'azione didattica porti ad un apprendimento significativo. La *metodologia* dell'insegnamento è dunque la scienza che riguarda la ricerca e lo studio delle tecniche d'impiego dei metodi didattici e del loro svolgimento.

L'oggetto della metodologia è la ricerca, lo studio e l'analisi della validità e dell'efficacia dei metodi di insegnamento, con lo scopo di tradurli in modelli operativi.

Il problema del metodo, o meglio dei metodi, di insegnamento, che emerge di fronte all'impostazione di un'azione formativa, è strettamente connesso con due altri aspetti fondamentali:

- la scelta e la definizione degli *obiettivi* (non è infatti possibile elaborare un metodo senza stabilire traguardi formativi);
- la determinazione dei contenuti (intesi come mezzi che consentono di raggiungere determinati traguardi formativi).

La determinazione di una metodologia didattica da seguire, unitamente alle tecniche (cioè le procedure, i mezzi ed i materiali impiegati) non può prescindere, a mio parere, dal considerare elementi quali la motivazione, la significatività, la comunicazione, la continuità, l'organizzazione, la ricerca, la creatività, il *transfert*.

- *Motivazione*. Qualunque attività educativa, se concreta e tesa ad uno scopo formativo, dovrebbe porsi come premessa irrinunciabile quella di rispondere ai bisogni e alle aspettative dei ragazzi e delle ragazze ed essere capace di coinvolgerli emotivamente. I giovani meritano un'educazione animata dall'entusiasmo, dal desiderio, dalla curiosità, dal piacere della scoperta. Questo entusiasmo è il punto di partenza, i particolari e le tecniche vengono dopo. Nel percorso di apprendimento ogni allievo deve poter descrivere sentimenti, passioni, fantasie, desideri, sensazioni, che nascono dalla propria interiorità e dai propri vissuti.

È ormai consolidata la convinzione che, nei processi di insegnamento-apprendimento, occorre tener conto di quello che è stato definito il 'ciclo emozionale', o la quadripolarità del sentire emozionale: attesa, stupore, seduzione e desiderio. «Non si apprende se dalla dimensione dell'attesa non è dato trasferirci o essere trasferiti in un'area cognitiva o esperienziale che mette al mondo uno stupore e un incontro (spiazzante o rassicurante) con la novità o l'ignoto; parimenti, il meraviglioso nel quale ci imbattiamo non ci distoglie dall'effimero della sorpresa se non ci affidiamo e abbandoniamo – accettando la seduzione della circostanza o delle profferte altrui – all'effetto attrattivo, spaesante e allucinatorio, onirico, illusorio di tale terza situazione. E, infine, è la conoscenza del distacco, della fine,

della conclusione che determina la nascita di un'indispensabile memoria affinché il tragitto possa dirsi giunto al suo confine oltre al quale c'è l'oblio – talvolta la sua necessità – benché, in una concezione evolutiva dell'apprendimento, si proponga sempre un nuovo stato di attesa»¹. Sicuramente nell'incontro con eventi e oggetti d'arte tale ciclo emozionale si attiva con maggior vivacità e profondità. (Piatti 2006, p. 14)

- *Significatività*. Garantisce il collegamento delle nuove conoscenze con quelle già possedute. In tal modo ogni 'materia' non si identifica con una cosa da imparare, ma con un mezzo antico e profondo per entrare in rapporto con sé stessi e con gli altri.

A che serve imparare a leggere se non si affina la capacità di entrare nei panni dei protagonisti narrati da altri e di essere capaci di 'dialogare' con loro? A che serve scrivere se non si diviene capaci di comunicare i propri pensieri più profondi? A che serve imparare le matematiche o le scienze se non si percepisce il bisogno di ordine e di 'spiegazione' che sono connaturati nell'uomo? A che serve – nel caso della musica – imparare a suonare uno strumento se non si è capaci di sentire la musica come linguaggio, come messaggio aperto e profondo, [...] come un oggetto culturale che parla di noi e che ci fa meglio comprendere come e perché siamo, siamo stati, saremo? (Staccioli 2006, p. 211)

I risvolti didattici di una prospettiva di questo tipo sono facilmente percepibili: l'attenzione didattica viene a focalizzarsi verso una ricerca di significati (individuali o collettivi) e verso una coerenza significativa di chi comunica.

- *Comunicazione*. Uso delle proprie capacità espressive per interagire con tutti coloro che partecipano all'esperienza educativa, favorendo la crescita delle capacità di cooperazione, dialogo e confronto. Uno stile educativo che favorisce la comunicazione diventa possibile se si abbandona ogni atteggiamento ispirato a rapporti di competitività e se si assumono nuove dimensioni di collaborazione, apertura, altruismo e solidarietà tra gli allievi. La comunicazione si estende anche tra docenti, con scambi di esperienze, di linee di intervento, di modelli e di soluzioni organizzative: tutti segni di un procedere didattico progettato e fatto oggetto di riflessione, che costituisce senza dubbio un modo efficace di impostare il lavoro nella scuola.

Il nostro lavoro [di insegnanti] non consiste nel forzare a imparare, a fare esercizi e prove, ma nel capire qualcosa di più della relazione, di me e dell'altro/a, e individuare la strada che permette al ragazzo o alla ragazza di riuscire. Chiudo con la metafora dei girasoli: per via pratica so che quando l'insegnante rinuncia a insegnare per forza succede un paradosso, l'insegnamento ti viene incontro, e sono ragazzi e ragazze che si girano verso l'insegnante. (Cosentino 1998, p. 118)

- *Continuità*. L'acquisizione di conoscenze e abilità è il risultato di un processo a lungo termine da promuovere con continuità e con possibili ritorni ed approfondimenti.
- *Organizzazione*. Consiste nel favorire il collegamento e nello sviluppare una buona sistemazione interna delle diverse conoscenze affrontate.
- *Ricerca*. Unitamente all'acquisizione di conoscenze e di tecniche operative, la ricerca sollecita e indirizza l'intervento attivo dello studente (e dell'insegnante), le sue forze creative e le sue capacità di controllo dell'esperienza, favorendo il sorgere e il consolidarsi di un atteggiamento scientifico. Gli studenti (e l'insegnante) si abituano in tal modo a porsi domande e a cercare

¹ Duccio Demetrio, *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*, La Nuova Italia, Milano 2000, pp. 239-240.

risposte in modo serio e approfondito, pronto al dialogo e al confronto. Bisogna raccogliere sostanzialmente tutti gli stimoli che la società, gli studi, le ricerche offrono e reinterpretarle in base alle proprie esperienze e in funzione delle proprie situazioni concrete, formulando, a nostra volta, ipotesi di lavoro, di ricerca, di sperimentazione, che poi andranno ulteriormente verificate e adeguate alla nostra situazione concreta.

- *Creatività*. Ogni metodologia didattica dovrebbe dare spazio allo sviluppo della creatività. Educare al pensiero creativo significa corredare allievi/e di ulteriori strategie cognitive, sviluppare strumenti e modalità di pensiero che consentano un approccio più completo nel loro modo di porsi nel mondo.
- *Transfert* di metodo e/o delle abilità apprese, su altri contenuti. (Piatti 1993, p. 75)
Tale strategia fa in modo che sia possibile 'tradurre' l'uso e l'acquisizione delle conoscenze da un contesto ad un altro. Si possono così ampliare le prospettive di utilizzazione di modelli e far percepire agli studenti l'importanza e la funzionalità delle nuove conoscenze.

Tutte le 'voci' su esposte tracciano, a mio parere, le coordinate essenziali di una metodologia dell'insegnamento connessa alle problematiche più generali dell'apprendimento. La metodologia rappresenta il territorio di studio dei tempi e dei modi di gestione didattica, di ottimizzazione della struttura della lezione e della qualità dell'esperienza formativa. Ogni attività formativa dovrebbe essere condotta operando secondo criteri, modalità, prospettive, «privilegiando non la spiegazione teorica da cui trarre le indicazioni operative, ma attivando esperienze nelle quali sia possibile *valorizzare i vissuti* e le competenze espressive degli studenti, dalle quali poi trarre eventuali modelli teorici e ipotesi di regole didattiche.» (Piatti 2006, p. 17)

Funzioni della metodologia

- rendere l'azione educativa efficace e produttiva
- offrire indicazioni valide ai docenti affinché sappiano impostare e realizzare il loro lavoro con stabilità, evitando percorsi 'tortuosi', o continui cambiamenti di direzione
- indurre gli insegnanti ad assumere piena consapevolezza circa i problemi fondamentali dell'apprendimento e dell'insegnamento
- rendere possibile un'adeguata programmazione, garantendo al proprio lavoro continuità ed organicità, pur nella diversità delle situazioni

Ogni metodologia presenta, di contro, alcuni inevitabili limiti, qualora assuma il carattere di 'regola'; le sue indicazioni sono inevitabilmente generiche e talvolta hanno un carattere di incompiutezza, per il fatto di competere con realtà educative e problematiche sempre nuove, vive ed inesauribili.

L'insegnante dovrebbe pertanto:

- conoscere le diverse metodologie relative alla propria disciplina;
- compiere un esame comparativo tra le varie metodologie;
- ricercare, sperimentare, inventare 'modi' di insegnamento.

2. *Giocando lo strumento ...s'impara*

Il senso musicale unifica, innesca coordinazioni motorie, mette in gioco abilità insospettabili, guida la ricerca e la scoperta.

Donatella Bartolini

Fino ad alcuni anni fa (e, purtroppo, talvolta, ancora oggi) studiare uno strumento corrispondeva spesso all'apprendimento di una tecnica strumentale, imposta in certi casi con metodi piuttosto aridi, meccanici e dogmatici. Fortunatamente la situazione già da diversi anni sta cambiando e si sono diffusi metodi didattici che mirano alla formazione globale e ad impostazioni metodologiche ludiche e allo stesso tempo qualificate.

Specialmente nella SMIM è necessaria una didattica 'lungimirante', che non si propone cioè in anticipo il destino dell'allievo, che avrà tempo e modo di decidere se diventare un professionista o un 'appassionato'.

Quali modelli e quali metodi adottare nell'insegnamento strumentale? La pratica strumentale si inserisce in un vissuto musicale a largo raggio, che contribuisce notevolmente allo sviluppo armonico della persona e alla conoscenza delle varie sfaccettature del prisma musicale.

È innanzitutto fondamentale riflettere su ciò che è necessario porsi come obiettivo; per affrontare un'attività strumentale è indispensabile, dato che il primo strumento è il nostro corpo, padroneggiare la coordinazione ritmico-motoria, l'emissione vocale, le capacità percettive, tutto ciò fondato sulla convinzione che l'insegnamento/apprendimento strumentale consente (all'insegnante e all'allievo) un continuo esercizio di espressione personale, di autodisciplina, di creatività, di capacità logico-analitico-operative, di socializzazione.

Suonare uno strumento è un'attività che sviluppa facoltà espressive, razionali, educa all'ascolto e alla concentrazione e, oltre ad essere un'ottima occasione di socializzazione, rimarrà per sempre come patrimonio culturale personale, anche se non necessariamente finalizzato ad una professione.

Ritengo necessario che, soprattutto nelle fasi iniziali, la pratica strumentale avvenga in un contesto di formazione musicale globale, in cui il canto, le attività ritmico-motorie, le esplorazioni libere sul suono, le esperienze di ascolto e le proposte creative ne costituiscano la base di partenza, che darà ai ragazzi e alle ragazze la possibilità di vivere un'esperienza espressiva 'liberatoria'.

L'importanza del gioco, non solo per i bambini, è un concetto cardine in Delalande (2001) e si ricollega alla teoria del gioco di Jean Piaget, che prevede tre fasi nello sviluppo del gioco infantile: senso-motoria (o d'esercizio), simbolica, di regole. Le pratiche e la motivazione dell'adulto, del compositore (e quindi dello studente di musica) seguono per Delalande lo stesso modello del gioco del bambino.

Le principali *condotte musicali* (coordinamento di azioni con un fine) sono tre: esplorazione, espressione, organizzazione (Delalande 1993). Delalande fa corrispondere alla prima fase piagetiana la *condotta esplorativa* (di oggetti, della propria voce...). È la condotta del bambino che già qualche mese dopo la nascita esplora le potenzialità sonore degli oggetti che lo circondano, applicandovi schemi senso-motori diversi (tamburellare, percuotere, strofinare...) che producono suoni diversi tra loro. Anche l'attività di esplorazione della propria voce è compresa in questa condotta. Il musicista adulto impiega la condotta esplorativa ogni volta che cerca di ottenere dallo strumento o dalla voce una sonorità particolare.

Al 'gioco simbolico' corrisponde la *condotta espressiva* (non frutto di sperimentazione, ma di intenzionalità). In questa fase il bambino attribuisce al suono la capacità di avere un senso in un certo contesto, di evocare personaggi, ambienti, azioni, situazioni.

Al 'gioco di regole' corrisponde la *condotta organizzativa*: creare e applicare le regole. Tra i cinque e i sette anni, il bambino scopre il piacere della regola, vale a dire il piacere di applicare regole ai propri giochi, ma soprattutto di crearne di nuove. Anche nel gioco musicale possiamo parlare di gioco di regole, o meglio di condotta organizzativa, ogni volta che si prova piacere

nell'organizzare i suoni secondo regole predisposte. Tale condotta si mantiene anche da adulti, a diversi livelli, fino all'attività compositiva (l'organizzazione dei suoni) ed anche a quella analitica (saper apprezzare e studiare l'organizzazione dei suoni).

Il sorgere di un nuovo tipo di gioco non sostituisce i precedenti, che continuano a coesistere con i successivi.

«La musica è un gioco da bambini»: oltre a essere un'esplicita citazione dell'omonimo libro di François Delalande (2001), ci ricorda che l'aspetto giocoso e oltremodo aggregante del fare musica è sempre una condizione imprescindibile nella lezione individuale come in quella collettiva. È oltremodo riduttivo considerare la lezione individuale didatticamente datata rispetto a quella d'insieme, mentre occorre invece tenere presente che alcuni aspetti dell'una si integrano con aspetti dell'altra, e contribuiscono allo stesso modo ad ampliare le conoscenze musicali dell'allievo. Piuttosto tracciare sentieri, aperti a loro volta a possibili nuove e personali esplorazioni sonore, dispone la mente a una sorta di continuo viaggio sonoro, in cui al viaggiatore si permette di smarrirsi di tanto in tanto la strada già percorsa innumerevoli volte e trovarne una nuova, diversa, ma soprattutto – in questo caso – mai sbagliata. «Se impari la strada a memoria non troverai certo gran che se invece smarrisci la rotta il mondo è lì tutto per te²» (Indellicati 2005, p. 28)

Giocando, dunque, s'impara,

a patto che il gioco sia oggetto di un preciso insegnamento, ossia di una precisa progettazione di offerte. E ciò chiama in causa la presenza indispensabile dell'educatore, nell'accezione più ampia del termine, che sappia offrire gli strumenti giusti nel modo giusto e, soprattutto, sappia infondere nell'individuo la capacità di *meravigliarsi*, che lo stimoli, in forme polivalenti, ad *esplorare le dimensioni nascoste dell'esistente* all'insegna del *come se*, ossia all'insegna del valore dell'ipotesi come insostituibile avvio all'avventura della mente. (Genovesi 1993, p. 31)

Dalle attività ludiche è possibile per l'insegnante di strumento acquisire dati e raccogliere numerose informazioni; l'esplorazione diretta dello strumento e le attività ludiche offrono all'insegnante un riscontro immediato della comprensione dell'esperienza, l'acquisizione di dati sulla qualità esecutiva del gioco, sul rispetto delle regole stabilite, sulla partecipazione e sul gradimento, un approfondimento della conoscenza dei singoli ed infine una guida per indirizzare le azioni successive.

Il ruolo dell'insegnante di strumento è anche quello di risvegliare e facilitare la crescita musicale dell'allievo (pedagogia dell'*éveil* = risveglio).

La prospettiva che si apre di fronte agli educatori musicali che accettino i postulati di Delalande è assolutamente nuova e affascinante. Se infatti ammettiamo che il bambino, giocando con i suoni, fa musica, e la fa praticando le stesse condotte del musicista adulto, il ruolo dell'educatore va completamente rivisto. L'educatore, in questo quadro, deve essere una figura che affianca il bambino nella sua progressiva scoperta del suono, che gli offre nuove occasioni di sperimentazione, che gli propone esperienze significative per esplorare i suoni, esprimersi con essi e attraverso la loro organizzazione; non è più colui che 'insegna' la musica e che faticosamente, attraverso un tirocinio tecnico prestabilito introduce l'allievo a un sistema musicale dato. È in questo approccio all'educazione musicale che si trova il senso del termine *éveil* (tradotto in questo libro con 'risveglio') e si definisce il ruolo dell'educatore come guida e come facilitatore della crescita musicale del bambino. Non è facile tradurre in italiano *éveil*; si può accettare il termine italiano di risveglio a condizione che si tenga conto che la pedagogie d'*éveil* ha avuto sviluppo in Francia non solo a proposito della musica, ma anche di altri campi d'esperienza e di studio, intendendo un lavoro pedagogico basato sull'attivazione e lo sviluppo progressivo delle attitudini, motivazioni, capacità del bambino. (Disoteco 2001, p. 8)

² I mercanti di liquore, *Il viaggiatore*, in *La musica dei poveri*, Produzioni Alternative, Milano 2003.

2.1. Linearità/complessità

All'artista che deve a lungo esercitarsi, bisogna dare, perché non si annoi a morte, esercizi in cui trovi degno alimento per le orecchie e per il cuore. Mi inquieta il fatto che non esistano esercizi per chi comincia. [...] Al poveretto che, all'infuori degli esercizi non può ancora suonare nulla, che ha le dita legate, rigide, sono necessari esercizi gradevoli, che non lo disgustino dalla musica. Mi sono provato a scrivere qualcosa di simile, ma non ci sono arrivato, nulla mi è riuscito, perché tutto era difficile per i principianti; forse rimanderò a più tardi questo lavoro, o forse qualcun altro mi precederà e si affermerà in quest'arte. È veramente difficile.

Fryderyk Chopin

Le indicazioni dei programmi di insegnamento di strumento nei corsi della scuola secondaria di I grado a Indirizzo Musicale (DM 201, 6 agosto 1999) chiariscono come le fasi di apprendimento siano inerenti alle aree cognitiva, pratico-operativa, estetico-emotiva ed improvvisativo-compositiva. Gli obiettivi di apprendimento mirano all'acquisizione di alcuni «traguardi essenziali», quali:

- il dominio tecnico del proprio strumento al fine di proporre eventi musicali tratti da repertori della tradizione scritta e orale con consapevolezza interpretativa;
- la capacità di produrre autonome elaborazioni di materiali sonori;
- un primo livello di capacità performative con tutto ciò che ne consegue in ordine alla possibilità di controllo del proprio stato emotivo in funzione dell'efficacia della comunicazione.

Più avanti, nella sezione relativa al *Flauto*, si raccomanda agli insegnanti di seguire «un percorso graduale che tenga conto delle caratteristiche e delle potenzialità dei singoli alunni», per arrivare, alla fine del triennio, a «eseguire con consapevolezza brani solistici e d'insieme appartenenti a diversi generi, epoche, stili, di difficoltà tecnica adeguata al percorso compiuto».

La raccomandazione sulla *gradualità* contenuta nel DM viene messa in discussione da recenti studi neurofisiologici (Sorbi 2002) che rivelano come l'apprendimento avvenga per *schemi d'azione* e non per segmentazione e semplificazione dei gesti. Anche Freschi (2002) rileva il superamento di un'idea della lezione di strumento come un processo di acquisizione *lineare* e cumulativa di singoli tasselli, da cui spesso si espungono aspetti non misurabili (come corporeità, affettività, emotività), in favore di un esercizio addestrativo che si autoriproduce per inerzia.

Sarebbe bene pertanto abbandonare le vecchie 'certezze' rassicuranti di una concezione lineare dell'apprendimento e modificare il concetto di *gradualità* in favore di una progressiva individuazione di campi di azione, di strategie efficaci che sviluppino prima possibile sia le abilità tecniche che quelle espressive.

Bartolini afferma che semplificare eccessivamente può rendere una realtà

fortemente ridotta, schematizzata, impoverita. [...] L'uso di materiali fortemente sterilizzati finisce per cristallizzare l'esperienza consolidandola in forme fisse e rigide che nel tempo agiscono da freno verso nuove possibili acquisizioni. [...] Si presuppone che l'elemento schematizzato, il modello, garantisca un'acquisizione più rapida, pronta e sicura. [...] La gradualità proposta da tante metodologie didattiche tradizionali di tipo riduzionista non è altro che una costruzione lineare operata a partire da concetti di classificazione logica; una logica adulta, ovviamente, che spesso non tiene affatto conto delle strategie di apprendimento. Scrive Gardner (1993, p. 96)³: «La concentrazione di tipo analitico (sulla

³ Howard Gardner, *Il bambino come artista* (trad. it. I. Blum), Anabasi, Milano 1993, ed. or. *Art, mind and brain*, 1983.

singola nota, sul suo nome, sulla sua notazione) e i metodi di insegnamento e analisi 'passo per passo' cozzano con l'approccio olistico con il quale moltissimi bambini pensano la musica, reagiscono alla musica e vivono con essa». (Bartolini 2002, pp. 44-45)

Anche per Morin (1989, p. 186)⁴

«La semplificazione isola, cioè nasconde la natura relazionale consustanziale al sistema». In un sistema complesso l'intelligibilità può essere ricercata esclusivamente nell'interazione e nella corrispondenza reciproca. [...] La gradualità dell'apprendimento si costruisce in maniera lineare, per accumulazioni successive. Molti metodi utilizzano inizialmente una sola nota aggiungendo via via le altre. Analogamente i diversi valori ritmici vengono introdotti progressivamente e la velocità incrementata con costanza. Ma il senso musicale non può essere ricostruito sommando una nota all'altra come non è possibile comporre un discorso sensato sommando singole parole o lettere. (Bartolini 2002, pp. 47-48)

Personalmente ritengo che si debba intendere la *gradualità* come attenzione a non presentare ai ragazzi/e che iniziano a suonare uno strumento troppe difficoltà e 'novità' tutte insieme, pur tenendo presente che un percorso di apprendimento che si compone sulla frammentazione del discorso musicale (una nota per volta, un ritmo per volta, impiego iniziale di note solo di valore lungo, assenza di dinamica e di fraseggio, assenza di ricerca di suono e di espressività...) rende difficoltosa una percezione globale, col rischio di perdere il senso musicale.

Tra le procedure da mettere in atto per permettere un percorso di apprendimento «tranquillo» e «sano», Pepicelli propone la strategia educativa dell'*immersione in un contesto*:

Il contesto di chi sta imparando a suonare è fatto di tante cose, alcune delle quali necessariamente primarie. In primo luogo lo strumento. Se non abbiamo uno strumento da esplorare, da imparare a controllare nelle sue risposte, e da sollecitare perché possa suonare come vogliamo, noi impareremo molte cose ma non a suonare quello strumento. Per cui la prima condizione è che passi molto tempo con quello strumento diventando gradualmente sempre più familiari con esso. Il massimo che possiamo pensare in questa direzione è 'diventare una cosa sola con lo strumento'. Avete avuto credo, almeno qualche volta, la sensazione che chi stava suonando davanti a voi potesse fare assolutamente ciò che voleva, quasi come se lo strumento fosse come un prolungamento del suo corpo. È una sensazione quasi magica. A volte anche un bambino con il suo giocattolo preferito ci dà questa sensazione. Poi? Poi tutto il mondo che circonda il giovane esploratore è parte del contesto. Anche l'insegnante. In quest'ottica – e credetemi, non penso che sia un ruolo secondario o meno impegnativo – l'insegnante è soltanto una importante parte del contesto dell'allievo che sta imparando. E come tale interagisce creando quelle situazioni che possano consentire all'allievo di allargare il proprio campo di esperienza. (Pepicelli 2002, pp. 68-69)

Questo è a mio parere un punto nodale per l'insegnante, perché emerge chiaramente come per l'allievo imparare non sia obbedire a ciò che gli diciamo di fare, ma riuscire a distinguere ed assimilare nel contesto che insieme siamo riusciti a creare.

Tra le due modalità di insegnamento/apprendimento, quella d'*immersione in un contesto* e quella di tipo *direttivo* (o *condizionamento*), di cui Pepicelli presenta e confronta le caratteristiche in una tabella (*ivi*, p. 77), emerge come la modalità *condizionamento* – tra l'altro più comoda e veloce per l'insegnante! – possa limitare o inibire l'approccio dell'allievo allo strumento e le sue capacità esplorative. Ogni attività con lo strumento può e deve, a mio parere, partire dalla libertà di giocare in modo esplorativo; i giocattoli saranno poi le varie attività proposte, le musiche affrontate, gli ascolti, i materiali sonori esplorati, gli effetti ottenuti, le improvvisazioni, le composizioni...

⁴ Edgar Morin, *Il metodo. Ordine disordine organizzazione* (trad. it. G. Bocchi), Feltrinelli, Milano 1989, ed. or. *La méthode I. La nature de la nature*, 1977.

La tabella di Pepicelli mi ha invogliata a provare ad elaborarne un'altra, per fissare le azioni di intervento che ritengo basilari per l'insegnamento dello strumento:

Doppio decalogo per l'insegnante di strumento
INSEGNARE È...

1. Tenere conto degli interessi, delle curiosità, delle motivazioni dei ragazzi/e
2. Rafforzare la loro motivazione e partecipazione, incoraggiandoli, sostenendoli e dimostrandosi sensibili alle loro reazioni
3. Conoscere diverse metodologie didattiche dello strumento, «che scaturiscano dalla conoscenza di diversi 'metodi' senza che questi si cristallizzino in rigide regole, ma permettano continui mutamenti ed evoluzioni» (Casella 1988, p. 134)
4. Non impartire contenuti, ma stimolare, facilitare, orientare il lavoro dei ragazzi/e, progettando contesti d'apprendimento favorevoli
5. Suscitare rapporti comunicativi, favorendo l'interazione insegnante/allievo, insegnante/gruppo, allievo/allievo e allievo/gruppo, e creando un 'clima' favorevole⁵ (anche il buonumore dell'insegnante contribuisce a creare un'atmosfera positiva)
6. Verificare il raggiungimento o meno dei vari traguardi prefissati, garantendo il più possibile l'acquisizione degli elementi di supporto agli apprendimenti successivi e dimostrando attenzione ai processi che l'alunno ha attivato molto più che ai risultati
7. Valorizzare gli apporti degli studenti, tenendo conto delle loro esperienze e dei loro interessi, come base per progettare l'azione formativa
8. Assegnare compiti: non semplicemente esercizi da studiare a casa, ma consegnare le informazioni per l'approfondimento e lo studio individuale e/o di gruppo
9. Presentare riferimenti anticipati, annunciando gli sviluppi successivi di lavoro e mettendo in rilievo gli aspetti che lo collegano con quello proposto
10. Impiegare (correttamente) sussidi e tecnologie didattiche
11. Usare le immagini e gli esempi per aiutarli a superare le difficoltà tecniche; usare anche il silenzio e le indicazioni non verbali
12. Insegnare a servirsi dell'immaginazione, «per favorire l'attenzione a uno spazio presente dentro l'allievo, al di là delle parole e dell'esempio del maestro, ma anche al di là delle sue stesse azioni» (Bellentani 2002, p. 100)
13. Essere creativo, cercare di variare gli stimoli e ricercare nuove e coinvolgenti strategie d'azione, per stimolare la creatività e per mantenere attenzione e curiosità
14. Favorire un approccio esplorativo con lo strumento e far ricercare autonomamente le posizioni, in modo da rendere i ragazzi/e consapevoli delle proprie azioni, delle proprie percezioni e delle proprie sensazioni
15. Affrontare fin dagli inizi l'aspetto posturale (e la respirazione diaframmatica nel caso degli strumenti a fiato), per evitare da subito abitudini scorrette
16. Favorire il rilassamento e l'equilibrio in situazioni dinamiche
17. Adottare un modello in cui la gradualità proceda dal globale al particolare, senza partire da unità elementari scollegate dall'espressività del suono
18. Aiutare a scoprire 'il proprio suono': «non il suono che piace al maestro, o quello filologico, quello espressivo, quello che piace... Si scopre il suono, e si approfondisce la qualità dell'ascolto del suono» (Bellentani 2002, p. 110)
19. Proporre esperienze al momento giusto: scegliere quale repertorio o quali attività sono adeguate allo studente (alla sua preparazione, alle sue attitudini e ai suoi gusti)
20. «Attendere che le cose maturino da sole, senza forzare i tempi» (Pepicelli 2002, p. 82)

⁵ Gordon (2000, p. 82) sostiene che le relazioni docenti/allievi sono buone quando esiste sincerità, trasparenza, interesse, interdipendenza, individualità, soddisfazione reciproca dei bisogni.

2.2. Come ho condotto le lezioni di flauto nella prima classe di strumento

L'ordinamento scolastico per l'insegnamento di strumento nella SMIM prevede due ore di lezione per allievo, di cui un'ora individuale di strumento e un'ora collettiva di teoria e solfeggio. Nella SMIM J. Piaget/2 Giugno di La Spezia, dove ho insegnato nell'a.s. 2007/2008, prima delle lezioni si è svolta una semplice *prova d'ingresso* (riconoscimento di suoni, brevi sequenze melodiche da intonare, ritmi da riprodurre per imitazione, colloquio motivazionale) per una prima individuazione delle capacità riproduttive melodico-vocali, ritmiche e delle capacità percettive (discriminazione di altezze, intensità, memoria ritmica e melodica) e per cominciare a conoscere gli allievi e orientarli nelle varie classi di strumento, tenendo conto delle loro preferenze e delle predisposizioni fisico-attitudinali.

Nella mia classe (ho avuto solo una prima, in quanto la scuola aveva appena introdotto l'indirizzo musicale) sono entrati due ragazzi e quattro ragazze. Mi è stato possibile gestire autonomamente le due ore di frequenza stabilite per allievo, con l'unico vincolo per ogni ragazzo/a di frequentare due ore consecutive con un solo rientro settimanale, salvo periodi di preparazione di brani d'insieme in vista di esercitazioni in pubblico, in cui i rientri settimanali sono stati due.

Ciò mi ha permesso maggiore flessibilità nell'articolare l'insegnamento in:

- pratica strumentale individuale e per gruppi di alunni, anche variabile nel corso dell'anno scolastico
- ascolto e attività ad esso correlate*⁶
- pratica vocale*
- attività finalizzate alla lettura a prima vista intonata e suonata
- attività di musica di insieme
- attività creative e ri-creative con il flauto (giochi musicali, improvvisazione e composizione)
- attività finalizzate alla conoscenza della notazione e della teoria musicale*

Fin dall'inizio ho ritenuto fondamentale che l'apprendimento strumentale passasse attraverso le seguenti fasi (da intendersi non nell'ordine, ma intrecciate):

- esplorazioni dello strumento ed esecuzioni individuali (con la sola testata e con lo strumento completo)
- esecuzioni di semplici sequenze e brevi brani da soli e in duo con l'insegnante o con un altro allievo (e verifica dei risultati)
- esecuzioni in piccoli gruppi (di flauti o con altri strumenti tradizionali e/o percussioni dello strumentario Orff) per sviluppare, oltre alla socializzazione, le capacità di intonazione, il senso armonico, ritmico e la conoscenza delle strutture musicali

Generalmente la prima ora la dedico allo strumento: l'incontro è prevalentemente **collettivo** (due o tre ragazzi per volta), ma ritaglio alcuni spazi individuali. È importante la gestione del tempo. Dal punto di vista della lezione, considero 'persi' i primi 5': c'è infatti una inevitabile dispersione di tempo perché ogni allievo/a possa collocarsi mentalmente nella materia, preparare lo strumento e disporsi nella situazione fisica idonea.

Avvio quindi il momento di **esplorazione** *sul* e *del* proprio strumento, che viene il più delle volte registrato col mio computer portatile (15').

Come si esplora?

Individualmente e/o in gruppo, con massimo tre allievi contemporaneamente.

È il momento del contatto con lo strumento, in cui l'insegnante introduce 'provocazioni' (*Cosa succede se...?*, ad es., *...dialoghiamo soffiando nella sola testata o ...soffiamo come se spengessimo*

⁶ Le attività con l'asterisco sono state programmate e svolte in collaborazione con gli insegnanti di Educazione musicale, tutte le altre hanno avuto momenti di interrelazione con gli altri docenti di strumento e con l'insegnante del Laboratorio di musica; le varie formazioni strumentali d'insieme comprendevano da cinque a venticinque ragazzi/e.

una candela più o meno lontana?), scintille che daranno modo ai ragazzi/e di intraprendere esperimenti creativi e cercare a loro volta spunti per l'esplorazione.

Si procede in due modi:

- tutti i ragazzi contemporaneamente ricercano le sonorità
- un ragazzo per volta ha a disposizione 5' per esplorare

La prima modalità ha il vantaggio di essere più veloce (e talvolta più divertente), ma si perdono i suoni più lievi, a causa della sovrapposizione di più fonti sonore.

La seconda permette sicuramente di cogliere anche le sfumature e gli effetti minimi.

Segue l'ascolto della registrazione dell'esplorazione, il commento sull'esperienza e lo scambio di osservazioni (allievo-i/docente).

La lezione con due o tre ragazzi consente di provare da subito l'esperienza fondamentale di esplorare-suonare insieme ad altri, di ascoltarsi e vivere contemporaneamente il ruolo di esecutori e di ascoltatori-osservatori: ho cercato di valorizzare al massimo quest'ultimo ruolo, facendo loro sperimentare quanto si possa imparare dall'osservazione e dall'ascolto. Questa modalità di lezione contribuisce inoltre alla socializzazione, a far acquisire comportamenti sociali e individuali complessi (fare il protagonista, accettare il cambio di ruolo, rispettare il proprio turno, ecc.).

Durante l'attività ludico-esplorativa si affrontano anche la postura e la respirazione diaframmatica.

La trattazione degli aspetti connessi alla produzione del suono è infatti strettamente legata ai vari sistemi coinvolti nell'azione strumentale: apparato osseo, muscolare, nervoso e respiratorio. È importante tener conto della globalità della «situazione corporea» (Morini 1992, p. 20) in cui l'allievo si viene a trovare. Il termine «situazione», afferma Morini, «è di gran lunga preferibile a quello di posizione e contemporaneamente la trascende e incide [...] su tutti i comportamenti» legati all'azione strumentale.

Punti nodali delle situazioni e dei comportamenti corporei:

1. la tensione e il rilassamento;
2. il coordinamento e l'equilibrio;
3. la separazione dei segmenti e l'economia dei movimenti.

Per la *situazione* corporea è stato utile partire da quella che risultava più naturale ad ogni ragazzo/a, e, circa la posizione eretta della testa, suggerire l'immagine di sentirsi una marionetta appesa ad un filo. Ciò produce uno scostamento della testa dalle spalle (il cosiddetto *collo lungo*), un'estensione della colonna verso l'alto ed un immediato assestamento non solo a livello della colonna, ma anche nei confronti di segmenti ad essa collegati (spalle, bacino). Inoltre facilita lo scioglimento di tensioni muscolari dirette o riflesse (collo, addome, dorso) e parte del peso corporeo che grava sul bacino e sui piedi viene distolta generando una sensazione di maggiore leggerezza e mobilità.

L'esortazione 'stai rilassato', al pari della classica 'stai dritto', è indubbiamente giusta, ma non basta. Come suggerisce Morini (*ivi*, p. 21), «per tutti i movimenti è sempre utile [...] *pensare* in termini di forma verbale passiva, anziché riflessiva: il braccio *si solleva* non nel senso che *solleva se stesso*, ma che *viene sollevato*.» Questo modo di pensare serve a controllare la tensione muscolare in generale, e in particolare a livello della zona toracico-addominale (respirazione) e della zona collo-mandibolare e di quella intorno alle labbra (emissione).

Circa la respirazione è stato d'aiuto avvalersi di immagini e di giochi (bolle di sapone, soffio su una candela...), per spiegare e far prendere coscienza del funzionamento del diaframma, il cui uso rende la respirazione sei volte più capiente di quella toracica; ho fatto notare ai ragazzi/e che tale respirazione è utilizzata dal nostro corpo autonomamente quando dormiamo.

Le attività di esplorazione, gioco, manipolazione (a mio parere indicatissime per ‘familiarizzare’ con lo strumento e potenziare le abilità percettive, posturali, respiratorie e muscolari) possono inoltre rappresentare un modo per avvicinare i ragazzi/e alla musica contemporanea, alimentata anch’essa da una fervida esplorazione e ricerca di nuove possibilità tecnico-espressive e nuove soluzioni sonore.

Dopo una prima produzione di effetti sonori siamo passati all’**improvvisazione** (15’): con gli effetti esplorati si sono strutturate brevi sequenze improvvisate, basate su sfumature timbriche, dinamiche, variazioni di altezza e di durata, doppi suoni, suoni soffiati, suoni percussivi, suoni pizzicati, respiri sonori nel foro d’insufflazione, suoni sussurrati – detti *whistle tones* – ovvero le risonanze del tubo del flauto ottenibili a livelli dinamici molto bassi – e l’emissione contemporanea di suoni suonati e cantati). Ho suggerito e progettato con i ragazzi/e le azioni e le eventuali entrate in successione per l’improvvisazione; altre volte ho proposto di improvvisare del tutto liberamente o partendo da una suggestione suggerita: immagini, parole, sentimenti... Ho trovato molti spunti per improvvisare in Brochot (1990), metodo che propone, a partire da *La scoperta della testata* (pp. 7-22), giochi e dialoghi improvvisativi divertenti e utili (*domanda e risposta, gioco della staffetta, gioco del labirinto, nascondino, il castello di carte sonore, sei giochi per glissare...*), con suggerimenti di esemplificazioni grafiche (partiture intuitive). Tali giochi sono prevalentemente *organizzativi* (cioè *di regole*), altri, come il gioco del *glissando*, sono giochi esplorativi. Tutti si possono comunque reinventare, trasformare in nuovi giochi esplorativi/espressivi/organizzativi. A proposito dei giochi di regole,

non il rispetto di regole, ma la *scoperta* delle regole può aiutare [l’allievo] nel suo percorso di apprendimento. Così, la sperimentazione esplorativa non rimane separata in un mondo a sé, come accade in tanta didattica degli ultimi decenni (un giochino per divertire e da abbandonare in fretta quando si inizia a fare sul serio) ma si costituisce realmente come un banco di prova per collaudare le dinamiche coinvolte nell’esecuzione musicale. (Bartolini 2005, p. 14)

Ho inteso l’improvvisazione come pratica educativa, come momento vitale, capace di mettere a frutto i preziosi elementi che in essa si celano, primi tra tutti il rigore metodologico, unito al gioco creativo. L’impiego dell’improvvisazione si è rivelato spesso la scintilla creativa che non solo può produrre musica, ma porre le basi per eseguire la musica degli altri, penetrandone il senso e il significato.

Mi sono resa conto che, esplorando la propria voce o il proprio strumento attraverso l’improvvisazione, i ragazzi/e hanno consolidato il loro rapporto personale con la musica e con lo strumento, hanno esercitato l’orecchio, la loro immaginazione, la loro memoria, acquisendo e riaffermando al tempo stesso conoscenze ed esperienze. Ho avuto modo di mettere alla prova e studiare svariate forme e applicazioni dell’improvvisazione e di valutarne l’effetto come mezzo espressivo e anche come modo di ‘scaricare’ ansie e tensioni. Simili esperienze mi hanno portato a constatare come il campo dell’improvvisazione sia praticamente infinito, poiché qualsiasi punto del programma, di qualsiasi livello, può essere integrato con la manipolazione e con i giochi sonori. Afferma Willems (1966):

Nella nostra educazione musicale, l’improvvisazione occupa un posto molto particolare, perché è il segno della vita. Se in passato venne ignorata, ciò è dovuto in primo luogo al fatto che non si *dava* educazione, ma insegnamento [...] Se nella nostra educazione musicale l’improvvisazione non occupa ancora un posto fondamentale, ciò è dovuto al fatto che spesso non si *dà* educazione, ma insegnamento.

Composizione (tempo dedicato: 15' ca): ho richiesto ai ragazzi/e di rielaborare tutti i suoni trovati nella fase di esplorazione e di dare loro una forma assemblandoli e intrecciandoli (rielaborazione personale di materiali sonori) e di provare a fissarli in una semplice partitura grafica, corredata di una legenda.⁷

Ritengo che queste tre attività – esplorazione improvvisazione composizione – siano da mantenere anche in seconda e terza media, perché fondamentali alla formazione musicale globale.

Dall'improvvisazione libera a quella guidata, dal gioco del direttore all'esecuzione delle prime melodie, dall'uso degli ostinati alla realizzazione di semplici partiture, poco per volta i ragazzi/e hanno modellato spazi sonori, sperimentato situazioni timbriche e acquisito, oltre al concetto di pulsazione, il piacere di suonare insieme, di ascoltarsi e ascoltare gli altri, di eseguire una parte 'solistica'.

Musica d'insieme, quindi, da subito: i ragazzi/e hanno imparato le parti dapprima per imitazione, poi memorizzandole attraverso partiture grafiche non tradizionali, infine sono subentrate la scrittura in notazione tradizionale e la lettura, ma solo dopo una concreta esperienza con il suono. Per lo studio e la lettura a prima vista, abbiamo impiegato duetti (o trii) per flauto, tratti da un repertorio eterogeneo (musica 'colta' e popolare di varie epoche e regioni, trascrizioni di brani vocali – come i *Bicinia Hungarica* di Kodály – o pianistici – come il primo volume del *Mikrokosmos* di Bartók,...) eseguiti da due (o tre) allievi o da un allievo (o due) e l'insegnante.

Con i colleghi delle altre classi di strumento (clarinetto, chitarra e pianoforte), abbiamo scelto alcuni brevi brani della tradizione colta, popolare, etnica e *pop* che consentissero ai vari strumenti di suonare insieme; anche i ragazzi 'alle prime armi' hanno partecipato con parti originali o a loro adattate. In questo modo abbiamo dato la possibilità a tutti i ragazzi/e di sentirsi a proprio agio nel gruppo, di suonare in base alle competenze raggiunte e dare il proprio contributo. La pratica della musica d'insieme si differenzia dalla pratica strumentale collettiva (anche se spesso si confondono i termini), pur interagendo con essa. Come scrive Rebaudengo (2006, p. 16),

La musica d'insieme (dal duo all'orchestra) punta a formare un gruppo omogeneo a partire dalle differenti individualità: in questo ambito didattico si apprenderà a controllare la propria personalità per fonderla nel gruppo. Si dovrà, per esempio, cercare una sonorità omogenea, una maniera condivisa di realizzare una figurazione ritmica. L'obiettivo è la coniugazione delle singole sensazioni, intenzioni, intuizioni, conoscenze musicali, abilità strumentali a quelle dei partner per realizzare un progetto musicale destinato a un *ensemble*. Nella musica d'insieme, quindi, l'individuo è al servizio del gruppo. La lezione collettiva, al contrario, utilizza il gruppo per far emergere la personalità di ognuno: si tratta di un modello pedagogico destinato a un individuo attraverso l'intermediazione del gruppo. La lezione collettiva ben condotta è infatti un insegnamento individuale dello strumento che si appoggia sulla presenza del gruppo con cui stabilisce una positiva dinamica relazionale.

Considerato che «la pratica della Musica d'insieme si pone come strumento metodologico privilegiato [...] a prescindere dal livello di competenza strumentale raggiunto» (DM 201, 1999) è importante costruire un percorso utile a sviluppare abilità di base e capacità espressive all'interno di una formazione strumentale ampia.

Alterno le attività di musica d'insieme (cui dedichiamo da 20' fino a 1h e 30' in prossimità di esercitazioni pubbliche) con quelle di **teoria e solfeggio** (da 2 a 6 allievi), in cui si affrontano

⁷ Tali materiali compositivi sono stati raccolti durante l'anno in una cartellina e via via che le conoscenze si moltiplicavano sono anche stati composti semplici e brevi brani – per flauto e percussioni Orff – in notazione tradizionale.

notazione, teoria musicale, lettura ritmica e intonata. Per rendere più gradevole e attivo il lavoro sul ritmo ho fatto usare *body-percussions* e strumenti a percussione, di cui la scuola è fornita (legnetti, guiri, maracas, triangoli, sonagliere, tamburelli, bongos e congas). In questo spazio trova collocazione anche la pratica vocale: questa consiste in giochi parlati, declamati, intonazione di filastrocche e canzoni, anche in lingua straniera, fino all'invenzione di *rap* vocali e di brevi sequenze intonate con o senza testo.

Per quanto riguarda la teoria, questa ha sempre seguito e mai preceduto le attività pratiche, da cui ha tratto spunto per evidenziare sequenze di suoni e di ritmi da fissare con relative compilazioni di schede e campionature.

Spesso lo spazio dedicato alle attività musicali (comprese nella cosiddetta 'Teoria e solfeggio') si è 'spostato' in aula multimediale, con giochi al computer di riconoscimento di suoni, di timbri, di intervalli, di sequenze melodiche, di bicordi e triadi (e divertenti indovinelli su compositori famosi, brani e strumenti). L'aula multimediale (più ampia dell'aula in cui facciamo di solito lezione e corredata di lettore CD e MP3, televisore e videoregistratore) è stata anche la sede in cui abbiamo affrontato le attività correlate all'ascolto (*ascolto e...* movimento, verbalizzazione, drammatizzazione...).

Unitamente alla lezione collettiva, con cui si integra, la **lezione individuale** di strumento (da 30' a 45') contribuisce ad ampliare le competenze musicali e le abilità tecniche: fin dal primo anno si ricerca il suono, prediligendo l'attenzione al timbro, alle dinamiche, al colore, all'espressività, al controllo della respirazione, dell'intonazione, dell'omogeneità.

Mi sono soffermata in particolare, fin dalle prime lezioni individuali, su situazioni corporee diverse in cui suonare (in piedi, seduti, appoggiati al muro, sdraiati sui banchi, camminando...), indirizzate verso il controllo delle tensioni, ed in cui sperimentare la respirazione, il sostegno rilassato, la distensione e il passaggio tra tensione volontaria e rilassamento.

Ho cercato di usare un metodo di insegnamento che tenesse conto della globalità dell'esperienza musicale, presentando in modo condensato numerosi contenuti, dati e informazioni (durate, altezze, scale, arpeggi, posizioni, segni grafici, articolazioni, armonie, agogica, dinamica, fraseggio, ritmo, gesti espressivi, forme, contesti di appartenenza e funzioni dei brani...).

Circa l'insegnamento delle posizioni dello strumento, ho fatto in modo che quest'esigenza, spesso considerata un fine e non un mezzo da coloro che antepongono la posizione alla ricerca del suono, non venisse disgiunta da proposte espressive e motivanti, come quella di far ricercare da ognuno le note di melodie che conosce e che gli piacciono particolarmente, o come quella di comporre una canzone 'provando' in classe posizioni già imparate ed altre nuove.

Come per le lezioni di musica d'insieme, abbiamo dedicato regolarmente una parte dell'incontro individuale alla lettura a prima vista, proponendo brani brevi e ogni volta con caratteristiche diverse.

È in questi spazi individuali che inizio la parte del percorso di studi 'tradizionale', necessaria per lo sviluppo della tecnica, proposta in modo da renderla gradevole il più possibile: esercizi e studietti un po' più ripetitivi alternati a brani più piacevoli e gratificanti.

Alla fine della lezione individuale (ultimi 10') illustro all'allievo/a nuovi brevi brani, eseguendoli e/o facendoglieli leggere a prima vista. Ne parliamo insieme (caratteristiche, difficoltà, indicazioni di andamento, eventuali spunti di interpretazione, struttura, fraseggio, dinamiche...), dopo di che faccio scegliere all'allievo/a uno o due brani, tra quelli presentati, come studio per casa. In molti casi i brani che assegno sono ascoltabili in un CD consegnato loro all'inizio dell'anno; oppure hanno le basi registrate con solo l'accompagnamento (pianistico, flautistico o con strumenti di sintesi). I brani assegnati saranno riascoltati nella lezione individuale successiva.

Circa le indicazioni date agli allievi sul *come* studiare il brano a casa, consiglio loro di

- ripercorrere mentalmente il brano, leggendolo interiormente
- cantarsi la linea melodica
- eseguirlo tutto senza fermarsi

- rieseguire i passi più complicati
- suonare senza lo strumento, compiendo i movimenti previsti (allenamento ideo-motorio)

Incoraggio inoltre i ragazzi/e ad avere pazienza, fiducia e autocritica e a studiare regolarmente almeno 15' al giorno (anche frazionati in piccole sessioni di studio), per i primi mesi, da incrementare progressivamente; questo perché suonare uno strumento, come accade nello sport, richiede allenamento e costanza.

Per quanto riguarda il **repertorio** per flauto solo, cerco di adoperare brani tratti da varie epoche e di varia provenienza, includendo trascrizioni dal repertorio vocale e/o strumentale colto e popolare, nonché brani a scelta dell'allievo/a senza limitazioni di genere.

Circa i metodi da me adottati, nella prima classe ho usato Wye (1997), Brochot (1985), Jeney (1970), Engel (1990), Wastall (1989), quest'ultimo con 2 CD allegati, con esecuzioni al flauto solo o con accompagnamento di numerosi esercizi e brani d'autore o popolari contenuti nel testo, da utilizzare per il riascolto e/o per *suonarci su*. Il Wastall presenta sezioni tecnicamente progressive, ma mi è capitato spesso di

- scegliere per/con gli allievi i brani in un ordine diverso da quello proposto, per far loro affrontare contemporaneamente difficoltà tecniche e musicali diverse
- adottare articolazioni diverse da quelle consigliate
- modificare le indicazioni di velocità in base alle esigenze tecniche ed espressive e al livello del singolo esecutore
- usare alcuni esercizi di stessa sezione per lo studio ed altri per la lettura a prima vista

Il Wastall è stato il principale testo di riferimento; degli altri ho fornito di volta in volta le copie necessarie, con scelte differenziate per allievo, in base alle capacità, ai gusti e alle inclinazioni. Aprendo una parentesi sulle attitudini, ritengo che esse non siano mai qualcosa di statico, ma che siano suscettibili di sviluppo e di trasformazione.

L'individuazione dei contenuti rappresenta una scelta non trascurabile al fine di instaurare la partecipazione e una motivazione reale verso lo strumento. La motivazione degli studenti cresce proporzionalmente alla familiarità culturale con gli oggetti proposti; in altre parole mi pare importante tener conto dell'idea di musica che inizialmente i ragazzi/e hanno (e non solo di quella che ho io!) e, in base a quella, scegliere i percorsi di lavoro iniziali.

Ho selezionato i brani non per gerarchie di qualità tra generi, ma per il loro valore didattico. Le domande principali che mi pongo nello scegliere un brano per un allievo sono:

- può servire per imparare una nuova modalità di impiego del flauto?
- permette di far scoprire e padroneggiare 'gesti' che non ho mai avuto occasione di far provare?

Ciò mi permette di avvicinare i ragazzi/e alla musica *pop*, alla musica etnica, al *jazz*, al *rock*, alla musica contemporanea, non per cavalcare una moda, ma perché i ragazzi imparino a suonare il proprio strumento in mille modi diversi.

Un altro principio basilare che cerco di far valere è che non deve esserci la competizione, ma un'opportunità di apprendimento cooperativo; a tale scopo cerco di valorizzare e incoraggiare nel gruppo le qualità e gli interventi di ognuno, abituando alla riflessione, alla discussione, all'autocritica, all'analisi dei problemi e ad una ricerca autonoma delle soluzioni.

Ho valutato i risultati conseguiti dagli alunni/e con verifiche continue (ogni lezione di strumento è un momento tangibile di verifica) che mi hanno permesso di rilevare la validità dei metodi, degli interventi e dei mezzi utilizzati e di apportare, in determinati casi, gli adeguati aggiustamenti.

Conclusioni

In questi anni di insegnamento ho potuto constatare, soprattutto in momenti di stanchezza, che l'appassionarsi a ciò che si sta facendo è contagioso, come l'influenza, anche per scolaresche poco motivate. Instaura una qualità di relazione viva che si traduce nella voglia di insegnare e nel gusto di apprendere.

È proprio il rapporto interpersonale al centro del processo educativo; tale rapporto dovrebbe stimolare e favorire lo sviluppo integrale dei ragazzi/e, aiutare la loro personalità a realizzarsi in modo sempre più completo, avviare alla formazione con il crescente potenziamento delle loro capacità ed energie. L'impresa è delicata: 'guidare' non è facile, perché nel processo educativo interagiscono e si evolvono continuamente molti fattori (personalità dell'insegnante e dell'alunno, contesti e mutamenti sociali...). La società si rinnova continuamente ed esige un rinnovamento della scuola: è necessario adeguare metodi, tecniche di insegnamento e strutture. L'insegnante non può improvvisare i suoi interventi, né mandarli avanti senza controllo; deve agire programmando un piano educativo, osservando continuamente i risultati e modificando, in base a questi, la propria azione, in una continua opera di 'asestamento' e di controllo, che consenta di adeguare gli interventi all'evolversi continuo delle situazioni.

All'insegnante si impone quindi uno studio rigoroso degli effetti dei suoi interventi; deve sistematicamente cercare di individuare quali sono i fattori che influiscono positivamente o negativamente, che cosa si può modificare, quali metodi sono da adottare nelle concrete situazioni di ogni giorno. Questo comporta l'acquisizione di una metodologia di ricerca, che permetta di migliorare qualitativamente l'esperienza e di attuare il compito di 'formare' nel modo più responsabile possibile.

L'insegnante di strumento non può, ad esempio, rimanere ancorato alla preparazione acquisita in Conservatorio, anche perché, come osserva Delfrati (2005, p. 34),

nella tradizione italiana [...] [ogni insegnante di musica] è entrato nell'insegnamento forte delle sue competenze disciplinari, ma privo, nella grande maggioranza dei casi, di competenze relative alla professione di insegnante: quell'insieme di competenze pedagogiche, psicologiche, e soprattutto metodologiche, oltre che organizzative e normative, che fanno capo a una disciplina specifica: la *didattica*. Come ogni altra disciplina, anche la didattica, o scienza dell'insegnare, è insegnabile.

Ma al di là di questo, anche nel caso ricevessimo preparazioni perfettamente rispondenti alle esigenze teoriche e pratiche dell'insegnamento di strumento, la sola preparazione di base sarebbe insufficiente per operare in una società così mobile e articolata come quella contemporanea. C'è quindi bisogno di un aggiornamento continuo, dinamico e intelligente, che arricchisca la nostra esperienza mediante:

- riflessioni sul proprio operato
- letture di psicologia, di pedagogia, di didattica
- confronto, dialogo, incontro con altri insegnanti mediante convegni, corsi, giornate di studio

Ciò permette di raccogliere gli stimoli provenienti dalle riflessioni, dalle letture, dagli incontri per captare idee, esaminarle ed eventualmente introdurle, integrarle e ricrearle nella propria azione didattico-educativa, formulando a nostra volta ipotesi di lavoro, di ricerca, di sperimentazione, che poi andranno ulteriormente verificate e adeguate alla nostra situazione concreta.

Bibliografia

- Bartolini Donatella (2002), *La frammentazione del senso musicale: l'apprendimento strumentale tra linearità e complessità*, in Freschi 2002.
- Bartolini Donatella (2005), «Contro l'immobilismo. Un approccio alla motricità strumentale», in *Musica Domani* n. 137, Dicembre, EDT, Torino.
- Bellentani Luca (2002), *La sensomotricità nella maturazione dello strumentista: orientamenti didattici a confronto*, in Freschi 2002.
- Brochot Nicolas (1985), *Suoniamo il flauto. Metodo elementare per flauto*, Ricordi, Milano.
- Cambi Franco, Tamburini Fabio (a cura di) (2006), *Educazione e musica in Toscana. Dieci anni di attività musicale. Nuove proposte formative e professionali*, Armando, Roma.
- Casella Rosanna (1988), *Sperimentazione musicale - Prove attitudinali - Selezione*, in Casella 1988.
- Casella Rosanna (a cura di) (1988), *Avvio alla pratica strumentale. Aspetti formativi e istituzionali*, Ricordi, Milano.
- Cosentino Vita (1998), *Chi valuta chi e perché*, in Lelario, Cosentino, Armellini 1998.
- Delalande François (1993), *Le condotte musicali*, Clueb, Bologna.
- Delalande François (2001), *La musica è un gioco da bambini* (ed. it. a cura di M. Disoteo), FrancoAngeli, Milano.
- Delfrati Carlo (2005), «La divulgazione musicale tra didattica e insegnamento», in *Musica Domani* n. 135, Giugno, EDT, Torino.
- Disoteo Maurizio (2001), *Introduzione*, in Delalande 2001.
- Engel Gerhard (1990), *Die flöten-maus. Schule + Spielbuch*, voll. I-III, Bärenreiter, Kassel.
- Freschi Annamaria (a cura di) (2002), *Insegnare uno strumento. Riflessioni e proposte metodologiche su linearità/complessità*, EDT, Torino.
- Genovesi Giovanni (1993), «Gioco e educazione: riflessioni sul ludico quale avventura della mente», in *MusicaScuola* n. 33, Gennaio-Febbraio, Nicola Milano, Bologna.
- Gordon Thomas (2000), *Insegnanti efficaci. Il metodo Gordon: pratiche educative per insegnanti, genitori e studenti* (trad. it. N. Lilla), Giunti, Firenze, ed. or. *T.E.T.: Teacher Effectiveness Training*, 1974.
- Indellicati Elena (2005), «Dalla propedeutica all'ensemble strumentale», in *Musica Domani* n. 137, Dicembre, EDT, Torino.
- Jeneý Zoltán, *Fuvolaiskola* (1970), vol. 1, Editio Musica, Budapest.
- Lelario Antonietta, Cosentino Vita, Armellini Guido (a cura di) (1998), *Buone notizie dalla scuola. Fatti e parole del movimento di autoriforma*, Pratiche Editrice, Milano.
- Morini Annamaria (1992), «La tecnica del flauto e le sue basi scientifiche» in *Syrinx*, IV, n. 14, Ottobre-Dicembre, Accademia Italiana del Flauto, Roma.
- Pepicelli Giuseppe (2002), *Le differenze che fanno la differenza*, in Freschi 2002.
- Piatti Mario (1993), *Progettare l'educazione musicale*, Cappelli, Bologna.
- Piatti Mario (2006), *Imparare un'arte, per educare meglio*, in Rossi, Tamburini 2006.
- Rebaudengo Annibale (2006), «La lezione collettiva di strumento», in *Musica Domani* n. 139, Giugno, EDT, Torino.
- Rossi Gaetana, Tamburini Fabio (a cura di) (2006), *Disagio e saperi artistici*, IRRE Toscana, Sesto Fiorentino (FI).
- Sorbi Sandro (2002), *Come fa il cervello ad apprendere atti motori complessi?*, in Freschi 2002.
- Staccioli Gianfranco (2006), *Comunicare con la musica*, in Cambi, Tamburini 2006.
- Wastall Peter (1989), *Suonare il flauto traverso*, con 2 CD allegati (e con un vol. di accompagnamenti per pianoforte) (trad. it. F. Visentin, M. Pontiroli), Carisch, Milano, ed. or. *Learn as you play flute*, Boosey & Hawkes, London 1979.
- Willems Edgar (1966), *Le basi psicologiche dell'educazione musicale*, SEI, Torino.
- Wye Trevor (1997), *Il flauto per i principianti*, voll. 1-2 (e con il vol. *Accompagnamento per pianoforte*), Riverberi Sonori, Roma.