

Quale tipo di linguaggio nell'insegnare musica a bambini e adulti?

«La conoscenza del prossimo ha questo di speciale:
passa necessariamente attraverso la conoscenza di se stesso»
Italo Calvino, *Palomar*

1. Bambini e adulti a confronto

Insegnare tanto a un bambino quanto a un adulto porta con sé quesiti che necessitano di un lavoro di risoluzione a inizio e a fine lezione. Domande come le seguenti,

- quale tipo di repertorio far affrontare ai propri allievi?
- quali obiettivi prefissarsi?
- quale tipologia di lezione adottare? individuale o collettiva?

fanno capo a un quesito di ordine più generale: *quale linguaggio adottare in relazione alla fascia d'età?*

I bambini «possono giungere a cogliere i significati profondi di un brano musicale e ad esplicitare abilità notevoli, a condizione che l'adulto conosca il mondo infantile, possieda buone doti relazionali ed usi un linguaggio adeguato»¹. Il linguaggio rappresenta il mezzo attraverso il quale si esprime lo stile educativo di ciascun insegnante:

«è ciò che Fenstermacher chiama *manner*, ovvero il comportamento, la *condotta* adottata dall'insegnante durante lo svolgimento delle attività didattiche che può avere il colore della stima o della disistima»²

Quando si parla di linguaggio, non si intende solo quello verbale, ma anche quello paraverbale e non verbale. Per un insegnante che, presentandosi per la prima volta a un nuovo allievo di sei anni, non si avvicina a lui con tutto il corpo, anche piegandosi sulle ginocchia, sarà difficile instaurare sin da subito un rapporto amichevole con l'allievo.

Un docente che si dedica alla comprensione dell'allievo, potrà plasmare le proprie strategie di linguaggio partendo dal carattere e dal modo di porsi dell'allievo stesso: ad esempio, se facciamo lezione a un ragazzino di otto/nove anni dall'aspetto distinto e dalla spiccata mentalità scientifica, sarà auspicabile

¹ Ester SERITTI, *Bambini a scuola di musica*, «Musica Domani», XXIII, 88, settembre 1993, pp. 23 – 25.

² Gianni NUTI, *Didattica del pensiero creativo Uno studio di caso*, Milano, Franco Angeli 2014, p. 80.

adottare un linguaggio che miri più alla precisione dell'informazione che alla suggestione. Frasi come «sposta il baricentro della mano dalle prime falangi al palmo, in modo da ottenere un suono più equilibrato» saranno più efficaci rispetto a frasi quali «quando suoni quest'accordo, immagina che al centro della mano ci sia una palla: prendila e spingila verso il basso! Senti che il suono è diverso?». Per un allievo dotato di grande vivacità e dal desiderio di toccare con mano, d'altra parte, la seconda frase potrebbe risultare più coinvolgente, in quanto il docente non propone un tipo di suono ben preciso (v. «suono equilibrato» nella prima frase), ma lascia all'allievo lo spazio di scoprirne uno proprio, attraverso l'esplorazione diretta.

Un allievo adulto che non si preoccupa tanto della scientificità della postura, quanto dell'aspetto sensoriale dell'impatto sonoro, non ha bisogno di un linguaggio preciso e accademico, ma di uno che lo incoraggi a toccare con mano e con l'orecchio il suono stesso, esplorando le potenzialità dello strumento senza porsi troppe domande.

Non basta, quindi, essere professionali nel linguaggio verbale: bisogna attivare il proprio fervore umano per completare l'azione educativa, conducendo l'allievo sulla via dell'entusiasmo! A volte i genitori degli allievi di sette/otto anni mi dicono: «appena finiamo di cenare, nostro figlio è lì che prende la chitarra e inizia a suonare». Questo fa riflettere sull'associazione che l'allievo, sin dai sei/sette anni di età, elabora tra disciplina e docente. Nelle scuole primarie e secondarie di primo grado dove ho insegnato finora, ho sentito più volte dagli allievi frasi come «a noi non piace l'inglese!» oppure «a noi non piace la musical!». Ho subito chiesto: «è la materia che non vi piace o l'insegnante?». I bambini non tradiscono e rimangono in silenzio: si legge, comunque, nei loro occhi una certa delusione riguardo al rapporto umano con l'insegnante.

Se i bambini amano la materia è in virtù del fatto che amano e stimano l'insegnante. L'insegnante deve curarsi di far trovare il proprio allievo all'interno di un

«ambiente educativo in cui abbondino le emozioni piacevoli, gli stimoli e le sfide. Tutto fa pensare che gli studenti conosceranno, ricorderanno e successivamente useranno con maggiore facilità le esperienze verso le quali hanno reazioni emozionali forti e, si spera, positive.»³

Accogliere l'allievo con un sorriso, con un «Buongiorno, come stai? Com'è andata a scuola questa settimana? Hai avuto modo di studiare strumento nei giorni scorsi?» è un atto di avvicinamento da parte del docente verso l'allievo. E l'allievo lo avverte non solo come gesto di educazione, ma come gesto di affetto e di protezione.

Lo stesso vale per gli adulti, che, a livello di lezioni amatoriali, necessitano di un'alleanza con il maestro, più ancora della profondità della sua competenza⁴. Accogliere l'allievo adulto risulta apparentemente

³ Howard GARDNER, *Sapere per comprendere Discipline di studio e disciplina della mente*, trad. it. di Rodolfo Rini (ed. orig. 1999), Feltrinelli, Milano 1999, p. 78

più facile dell'accogliere un bambino: se l'adulto non è riuscito a studiare, si giustifica con l'insegnante ancor prima di iniziare la lezione, dicendogli che non ha studiato il brano perché ha avuto problemi in famiglia oppure che ha studiato tanto un brano, ma non è riuscito ad arrivare in fondo perché si era bloccato su un passaggio. Il rito dell'accoglienza si fa paritario con l'adulto: insegnante e allievo si avvicinano l'un l'altro. La sensibilità del docente sta, appunto, nell'avvicinarsi all'allievo adulto immediatamente dopo averlo ascoltato, invitandolo a focalizzare il punto nel quale si è bloccato. L'elasticità dell'insegnante sta nel far notare all'allievo che ci sarà sempre un passaggio sul quale si rimane bloccati per giorni, lo stesso vale anche per egli stesso come insegnante (riducendo, così, l'imbarazzo dell'allievo che ha appena affermato di aver, in certo modo, fallito), e che ci sarà sempre una soluzione alternativa.

Un bambino, d'altra parte, difficilmente ammetterà che in una settimana non sarà riuscito a risolvere un problema tecnico, perché non vuole deludere né il genitore né l'insegnante, i quali investono su di lui: è il maestro che, ancor prima di iniziare la lezione di strumento, deve cogliere quegli indizi, uno sguardo o una frase dell'allievo, che gli facciano intuire se l'allievo sia preparato. Al contrario, se il bambino ha studiato per tutta la settimana, non comunica verbalmente all'insegnante che ha suonato per tutta la settimana, ma sfodera subito strumento e spartiti, facendosi trovare pronto a qualsiasi quesito. In merito alla questione della differenza del linguaggio dell'adulto e del bambino durante la lezione, ho trovato due spunti di riflessione, il primo espresso come segue: «il bambino era più logico nelle azioni che a parole»⁵ nel testo di Jean Piaget *“Lo sviluppo mentale del bambino”*, e l'altro all'interno della frase:

«Non è sempre facile cogliere il senso profondo del messaggio lanciato dal bambino; a volte, per rintracciare il filo del pensiero che ha prodotto risposte a prima vista “sbagliate”, occorre all'insegnante una notevole flessibilità»⁶

Da entrambi i passi si può dedurre che il bambino produce due tipologie di comunicazione: attraverso l'azione prima ancora che attraverso la parola. Tramite l'azione, come si è detto, il bambino segnala all'insegnante che è pronto per la lezione, o il proprio stato d'animo all'inizio della lezione (quante volte i bambini, senza proferire parola, si guardano intorno come se volessero cercare qualcosa fuori dall'aula, se non sono pronti a iniziare una lezione?). Attraverso la parola, il bambino utilizza un linguaggio implicito, criptico, che richiede all'insegnante non solo una notevole flessibilità, ma anche una grande intuizione ed empatia: la sensibilità del docente è, infatti, necessaria per poter scavare il significato nascosto tra le parole dei bambini (qualche settimana fa, un allievo ha citato la favola della volpe e del

⁴ AA.VV., *Gli adulti e la musica Luoghi e funzioni della pratica amatoriale* a cura di A. Rebaudengo, EDT, Torino 2005, p. 23

⁵ Jean PIAGET, *Lo sviluppo mentale bambino e altri studi di psicologia*, trad. it. di E. Zamorani (ed. orig. 1964), Einaudi, Torino 1967, p. 82

⁶ AA.VV., *Musica per gioco Educazione Musicale e Progetto*, a cura di Franca Mazzoli, Torino, EDT 1997, pp. 100 – 101.

corvo di Esopo, collegandola alla difficoltà di un passaggio tecnico. Dopo un breve dialogo con il bambino l'enigmatico collegamento logico è stato risolto: l'allievo aveva associato la furbizia della volpe nel trovare una soluzione comoda per mangiare il formaggio, sottraendolo al corvo, all'intelligenza del musicista nel trovare una diteggiatura comoda senza grandi sforzi!).

2. Entusiasmo nell'apprendimento

Imparare uno strumento *ex novo*, sia per i bambini sia per gli adulti, rappresenta un'esperienza inedita e piena di aspettative. Entrambi nutrono delle aspettative precise e il motivo per il quale si presentano alla prima lezione di strumento risiede quasi esclusivamente nell'ardente desiderio di imparare. La finalità professionale dell'apprendimento non viene valutata né dagli uni né dagli altri: gli adulti spesso si auto-convincono che sia troppo tardi per poter esibirsi in pubblico, mentre i bambini non sanno ancora cosa significhi essere concertista, a meno che non abbiano già assistito a dei concerti o non abbiano genitori musicisti o appassionati di musica. Differente è la situazione riguardo al passato: l'adulto ha preconstituito un'immagine di sé, sa cosa significa avere successo o fallire, si auto-impone dei limiti («quel passaggio è troppo difficile per chi ha la mia età») dovuti ad esperienze vissute direttamente o indirettamente, ha una memoria del proprio vissuto musicale («a scuola prendevo sempre cinque con l'insegnante di educazione musicale!» oppure «a scuola andavo bene solo in italiano e in musica!») e si sente condizionati da esso.

Il bambino rappresenta già a sette anni un piccolo scrigno di esperienza: avrà seguito lezioni con le metodologie Orff, Suzuki, Yamaha o Gordon, oppure i genitori gli avranno fatto ascoltare musica ogni giorno, magari avrà deciso per conto suo di studiare uno strumento, o avrà deciso di studiare proprio quello strumento perché il compagno di banco ha iniziato anche lui qualche settimana prima a studiare lo stesso strumento. Parafrasando Mario Piatti⁷, il buon insegnante deve essere in grado di analizzare l'*album dei ricordi musicali* dell'allievo come punto di partenza per un percorso didattico: terrà presente il vissuto musicale dell'adulto e del bambino da una parte, e dall'altra le loro aspettative. Una di queste, ad esempio, è quello di suonare davanti alla persona a cui si tiene di più! Il bambino che inizia a suonare un nuovo strumento desidera far vedere e ascoltare il risultato ai propri genitori, mentre un adulto vorrà suonare, ad esempio, per il proprio partner o i propri figli o nipoti.

Il docente trasmetterà entusiasmo e curiosità agli allievi, tanto grandi quanto piccini, senza dar troppo peso alle finalità professionali della propria azione educativa. Il docente che dice all'allievo «Ce la puoi fare, avanti!» oppure «Questo è solo un errore, andiamo avanti e pensiamo alla musica!» trasmette con poche parole l'importanza dell'entusiasmo all'interno di un percorso educativo. Frasi

⁷ Mario PIATTI, *Progettare l'educazione musicale*, Nuova Casa Editrice Cappelli, Bologna 1993, p. 25

come «Se non correggiamo oggi questo problema tecnico, domani ti si ritorcerà contro» possono essere sostituite con frasi caratterizzate tanto dal forte contenuto didattico quanto dalla gentilezza, ad esempio «ti invito adesso a eseguire questo passaggio in quest'altro modo, senti ancora le tensioni che sentivi prima?».

La situazione diventa più complessa quando l'allievo si auto-sentenzia con frasi del tipo «non ce la faccio!». L'insegnante sa che anche lui ha passato e ancora passa quei momenti difficili: condividendo la propria esperienza, farà comprendere all'allievo che neanche il suo maestro è infallibile.

Potrà far riferimento anche al fatto che lui abbia impiegato anni per imparare dignitosamente un brano di repertorio e che, pertanto, può essere normale sentirsi impotenti all'inizio del percorso di studi, quando gli sforzi compiuti sembrano portare a un rendimento inferiore rispetto alle proprie aspettative.

3. Fonte di motivazione

Finora si è scritto sugli adulti e sui bambini come due universi paralleli: entrambi apprendono, entrambi hanno un passato, entrambi vogliono imparare. Ora propongo il caso in cui un adulto e un allievo di sei o sette anni si incrociano prima di una lezione di strumento. Entrambi con lo strumento, entrambi vanno dallo stesso maestro, entrambi con l'aspettativa di diventare più bravi del giorno precedente. In quell'incontro, in quel frangente, l'adulto vede nell'altro il bambino che avrebbe potuto essere e il bambino vede nell'altro l'adulto che potrebbe diventare. Due dimensioni temporali divergenti, ma che si raccordano in un solo punto: il docente. Egli gestirà sia l'ammirazione che l'adulto prova nei confronti del bambino, al quale dice «tu sarai un grande musicista» oppure «tu diventerai più bravo del tuo insegnante» sia il silenzio del bambino, che generalmente si lascia catturare dalla meraviglia nel vedere un uomo più grande, magari, del suo papà, che va a lezione di strumento proprio come lui.

L'insegnante ricorderà all'adulto che, nonostante sia vero che il bambino possa avere più possibilità di successo, è anche vero che l'adulto stesso sia più consapevole dei propri processi di apprendimento. I bambini, infatti, quando si fidano dell'insegnante, non si pongono troppe domande e proseguono spediti nel processo di apprendimento; l'adulto, invece, ha un costante bisogno di risposte e il fatto di porsi molti quesiti può effettivamente rallentare l'apprendimento, ma ne approfondisce la consapevolezza. In una tale ottica asimmetrica riguardo il tempo e le potenzialità, il docente potrà giocare la carta della *prospettiva*:

«il significato di qualsiasi fatto, di qualsiasi proposizione o incontro è relativo alla prospettiva o al quadro di riferimento nei termini in cui viene interpretato. [...] Per capire bene il “significato” di qualcosa è

indispensabile una certa consapevolezza dei diversi significati che possono essere attribuiti alla cosa stessa [...]»⁸

L'insegnante apporterà grandi benefici all'adulto se gli farà notare che ruotando il proprio punto di vista dal passato al presente, la differenza tra lui e il bambino è minima (se non per l'aspetto fisico). Entrambi, infatti, sono studenti dello stesso insegnante e con il desiderio di apprendere. Non è vero che le mani degli adulti sono meno flessibili di quelle dei bambini, a meno che non ci siano patologie: quello che cambia tra un bambino e un adulto è che a quest'ultimo bisogna ricordare che il detto «non è mai troppo tardi per imparare» significa che anche per chi inizia da adulto a studiare uno strumento ci sono chance di successo.

Il docente ha la possibilità di far esplorare luoghi inediti agli allievi attraverso le metafore. Sia i piccoli sia i grandi sognano e una metafora può rappresentare il titolo di viaggio verso un mondo di suoni organizzati per rappresentare un pensiero musicale. Parlo di frasi quali «immagina ampie distese di grano quando esegui una linea melodica»: paragonare una distesa di grano a una linea melodica può necessitare dell'intervento del docente per far comprendere meglio la metafora: farà ricordare all'allievo, bambino e adulto, la sensazione di accarezzare in serie più spighe di grano, focalizzando l'attenzione sull'effetto di fluidità che si ha al tatto. Una tale metafora può essere utilizzata per rafforzare l'idea di legato di fraseggio.

Un esempio di come utilizzare il linguaggio del corpo come accesso alla metafora risiede nel far concentrare l'allievo sul gesto musicale. Attraverso il gesto l'insegnante può trasmettere all'allievo la meraviglia di emettere un suono attraverso un movimento. Il bambino e l'adulto rimarranno in silenzio le prime volte che verranno incoraggiati dal maestro a concentrarsi sul suono, perché presi dalla curiosità e dalla meraviglia della nuova esperienza. L'utilizzo della metafora sarà funzionale non solo per generare uno stato emotivo, ma anche per ottenere un risultato musicale più immediato. Ad esempio, per esprimere la differenza tra un suono staccato e uno legato, si può ricorrere alle metafore rispettivamente della pioggia (staccato) e dello scorrere del fiume (legato), ricorrendo a immagini che rimandano velocemente al gesto strumentale richiesto. La differenza tra l'allievo adulto e l'allievo bambino riguardo alla metafora è proporzionale all'idea che questi possono avere della metafora stessa: se il primo è abituato a sentir parlare di metafore da molto tempo (ad esempio a scuola, sui libri, sui giornali), il secondo è in piena scoperta del mondo, e, pertanto, diventa quasi un dovere per l'insegnante cogliere l'occasione per utilizzare la metafora non solo come mezzo per velocizzare il processo di apprendimento del bambino, ma anche come incentivo per svilupparne l'immaginazione.

La scelta di un determinato tipo di linguaggio risiede, da una parte, nella capacità di avvicinare l'altro, e dall'altra, nello stile di insegnamento. Prendo ad esempio alcuni degli stili di insegnamento

⁸ Jerome BRUNER, *La cultura dell'educazione Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli 2001, p. 27.

enunciati nel testo *Didattica del pensiero creativo* di Gianni Nuti: un insegnante con stile autoritario, che limita la libertà di pensiero e che «si pone di fronte alla classe come il detentore della conoscenza»⁹ probabilmente utilizzerà un linguaggio astruso, da manuale, che lascia poco spazio agli interventi, in quanto la comprensione del linguaggio stesso necessita di un profondo background culturale da parte dell'allievo. In una lezione individuale, immagino il docente che guarda il proprio allievo come colui che ancora non sa, ponendo l'accento sulle mancanze invece di cogliere l'occasione per condividere un'esperienza didattica. Il tono della voce del docente fa ricordare un militare o un burocrate, al quale non si possono chiedere spiegazioni, e così anche la sua postura assume un atteggiamento marziale. L'insegnante che adotta uno stile permissivo, che ha «un atteggiamento rassegnato, rinunciatario, lassista»¹⁰ e che «non esercita leadership e autorevolezza»¹¹ probabilmente darà troppo spazio agli allievi, incorrendo in una confusione dei ruoli allievo - docente, con conseguente postura poco rassicurante e un linguaggio che, per quanto possa essere valido nei contenuti, sarà poco forte nell'emissione vocale e probabilmente confusionario e frammentario. L'insegnante che adotta uno stile democratico e che «determina le condizioni per lo scambio di conoscenze e visioni del mondo»¹² si proporrà invece all'allievo con una postura tale da favorire il dialogo, con un tono di voce accogliente, autorevole ma disposto al confronto, con un linguaggio che si plasmerà in base a chi si ha di fronte e che permetterà all'altro di sentirsi partecipe di un discorso costruttivo.

Questo, ad esempio, può avvenire durante ogni lezione di strumento: se l'insegnante incoraggia l'allievo a esplorare lo strumento musicale, a proporre una diteggiatura, a scoprire un nuovo effetto sullo strumento, sarà lo stesso allievo ad avvicinarsi all'insegnante. In questo gioco di accoglienza, esplorazione e scambio di idee, il linguaggio del docente assume, oserei dire, il tono paterno (o materno) di chi aspira a far scoprire all'altro la bellezza del mondo attraverso lo studio musicale e attraverso un linguaggio che mira alla gentilezza (ad esempio, «proviamo con questa diteggiatura?»), oppure «vediamo cosa succede se...» o ancora «prova a spostare il baricentro da ... a ... e poi raccontami cosa senti sia cambiato nel suono») e, quindi, alla conoscenza di sé attraverso la musica.

Desidero ringraziare la Prof.ssa Silvana Chiesa per la revisione del presente elaborato.

⁹ Gianni NUTI, *Didattica del pensiero creativo Uno studio di caso*, Milano, Franco Angeli 2014, p. 83

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ *Ibid.*

¹² *Ibid.*

Bibliografia

- AA.VV., *Gli adulti e la musica Luoghi e funzioni della pratica amatoriale* a cura di A. Rebaudengo, Torino, EDT 2005.
- AA.VV., *Musica per gioco Educazione Musicale e Progetto*, a cura di F. Mazzoli, Torino, EDT 1997
- BRUNER Jerome, *La cultura dell'educazione Nuovi orizzonti per la Scuola*, Milano, Feltrinelli 2001.
- CALVINO Italo, *Palomar*, Milano, Mondadori 1994.
- GARDNER Howard, *Sapere per comprendere Discipline di studio e disciplina della mente*, trad. it. di Rodolfo Rini (ed. orig. 1999), Milano, Feltrinelli 1999.
- NUTI Gianni, *Didattica del pensiero creativo Uno studio di caso*, Milano, Franco Angeli 2014.
- PIAGET Jean, *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, trad. it. di E. Zamorani (ed. orig. 1964), Torino, Einaudi 1967.
- PIATTI Mario, *Progettare l'educazione musicale*, Bologna, Nuova Casa Editrice Cappelli 1993.
- SERITTI Ester, *Bambini a scuola di musica*, «Musica Domani», XXIII, 88, settembre 1993, pp. 23 – 25