



Musica & Didattica

collana diretta da

Mario Piatti

PAG. 11-28

Maria Freschi, Roberto Neulichedi

Metodologia dell'Insegnamento Strumentale

Aspetti generali e modalità operative

1. Mario Piatti, Enrico Strobinò, Anghinò. *Viaggi tra giochi di parole e musiche*, 2003.
2. Paola Lenzi, *Musica e fiaba. Riflessioni, percorsi e proposte didattiche*, 2004.
3. Paolo Cerlari, Antonella Garello, Giancarlo Pini, Marco Pinetti, Atelier di musica. *Suoni, simboli e segni da reinventare*, 2005.
4. Claudio Proietti, *Il Mikrokosmos di Béla Bartók. Analisi, interpretazioni, indicazioni didattiche ed esecuzione integrale*, 2006.
5. Elita Maule, *Storia della musica: come insegnarla a scuola*, 2007.
6. Ilaria Baroncini, *Musica e umorismo. Itinerari di ascolto nella musica 'seria' (ma non troppo) con un'escursione nella musica 'leggera' (ma non troppo)*, 2009.
7. Federica Ferrati, "A quattro mani" con Fauré, Debussy, Ravel, 2009.
8. Lara Corbacchini, Lorenzo Donati, *Appesi a un fil di voce. Percorsi creativi alla scoperta del suono, della voce, del canto e del teatro musicale*, 2011.
9. Anna Maria Freschi, Roberto Neulichedi, *Metodologia dell'Insegnamento Strumentale. Aspetti generali e modalità operative*, 2012.



Edizioni ETS

CAPITOLO I

METODO, METODI, METODOLOGIA

*«Se per il metodo "classico"?
Andate su per il Campidoglio!»*

Quante volte capita di utilizzare la parola *metodo*? Molteplici frasi o espressioni possono contenere questo termine *passaportati* che pare interessare più ambiti e, quindi, non esclusivamente quello dell'insegnamento. Ecco un breve elenco di occorrenze del termine: "metodo di cura", "metodo di rilevazione dati", "fare qualcosa (o agire) con metodo", "avere metodo", "studiare con metodo", "adottare un certo metodo", "applicare un metodo a qualcosa", "metodo pratico di...", "metodo per dimagrire velocemente..." ecc. Non bastasse, a complicare la possibile accezione d'uso del termine è il fatto che il sostantivo "metodo" è spesso affiancato da nomi propri di persona che - quasi rivendicando una sorta di primogenitura o di *imprinting* personale - pongono un'ipoteca sul metodo, come coperto da *copyright*: "Metodo Feidenkraiss", "Metodo Montessori", "Metodo Tomatis", "Metodo Gordon" ecc.

Non di rado ci si scopre a usare disinvoltamente termini dei quali non sempre risulta poi altrettanto semplice fornire un'esauriva e convincente definizione. Quando poi il termine *metodo* viene accostato al termine *metodologia* (spesso usati tra loro in modo interscambiabile, come sinonimi, soprattutto in campo scolastico), ecco che allora una premessa terminologica si rende d'obbligo: non tanto per rigore etimologico, quanto per consentire di abbracciare in maniera adeguata, mediante tali termini, uno dei campi d'indagine dal quale non può prescindere lo studio dei processi educativi¹. Insomma, se da un lato appare cosa ovvia il fatto che a scuola si debba "operare con metodo", meno ovvio è invece cercare di definire le qualità di questo operare all'interno di processi di trasmissione/acquisizione del sapere². Di qui la necessità di questo capitolo introduttivo a cui è affidato il compito, oltre che di chiarire il senso dei termini in esso enunciati, di far emergere sin dai suoi elementi fondamentali il ricco e articolato discorso educativo.

1.1 Metodo e/o Metodologia? Definizioni preliminari

In forma sintetica, un *metodo* può essere definito come un *modo di operare per ottenere uno scopo*³. Ma in realtà, a seconda delle accezioni e dei contesti d'uso, il termine offre rimandi assai più articolati e complessi che sarà opportuno tenere presenti e analizzare. Rilevante è tuttavia l'idea che accomuna ogni tipo di metodo, ossia quella che ne evidenzia il rinvio all'idea di *procedura*. Ciò premesso, pare importante distinguere tra i diversi "modi di operare" proprio in con-

¹ Nel presente volume i termini *educazione* e *formazione* saranno assunti nell'accezione più ampia possibile e, dunque, potranno anche essere usati come sinonimi l'uno dell'altro: ciò, pur nella consapevolezza delle specifiche accezioni d'uso e valenze semantiche attribuite dai diversi contesti.

² Anche qui, quando non diversamente specificato, il termine *sapere* sarà utilizzato in una ampia accezione di "dato di conoscenza". Il sapere in senso lato comprenderà il "sapere" (cioè il conoscere), il "sapere fare" (l'essere abili in qualcosa) e il "sapere agire sul proprio sapere" (con riferimento al piano della metacognizione).

³ Cfr. l'origine etimologica dal latino *methodus*, o dal greco *methodos* (*metà* = per, dopo; *hodos* = via, cammino), che significano "andar dietro per ricercare" o anche "modo di investigazione" (Dizionario etimologico, Paravia).

sideazione degli scopi che determinano il ricorso a un procedimento avente per noi carattere di "metodicità". Un *metodo didattico* (al quale più avanti sarà dedicata maggiore attenzione)⁴, per quanto in apparenza possa avere poco a che vedere con metodi utilizzati nel campo della ricerca scientifica (oppure con metodi d'altra estrazione e destinazione d'uso), condivide in realtà con essi numerosi aspetti. Quindi, ciascun tipo di procedimento (nella sua funzionalità) può restituire un interessante punto di vista intorno alla questione che, comunque osservata, interessa essenzialmente i *processi di trasmissione, condivisione e acquisizione del sapere*. Del resto, è lecito supporre che non esista attività connessa alla trasmissione di un sapere che possa prescindere dall'affrontare la questione del "metodo" inteso quale modo più adatto per il buon fine di un insegnamento/apprendimento, ossia (diremo oggi in modo stereotipo) per l'acquisizione di un *know-how* (un "sapere come..." fare qualcosa)⁵. Ecco quindi l'abbondanza di metodi per impossessarsi di un sapere o un'abilità (o per raggiungere comunque uno scopo) in qualsiasi campo: per imparare a fare l'uncinetto, per manovrare una barca a vela, per suonare subito la chitarra, per smettere di fumare, per fare soldi, per cucinare le verdure ecc. Il metodo, volendo (lo suggerisce l'ultimo esempio), si configura quindi possibilmente anche come una sorta di mero "ricettario", un "manuale", un insieme di precetti o istruzioni pronto-uso. Tuttavia, ridurre il discorso sul metodo a una compilazione/elencazione di ricette sarebbe fuorviante e, per quanto apparentemente utile, in certa misura controproducente. Con ciò non si intende affermare che un insegnante non debba poter contare su un ricco prontuario di soluzioni educative (ovvero su un ampio repertorio di "ricette"), ma che il semplice possesso di un grosso libro di cucina non fa il cuoco. Di qui l'importanza di fare del metodo (ossia in esso e su di esso) un discorso che consenta di assumere una coscienza critica in ordine ad ogni possibile tipo di procedura applicabile, per poter così scegliere con giudizio quella ritenuta più idonea allo scopo formativo prefissato.

Ogni modalità operativa, comunque applicata alla "conoscenza", consente di chiarire i molteplici aspetti connessi al metodo e, in particolare, al discorso che intorno ad esso si può fare. Di tutto ciò si occupa appunto la *metodologia*, intesa quale precipuo "discorso sul metodo".

1.2. Tratti peculiari dell'agire con metodo

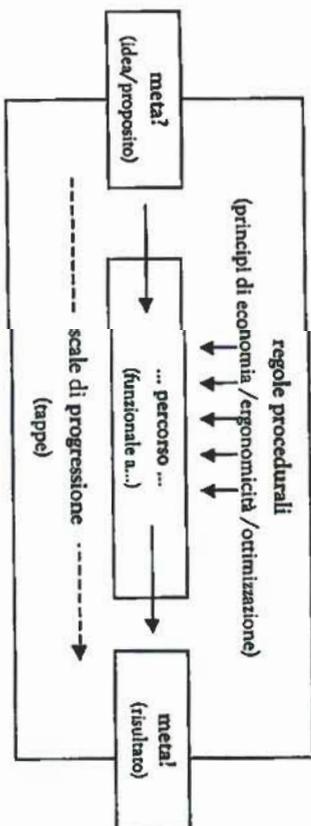
Cos'è dunque più esattamente un "metodo"? O meglio, per cosa si qualifica? Tentare di fornire una risposta, seppur sommaria, può far emergere con maggior evidenza quattro aspetti:

- il fatto che un metodo artiene a qualcosa di strettamente funzionale al raggiungimento di una *meta prefissata* (è dunque finalizzato e funzionale a uno scopo);
- l'idea che, conseguentemente, per raggiungere una certa meta si renda necessario intraprendere e seguire un *percorso* (un *iter*) secondo determinate *modalità*;
- il fatto che detto *percorso* debba caratterizzarsi per il tentativo di *ottimizzazione degli sforzi* che il soggetto pone in atto per raggiungere il suo scopo (miglior risultato con minor dispendio di energie);
- l'osservazione, infine, che tale ottimizzazione si debba servire di procedimenti improntati a forme di *gradualità, sistematicità* o, comunque, di strategie funzionali al superamento di determinate tappe del percorso.

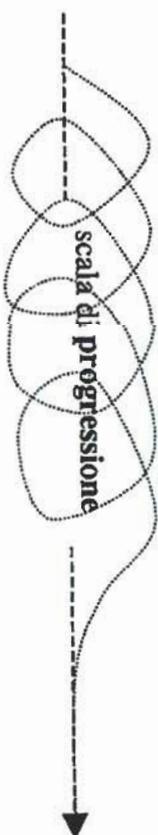
⁴ Vedremo tra breve quante e quali aggrivazioni possono qualificare il termine *metodo* (*didattico, sperimentale ecc.*).

⁵ Da questo punto di vista, il concetto di metodo sembra essere connesso a quello di competenza, in quanto l'agire competente implica a qualche livello la messa in prova di conoscenze/abilità che non potranno prescindere da una scelta in ordine alle procedure da adottare per ottenere il miglior risultato raggiungibile. Una competenza diviene in tal modo misurabile in termini di *performance*.

Da questa prima riflessione si possono ricavare alcuni concetti cardine che potrebbero essere riassunti in altrettante parole-chiave a partire dalle quali una determinata azione rivestirebbe il carattere di metodicità: *finalizzazioni, modalità, economicità* (ergonomia), *sistematicità* (ordinamento). Le relazioni tra queste componenti sono tutt'altro che lineari e potrebbero essere schematicamente così rappresentate:



La nozione di *gradualità*, soprattutto se riferita all'ambito formativo, presuppone di norma l'idea di un passaggio "dal semplice al complesso" o, comunque, di una certa "linearità", la quale dovrebbe connotare la "graduazione" del livello di difficoltà (scala di progressione) che l'insegnante intende affrontare con ciascun allievo. A ben vedere, però, la rappresentazione di un percorso su base lineare (bidimensionale, quindi "piatta") rischia di non restituire la connotazione più appropriata ai richiamati concetti di *gradualità* e di *progressione*; concetti forse più opportunamente rappresentati da un andamento curvilineo (volendo a spirale) che, per quanto proiettato comunque "in avanti", può dare ragione anche di quei temporanei arretramenti (apparenti o reali) utili a fornire nuove spinte propulsive nella direzione desiderata:



Per meglio inquadrare la questione è opportuno considerare due aspetti:

- a) la traiettoria apparentemente più "breve" per il raggiungimento di una data meta non necessariamente passa per una *linea retta*, bensì risulta talvolta inscrivibile in *linee curve* (se rappresentiamo il tragitto Francoforte/Tokio su un mappa-mondo, invece che su una mappa geografica piatta, comprendiamo bene la ragione per cui alcune rotte aeree non seguono l'apparente *linea retta* dell'Equatore, ma passano anche per zone artiche, scegliendo quindi più efficaci rotte odometriche);

b) in campo educativo ogni *apprendimento tende necessariamente a svilupparsi su più piani* (psicomotorio, cognitivo e affettivo) e non è detto che i contenuti da acquisire si presentino e sviluppino su questi tre piani in parallelo e con medesima velocità.



Per raggiungere un determinato luogo non sempre imbocchiamo il cammino più breve; dipende da quanto il fattore tempo risulterà compatibile con le energie, la tenacia e il piacere (necessari a "sopportare" il viaggio) che riusciremo a destinare all'impresa. Chi ama andare in montagna, ed è in grado di leggere le carte altimetriche, sa che non sempre l'*andare dritti* alla meta garantisce il miglior risultato: soprattutto se per percorrere anche un solo chilometro dobbiamo attraversare un'intera valle con forti dislivelli (o peggio con dei diruppi). Inoltre è assodato che, i rispettivi *apprendimenti possono viaggiare a diverse velocità*: un conto è saper leggere una mappa altimetrica, altro è aver le gambe per seguirne a piedi il tragitto... Insomma il concetto di *progressione* non può essere costruito su una monotonica chiamata *teoria*, ma nemmeno su quella chiamata *pratica*. Inoltre, cosa apparentemente surreale, teoria e pratica per quanto unite in un loro natura, tendono a girare a diverse velocità. Questo aspetto è talmente lampante che non ci meravigliamo se, fino a una certa età, i bambini riescono per esempio a utilizzare il linguaggio verbale anche con elevata competenza pur senza averne teorizzato le regole o compreso appropriati modi di scrittura e lettura. Perché, dunque, nel caso del linguaggio musicale non dovrebbe accadere altrettanto?

Nello specifico caso dell'apprendimento musicale, determinate abilità esecutive (ad esempio quelle psicomotorie relative all'esecuzione di una figurazione ritmica) possono essere acquisite ben prima che siano maturate le rispettive abilità cognitive che ne consentono la rappresentazione attraverso forme di notazione convenzionale. Quindi, concretamente, se dovessimo assumere la lettura ritmica quale *linea privilegiata* (o, peggio, esclusiva) su cui disegnare e strutturare il percorso di studio di uno strumento musicale, ne ricaveremmo una *gradualità* incapace di mettere a frutto le abilità esecutive acquisibili non necessariamente "per lettura". È dunque importante che ogni *gradualità* sappia tener conto dello scarto comunque esistente tra abilità percettivo-occidentale. Quest'ultimo aspetto, concernente le notazioni, apre peraltro un ulteriore fronte di problematiche metodologiche connesse al rapporto tra *oralità* e *scrittura*, tema su cui sarà opportuno tornare (§ 4.2, 4.3 e 4.4). Ulteriori approfondimenti si renderanno invece necessari in merito al rapporto tra approcci basati sulla *linearità* (che si è tentato d'inquadrare) piuttosto che

sulla *circolarità/retrolinearità* dei saperi⁶. Nel campo specifico dell'insegnamento strumentale, non a caso, la progressione si esplica nel grado di difficoltà presente nei *contenuti materiali* (esercizi o brani musicali) scelti dall'insegnante secondo una molteplicità di criteri che, in seguito, cercheremo di focalizzare.

Altro aspetto d'interesse generale è il fatto che il concetto di "metodo" sembra essere connesso all'ambito di applicazione del metodo stesso, dato che le finalità per cui è posto in essere dovrebbero essere anzitutto osservate (focalizzate e analizzate) con la necessaria attenzione e, quindi, non essere date per scontate. Un esempio: indicare come meta da raggiungere l'"imparare a suonare uno strumento" può significare al tempo stesso tutto e nulla. L'espressione ci dice della meta finale, ma assai poco delle tappe necessarie per raggiungerla. Ci obbliga inoltre a chiarire cosa significhi o rappresenti esattamente quel tipo di traguardo in termini di aspettative e protezione per ciascuno dei soggetti in gioco (educatori/educandi). Pare in tal caso lecito ipotizzare che: se per lo studente l'accento della meta sarà posto sul fatto di "suonare", per l'insegnante sarà forse principalmente il termine "imparare" (e di conseguenza insegnare) che assorbirà il grosso delle energie del percorso da intraprendere. Di qui una prima importante considerazione connessa al metodo stesso, allorché la sua assunzione vede coinvolti più soggetti (come nella didattica): il *metodo* assume la valenza di un *patto* (più o meno tacito o esplicito) concernente le *regole comunemente assunte in vista del raggiungimento di una meta condivisa*. Dunque la prima questione di non poco conto è chiedersi quanto quella meta è davvero condivisa? Se lo studente "non studia" (o "studia poco") nell'ottica dell'insegnante ciò dipenderà probabilmente dal fatto che la meta connessa all'apprendimento sia stata "presa sottogamba". D'altra parte, agli occhi dello studente, un certo accanimento didattico potrebbe far apparire l'obiettivo del "suonare" fittiziamente lo strumento come qualcosa troppo di là da venire. Per questa ragione il *patto metodologico* dovrebbe considerare non tanto l'ideale punto di arrivo, ma anche la natura di un percorso capace di vivificare costantemente la meta finale. Non è forse proprio il divario tra meta e percorso ad essa adeguato che potrebbe spiegare il non sempre meritato successo di metodi basati sull'idea del "suona subito" buona per tutti?

Per riassumere quanto sin qui esposto, possiamo dunque affermare che *l'agire con metodo*:

- si giustifica per il raggiungimento di un determinato scopo (pratico o teorico);
- si qualifica per il percorso che ipotizza e per le procedure adottate;
- si convalida in virtù dell'efficacia mostrata dal percorso in ragione del risultato ottenuto;
- in campo educativo si configura come processo che non riguarda solo chi insegna, ma soprattutto chi apprende.

Considerato quindi che in campo educativo la "metodologia" non può essere ridotta a mera elencazione di procedure didattiche sperimentate (per quanto funzionali e storicamente ritenute valide), ma che deve porsi l'obiettivo di assumere tutti gli strumenti utili all'analisi critica dei processi di insegnamento/apprendimento, si reputa dunque opportuno:

- a) verificare se il concetto di metodo mutuabile da altri campi di applicazione (ad es. da quello della ricerca in campo scientifico) possa fornire elementi utili alla riflessione di ordine didattico;
 - b) focalizzare i possibili tratti comuni (trasversali) tra metodi specifici strumentali;
 - c) individuare gli eventuali punti di giunzione/disgiunzione rispetto ai metodi storicamente consolidati nel campo dell'educazione musicale generale (Dalcroze, Orff ecc.).
- Di qui l'importanza di fornire in modo sistematico alcune indicazioni di massima in ordine al concetto di "metodo" osservato nelle sue possibili varie angolazioni e accezioni.

⁶ Cfr. Alessandra Anocchi (2008), *Circolarità e retrolinearità nell'insegnamento della musica*, in "Musica Domani" n. 17, 2008, pp. 28-31.

Cfr. Maurizio Della Casa (1985), *Educazione musicale e canonicò*, Zanichelli, Bologna, pp. 30-33.

1.3. Tipi di metodo, caratteristiche principali dei metodi

Il concetto di *metodo* - pur conservando l'idea di fondo già esposta di "modo di operare per ottenere uno scopo" - varia considerevolmente a seconda dei contesti d'uso del concetto stesso. Sarà dunque opportuno distinguere anzitutto tra:

- *metodi* posti alla base delle *teorie della conoscenza* (ovvero della *gnoseologia* e degli studi interessati ai meccanismi che governano i processi di acquisizione di conoscenze in campo scientifico);
- *metodi di insegnamento* (ossia strategie di "trasmissione del sapere" poste in essere da un educatore nei confronti dell'educando);
- *metodi per la ricerca* (finalizzati alla verifica di ipotesi teoriche o, comunque, alla soluzione di problemi in diversi campi scientifici o disciplinari).

Tale distinzione può risultare funzionale all'inquadramento generale del metodo sul piano concettuale, ma non potrà dare conto del fatto che, tutt'altro che raramente, i tratti caratterizzanti un certo metodo possono trovare punti di convergenza in altri ambiti, dando così luogo a intrecci e rimandi semantici non sempre di facile discernimento. Questi rimandi, nei limiti del possibile, saranno schematicamente evidenziati nel corso dell'illustrazione dei singoli ambiti di applicazione.

1.3.1. Metodi logico-scientifici: deduzione, induzione, abduzione

In campo scientifico, sin dai primi tentativi di sistematizzazione della conoscenza ad opera dei pensatori e filosofi della Grecia antica, si è posto il problema del *metodo* nel tentativo di definire i procedimenti razionali alla base della conoscenza e della sua possibile organizzazione tramite il ragionamento logico. Tra questi procedimenti figurano anzitutto i due principalmente conosciuti: quello *deduttivo* e quello *induttivo*.

Il concetto di *deduzione* (dal latino *de dicere*) si deve al pensiero di Aristotele (384-322 a.C.), il quale lo ha identificato sostanzialmente con il *sillogismo*, ossia quel tipo di "ragionamento concatenato" dimostrativo che consente di ricavare il caso particolare a partire da regole generali.

Es.:
Dato che "ogni animale è mortale" [premessa maggiore]
e dato che "ogni uomo è animale" [premessa minore]
allora "ogni uomo è mortale". [conclusione]

Con il termine *induzione*, invece, si designa quel tipo di procedimento che, data l'osservazione di una serie di singoli fenomeni, punta a delineare una legge di carattere generale o universale.

Es. di procedimento induttivo su base logica:

Se una mela si stacca dall'albero cade al suolo. [1° caso]
Un sasso, se lanciato in aria, poco dopo ricade al suolo. [2° caso]
Deve esistere una legge fisica (di gravità) per cui tutti i corpi tendono a precipitare. [conclusione]

Es. di procedimento induttivo su base probabilistica:

Ho visto un orso ed era bianco. [1° caso]
Ho visto un secondo orso ed era bianco; e così il terzo, il quarto ... [2° caso]
Dunque, tutti gli orsi devono essere bianchi. [conclusione]

Le leggi ricavate per induzione, di norma, non possono avere valore di certezza scientifica, in quanto si configurano quali *ipotesi* che, per quanto statisticamente comprovanti, devono essere poste a verifica. Nell'esempio probabilistico dell'orso bianco sopra riportato, infatti, la conclusione risulta chiaramente fallace, ma avrebbe potuto non esserlo se posta in relazione (e quindi applicabile) al luogo in cui si trovava l'osservatore⁸.

Ai due suddetti principali modi di ragionamento logico si deve infine aggiungere il procedimento basato sull'*abduzione* (o sull'*inferenza logica*, secondo il semiologo Charles Sanders Peirce) che, in qualche modo, combina i primi due: data una "regola" e osservato un certo "risultato" si ipotizza un nuovo "caso". Questo procedimento evidenzia il lato creativo ed interpretativo del processo che porta all'acquisizione di un dato di conoscenza. È definito anche quale metodo ipotetico-deduttivo (o sperimentale), in quanto ha quale premessa l'elaborazione di un'ipotesi teorica della quale dare dimostrazione.

Comparativamente le differenze tra i tre diversi metodi di sviluppo di un ragionamento possono essere efficacemente sintetizzate con il famoso esempio dei fagioli di Peirce⁹:

| | Deduzione | Induzione | Abduzione |
|-------------|---|---|---|
| Premessa I | Regola (dato che) tutti i fagioli di questo sacchetto sono bianchi | Caso (dato che) questi fagioli vengono da questo sacchetto | Regola (dato che) tutti i fagioli di questo sacchetto sono bianchi |
| Premessa II | Caso (e dato che) questi fagioli vengono da questo sacchetto | Risultato (dato che) questi fagioli sono bianchi | Risultato (e dato che) questi fagioli sono bianchi |
| Conclusione | Regola (allora) questi fagioli sono bianchi | Regola (allora) tutti i fagioli di questo sacchetto sono bianchi | Caso (allora) questi fagioli vengono da questo sacchetto |

I tre procedimenti possono essere considerati quali fondamentali *posture mentali* assunte in ordine ai processi di conoscenza¹⁰. A questi diversi *modi operanti* del pensiero logico-scientifico (che interessano appunto la filosofia della scienza e tutto ciò che sul piano scientifico ne può derivare) si dovranno affiancare quei metodi fondati non tanto sullo sviluppo dei processi conoscitivi (ossia sull'ordine logico a loro sotteso), quanto sui modi in cui i dati di conoscenza si possono interconnettere e organizzare. In tal senso troveremo quindi metodi che potranno essere improntati su diversi tipi di approccio, quali quelli:

- *analitico* (basato cioè sulla scomposizione e disamina sistematica degli elementi di cui si può comporre un dato di conoscenza e della loro articolazione);
- *sintetico* (volto alla dimostrazione/applicazione di assunti, regole, sistemi o altro a partire da determinate premesse);

⁸ In tal caso la conclusione probabilistica, per non risultare fallace, avrebbe dovuto essere col circoscrivere: "Tutti gli orsi che popolano questo ambiente (l'Arctic) sono bianchi. Dunque, tutti gli orsi polari sono bianchi".

⁹ Charles Sanders Peirce, *Collected papers*, 2, 672-673 ("Deduction, Induction and Hypothesis", 619-644 - 1878; in Vol. II - *Elements of Logic*).

¹⁰ È possibile considerare i tre procedimenti illustrati quali presupposti fondativi di altrettanti "stili cognitivi".

- *sincronico* (che considera i fenomeni conoscitivi nella loro *globalità*, ossia a partire da quel "colpo d'occhio" che consente di cogliere, per via intuitiva, l'essenza di un'esperienza senza necessariamente passare per un'osservazione di tipo analitico)¹¹.

1.3.2. Metodi generali di trasmissione e condivisione del sapere

In campo educativo i metodi si qualificano solitamente per il tipo di *modalità attraverso la quale ha luogo la trasmissione del sapere tra docente e discente*. In realtà le tipologie risultano abbastanza varie e per certi versi sparse, in quanto i criteri classificatori possono tener conto di diversi fattori: dal tipo di *organizzazione delle relazioni* tra gli attori del fatto educativo (che possono privilegiare il rapporto con il singolo o discapito del gruppo, o viceversa), al grado di *bilateralità della relazione*. Altro asse qualificante può essere rappresentato dal tipo di *bilanciamento tra dimensione teorica e operativa*. Infine, il metodo può qualificarsi per l'assunzione di alcune strategie operative improntate a diverse teorie di organizzazione della conoscenza (ad es. il metodo globale, della *globalità dei linguaggi* ecc.).

Vediamo quindi più nel dettaglio i tratti che possono caratterizzare i vari metodi:

• INDIVIDUALE / COLLETTIVO

Va anzitutto detto che, in questo caso, più che di "metodo" sarebbe corretto parlare di "modalità operative". Si tratta tuttavia di modalità le cui implicazioni sul piano metodologico sono tutt'altro che di secondaria importanza e rivestono particolare interesse nello specifico settore dell'insegnamento strumentale. Se si pensa per esempio al modello educativo basato sul rapporto quasi univoco *maestro/allievo* (che potremmo definire anche modello *dell'andare a bottega*¹²), risulta facile comprendere le problematiche che, sul piano metodologico, si dovranno considerare nel momento in cui questo rapporto interpersonale privilegiato (uno a uno) deve confrontarsi con un'articolazione delle relazioni nel rapporto uno a molti. Aspetto su cui si dovrà infatti tornare allorché si affronta il tema della "gestione collettiva di strumento" (§ 3.6.2).

• LABORATORIALE E METODI "ATTIVI"

La cultura pedagogica del Novecento è stata particolarmente caratterizzata dalla rivalutazione del "fare" (inteso come "esperienza") e del rendere quindi in qualche modo operativa l'elaborazione del pensiero anche in vista della sua formalizzazione teorica. Se in campo educativo generale è riconosciuto l'apporto dato in Italia in tale direzione dalla Montessori (e in generale, a livello divulgativo e associativo, dal *Movimento di Cooperazione Educativa*), secolo passato (§ 1.3.3) si qualificano indubbiamente per quasi tutte le metodologie elaborate nel corso del testo argomentativo si dovrebbero quindi inquadrare anche la riflessione e il dibattito attorno al concetto di "apprendimento pratico della musica"¹³. Una locuzione (va detto) in parte contraddittoria. In quanto rimarca la potenziale latente dicotomia che vorrebbe separare le due dimensioni dell'esperienza musicale: quella *pratica didattica* musicale ha portato a considerare tra loro necessariamente complementari, come una sorta di *Giano bifronte* (il *Dio degli Dei*), la cui doppia prospettiva dello sguardo - contemporaneamente al passato e al futuro - questa dualità, parlare di una dimensione *laboratoriale* del fare musica può apparire per certi versi pleonastico e

¹¹ Per un'eposizione schematica (funziona valida) dell'utilizzo dei diversi tre metodi quali possibili "tipi" di lavoro nel campo dell'improvvisazione musicale cfr. Violetta Henry de Galina (1979), *Fondamenti, materiali e tecniche dell'educazione musicale*, Ricordi, Milano (in particolare "Valore dell'improvvisazione nella metodologia musicale di oggi", pp. 100-116).

¹² L'esperienza indica quel particolare modo di apprendere che interessa gli ambiti artigianali e artistici e che si fonda essenzialmente su due aspetti: a) il fatto che gli apprendimenti da parte dell'allievo si sviluppano a partire dall'imitazione di modelli mediante un approccio pratico guidato (in un contesto che oggi potremmo definire *laboratoriale*); b) il fatto che il modello imitato si incarna per lo più nella maestria di cui è portatore, appunto, il maestro. Il primo aspetto sarà in parte ripreso al § 3.2.3.

¹³ La locuzione di "musica pratica", in Italia, ha trovato da alcuni anni una certa eco anche "grazie" alla costruzione a livello ministeriale del *Comitato nazionale per l'apprendimento pratico della musica*.

autologico. Ma la storica netta scissione della musica nei suoi aspetti pratico/teorici ci obbliga ancora oggi a problematizzare le possibili relazioni (volendo, di amore/odio) in tutti i possibili aspetti: se non altro per non accettare acriticamente l'idea che possa darsi una dimensione pratica della musica avulsa dallo sviluppo dell'idea (storico-sociale, estetica ecc.) che ce ne possiamo fare. Non è del resto un mistero il fatto che in Italia, per diversi decenni, si sia fatta strada la convinzione che potesse essere normale mandare le mani a studiare uno strumento in Conservatorio, mentre dall'altra (tempo ed energie permettendo) il cervello poteva andarsene tranquillamente a studiare all'Università (magari proprio musicologica...)¹⁴. Sarà forse un caso se si dice che dall'Italia "fuggono i cervelli"? E se a fuggire fossero invece le mani...? Quindi: se da un lato un metodo "attivo" fa emergere la necessità di restituire al mondo delle idee la valenza pratico/operativa che gli è propria (ossia le sue concrete occorrenze e applicabilità), dall'altro è opportuno considerare l'approccio "pratico" alla musica nei suoi pieni poteri conoscitivi e nelle sue valenze speculative.

• TRASMISSIVO-ADESTRATIVO / EURISTICO GUIDATO / ATTIVISMO SPONTANEO

La manualistica scolastica, compresa quella dedicata alla sistematizzazione curricolare della disciplina *educazione musicale*¹⁵, individua in tre principali modelli i metodi qualificanti per il grado di unibi-direzionalità (e interazione) della relazione docente/discente. Vediamoli in modo schematico.

¹⁴ Nel § 3.4.1, dedicato al rapporto tra mente e corpo, si potrà meglio comprendere come in realtà questa dicotomia falsi completamente il problema, considerando che è ormai scelerato come l'intelligenza non sia più appannaggio di quella sola parte del corpo deputata a "pensare come corpo" (cioè la mano), ma interessi ogni parte del corpo coinvolta in determinate attività aventi natura pre-motoria. Di qui l'idea che la mano possa vantare una sua propria "intelligenza".

¹⁵ Per lo studio e l'analisi degli specifici aspetti curriculari della disciplina di riferimento (oggi ridefinita semplicemente con il termine *musica*), cfr. M. Della Casa (1985), pp. 35-38.

| Metodo | Caratteristiche | Cosa fa l'insegnante, cosa fanno gli alunni (esempi) |
|-------------------------------|---|--|
| trasmissivo-vo-edde-strattivo | <p>Fa capo al cosiddetto metodo "dogmatico/espositivo", il cui presupposto è quello di una conoscenza data che deve essere trasmessa dal docente: «L'informazione è comunicata direttamente dall'insegnante per mezzo della "lettone"».</p> <p>Nel caso dell'acquisizione di abilità psicomotorie (ivi compresa la pratica strumentale) esse devono talvolta necessariamente passare per processi di apprendimento basati sulla ripetizione (danse sull'edde-strattivo), per imitazione di un modello fornito o, comunque, per "lettura" (costa mediante forme di decodifica del dato fornito).</p> | <p>L'insegnante spiega o fornisce esempi. L'allievo è chiamato ad apprendere per diretta esposizione e imitazione del dato fornito (es. «per la diteggiatura fai come me, così...»).</p> |
| euristico guidato | <p>Definito anche come metodo <i>interrogativo/didattico</i>, fa capo al metodo <i>maiestico</i> di Socrate (469-399 a. C.) detto, appunto, anche "metodo socratico". In questo tipo di procedura «[...] l'informazione è prodotta/scoperta per mezzo di una attività problematica. Con la quale si mira a far acquisire all'allievo le fondamentali strategie logiche e operative (processuali) che caratterizzano la disciplina e la costruzione attiva del sapere».</p> | <p>L'insegnante costruisce un contesto (un <i>setting</i>) all'interno del quale possa svilupparsi un'explorazione in forma più libera possibile. L'allievo (da solo o in gruppo) è invitato a produrre una propria esperienza all'interno di quel contesto per ricavarne arricchimento.</p> <p>L'insegnante osserva in modo sistematico l'esperienza che si sviluppa; al termine, mediante la formulazione di domande aperte, offre agli alunni spunti di riflessione rispetto a quanto osservato.</p> <p>(es./1: «avete 30" per provare a costruire una sequenza sonora con soli suoni "suscitati" -una volta svolto il lavoro si ascolta; quindi l'insegnante chiede: «cosa vi ha guidato nella scelta di questi suoni in particolare? che problemi avete incontrato? come li avete affrontati? siete soddisfatti del risultato?»).</p> |
| dell'attivismo spontaneo | <p>Sempre secondo Della Casa, «[...] è dominante qui l'attività libera degli alunni, che operano al di fuori di modelli procedurali prestabiliti».</p> <p>Si tratta di un'opzione metodologica in parte ingiustamente discreditata, in quanto privata purtroppo, in alcune passate consolidata, del senso che dovrebbe essere proprio. Il metodo dell'attivismo spontaneo è invece non a caso tuttora giustamente valorizzato in ambiti educativi della prima infanzia (0-2 anni) e in altri in cui si attuano interventi di tipo musicoterapico. Entrambi i contesti, infatti, predispongono <i>setting</i> educativi all'interno dei quali il ruolo assunto dall'educando (o dal paziente) è di tipo attivo nel gruppo dei pari (costa dei coetanei o, comunque, di coloro che sono competicivi di una medesima esperienza educativa) e si struttura a partire da alcuni <i>input</i> offerti dal <i>setting</i> predisposto dall'educatore. In tal senso il ruolo dell'educatore è quello di una osservazione sistematica che, a seconda dei contesti, può contribuire la base della riprogettazione del <i>setting</i> quale modalità di rilancio (o rinforzo) degli apprendimenti osservati/analizzati. La locuzione <i>attivismo spontaneo</i>, dunque, qualifica solo le modalità di strutturazione di relazioni/eventi/finalità educative, mentre poco indica in merito al ruolo fortemente attivo (in termini programmati) e tutt'altro che poco incisivo, affidato all'educatore.</p> <p>NB: Va osservato che, nell'ambito della formazione musicale, ogni percorso implicante un approccio creativo al linguaggio musicale (si pensi alle attività che ricorrono alla <i>didattica della composizione</i>¹⁶ e, ancor più, dell'<i>improvvisazione</i>¹⁷, ma anche a quelle esperienze didattiche incentrate sull'<i>exploration</i>¹⁸) prevede in qualche misura l'utilizzo di modalità operative la cui conduzione si caratterizza per il ricorso a forme di <i>attivismo spontaneo</i>.</p> | <p>L'insegnante costruisce un contesto (un <i>setting</i>) all'interno del quale possa svilupparsi un'explorazione in forma più libera possibile. L'allievo (da solo o in gruppo) è invitato a produrre una propria esperienza all'interno di quel contesto per ricavarne arricchimento.</p> <p>L'insegnante osserva in modo sistematico l'esperienza che si sviluppa; al termine, mediante la formulazione di domande aperte, offre agli alunni spunti di riflessione rispetto a quanto osservato.</p> <p>(es./1: «avete 30" per provare a costruire una sequenza sonora con soli suoni "suscitati" -una volta svolto il lavoro si ascolta; quindi l'insegnante chiede: «cosa vi ha guidato nella scelta di questi suoni in particolare? che problemi avete incontrato? come li avete affrontati? siete soddisfatti del risultato?»).</p> |

16 Ibid.
17 Ibid.
18 Ibid.
19 Cf. John Payne (1996), *Sumo e strumano*, Edit. Tarcia.
20 Cf. Violent Henry de Galina (1991), *L'improvvisazione musicale*, Ricordi, Milano.
21 Cf. Monique Frapet (1994), *L'invenzione musicale nella scuola dell'infanzia*, Ed. Junior, Bergamo.

1.3.3. Metodi per la ricerca / metodo della ricerca

A completamento di questo *excursus* sulle possibili accezioni del concetto di *metodo*, è opportuno considerare quella serie di aggettivazioni con le quali il metodo può qualificarsi nel campo della ricerca. L'interesse per tale settore si rende ancor più stringente in considerazione del fatto che, negli ultimi tempi, in ambito educativo si è fatta sempre più strada la coscienza dell'importanza della *ricerca-azione* quale "possibile metodologia fondamentale della ricerca pedagogica"¹⁶. In sostanza si tratta di portare nell'attività didattica una componente investigativa che, nel circolo virtuoso ricorsivo *prassi-teoria-prassi*, consenta di accrescere la coscienza in ordine ai processi educativi posti in essere, migliorando conseguentemente l'efficacia delle proprie scelte didattiche. In tal senso il *metodo della ricerca* può configurarsi quale doppio modello, nel senso che:

- da un lato persegue contemporaneamente sia l'obiettivo direttamente educativo, sia quello della riflessione critica sul percorso effettuato e sui risultati ottenuti;
- dall'altro è reso ad assumere le modalità proprie dei processi investigativi nel vivo delle opzioni didattiche (dunque processi propensi "alla ricerca di..." e non tanto a perpetuare dati di conoscenza già acquisiti), prevedendo una diversa qualità partecipativa da parte degli studenti coinvolti in questi stessi processi (risulta qui evidente il forte nesso con strategie basate su modalità operative di tipo *euristico-guidato*).

Data l'importanza della riflessione metodologica in ordine alla *ricerca-azione* nel fare educativo, pare dunque opportuno accennare a una seppur sintetica disamina dei principali metodi direttamente interessati al settore della ricerca.

METODO SPERIMENTALE

Il *metodo sperimentale* coincide in certa misura con il *metodo scientifico* che, nel corso dei secoli, come visto sopra, si caratterizza per approcci tesi a produrre le proprie dimostrazioni teoriche per via deduttiva piuttosto che induttiva (§ 1.3.1). La qualifica di "sperimentale" merita semanticamente in luce il lato "empirico" del metodo, ossia il fatto che la procedura dimostrativa della validità di una certa ipotesi teorica passa attraverso il momento dell'*sperimento*, ovvero attraverso la selezione/determinazione di un dato contesto in cui certe condizioni stimolano (cioè crete artificialmente) o comunque riproducono in un regime tale da consentire il controllo delle variabili che il ricercatore intende osservare. Il metodo sperimentale, assumendo come valido il principio del *rapporto causa/effetto*, si concretizza nel modificare in modo sistematico (manipolando) una o più variabili indipendenti al fine di osservare, misurare e valutare le modificazioni prodotte su quelle che sono invece considerate *variabili dipendenti*.

La scientificità del metodo sperimentale si basa sulla ripetibilità dell'esperimento (ovvero la ricostruzione delle condizioni che hanno determinato un certo risultato), al fine di consentire ad altri studiosi di confermare o confermare la validità delle conseguenze teoriche tratte da una data ricerca sperimentale. L'esigenza di ripetibilità delle condizioni porta dunque il metodo sperimentale a qualificarsi per il fatto di servirsi di realtà necessariamente non "naturali", bensì perlopiù create *in vitro*. In campo animale tale metodo porta, non a caso, a considerare "cavia" l'animale oggetto della osservazione sistematica riprodotta in laboratorio (di qui l'espressione di "cavia umana" applicata ai soggetti ai cui sono testati sperimentalmente l'efficacia e gli effetti di nuovi prodotti farmacologici).

METODI STATISTICI E D'INDAGINE A CAMPIONE (O D'INCHIESTA)

Nel caso di irripetibilità in assoluto delle condizioni di un dato esperimento (soprattutto nel regno dell'umano, dove ogni individuo è in sé irripetibile), l'esperimento può tentare di *quantificare statisticamente* i propri risultati. In tal caso l'ampiezza del campione (e soprattutto il suo grado di rappresentatività) costituisce l'elemento determinante per la valutazione del livello di approssimazione dei risultati ottenuti o che si prevede di ottenere.

16 Massimo Baldacci, *La ricerca-azione come ricerca educativa di base*, <http://didattica.bo.cnr.it/lanasere/portico/01/ricerca-metodi>.

Il metodo statistico trova particolare applicazione in campo sociologico, assumendo in determinati ambiti (ad esempio della comunicazione a fini commerciali o di analisi e previsione di orientamenti politici) anche valore demoscopico. A differenza del metodo sperimentale e di quello osservativo, le ipotesi attese sono provocate da una serie di questi (domande, testi ecc.) ai quali il soggetto interrogato e invitato a rispondere. Il metodo d'indagine a campione può anche prevedere la forma dell'intervista, utilizzando quindi una forma più "dialogante" tra intervistatore e intervistato. Il metodo basato sull'inchiesta, il metodo osservativo e quello clinico (vedi oltre) sono talvolta definiti metodi quasi-sperimentali.

METODO OSSERVATIVO

Come quello sperimentale, il metodo osservativo rientra tra i metodi empirici (ovvero basati su una realtà concreta osservata). A differenza del primo, però, l'osservazione prodotta non presuppone la creazione di condizioni predefinite (se non, eventualmente, in misura minima) e, comunque, non ha quale suo presupposto l'assunzione di un rapporto direttamente causale (causa/effetto) tra i fattori che concorrono a determinare la realtà osservata. Il metodo osservativo, per la sua natura più flessibile, ha trovato particolare sviluppo anzitutto nell'erologia e, quindi, nelle scienze umane. Il suo presupposto è che il contesto organizzativo di un gruppo di viventi (un branco o una collettività) debba poter essere osservato nel suo stato più possibile "naturale", ossia senza che l'osservatore (sempre nei limiti del possibile) possa determinare un qualche tipo di stimolazione o condizionamento. In tal caso si parla di osservazione naturalistica proprio per indicare quel tipo di attività di raccolta dati che si propone essere il più "neutrale" possibile. La ricerca etnografica ha tuttavia evidenziato i limiti di un simile principio osservativo, considerando anche la semplice presenza dello stesso osservatore un possibile elemento di condizionamento del contesto che si intende osservare. Per superare questo problema, il metodo osservativo si è più recentemente orientato verso un'osservazione partecipante, nella quale la presenza dell'osservatore assume consapevolmente il suo essere potenziale perturbatore del contesto preso in esame, cessando così di simulare una presunta estraneità/neutralità e assumendo invece in toto il suo essere attivo/co-gente-artefice della realtà osservata. La ricerca in campo etnomusicologico offre, sotto questo punto di vista, notevoli esempi e spunti di riflessione che spiegano il passaggio storico, negli studi etnografici, dall'iniziale metodo comparativo a quello, appunto, basato sulla tecnica dell'osservazione partecipante¹⁷.

In campo educativo il metodo osservativo è ritenuto di estremo interesse per la sua duttilità e aderenza alla natura umana dei fenomeni osservabili in tutte le loro sfaccettature, le cui variabili risultano spesso non facilmente (o univocamente) codificabili.

METODO COMPARATIVO (O "DIFFERENZIALE")

Si tratta di un metodo che, invece d'introdurre delle variabili, punta allo studio delle differenze registrabili tra realtà ritenute comunque comparabili. Il differenziale può essere costituito da fattori quali il genere (il sesso nel caso delle specie animali e umana), una certa circoscrizione ecc. In tal senso, per fare un esempio in campo musicale, la possibile comparazione di canni aventi analoghe funzioni (proprioistorta, divinatoria, fimebre ecc.) presso diverse popolazioni, può consentire di osservarne ed evidenziarne le differenze per poi, quindi, ipotizzare cause e ragioni delle discrepanze rilevate (classico esempio è lo studio delle "varianti" con le quali un canto della tradizione popolare si può presentare in aree geografiche anche molto circoscritte). Questo tipo di lavoro si basa sull'analisi di documenti che consentono la comparazione e può essere pertanto svolto anche a tavolino (ovvero in situazione differita rispetto al contesto o alla manifestazione presi in esame). Il metodo ha trovato particolare applicazione in campo linguistico.

METODO CLINICO E "STUDIO DI CASO"

Il metodo clinico è utilizzato perfino in ambito psicologico e, nel versante applicativo, in campo psicoterapeutico. Esso basa l'indagine sullo studio e l'analisi approfondita di singoli casi (ovvero singoli individui) assunti, talvolta per la loro esemplarità, a "prototipi" (comportamentali, psicologici ecc.). In campo educativo e didattico il metodo clinico è mutuato nel cosiddetto "studio di caso" (case study), ossia nell'osservazione (più o meno sistematica) non tanto di un determinato individuo, bensì di uno specifico contesto che, in quanto unitario, viene considerato un'unità esperienziale di cui è possibile tratteggiare una sorta di "itrano" (o identità) esemplare. I tratti metodologici dello studio di caso riflettono talvolta la propensione ad assumere l'esperienza dell'individuo e

¹⁷ La definizione, ormai diffusamente in uso nell'ambito delle discipline facenti capo agli studi di antropologia culturale, è fatta risalire all'antropologo polacco Bronislaw Malinowski (1884-1942).

il concetto di identità quale perno della relazione educativa (vedi tendenze antropocentriche in campo pedagogo-gico¹⁸). In un settore quale quello dell'insegnamento strumentale, soprattutto laddove è privilegiata la lezione di tipo individuale, appare abbastanza evidente che lo studio di caso possa costituire un modello di ricerca educativa estremamente promettente.

La riflessione metodologica generale in campo musicale deve giustamente porsi l'interrogativo del se e quanto i metodi scientifici (o para-scientifici) possano essere assunti ai fini dello studio di processi che interessano discipline artistiche. La domanda, diversamente posta, è se negli ambiti espressivi e creativi non sia forse più giusto ipotizzare il ricorso ad un "metodo artistico". Quest'ultima aggettivazione metodologica pare non poter contare su un proprio statuto (nel senso che non si è giunti alla formalizzazione/teorizzazione di un simile tipo di "metodo"); tuttavia la questione risulta di non poco conto. Pare infatti giusto chiedersi se determinati processi di sviluppo della creatività e delle capacità interpretative siano decodificabili, analizzabili e quindi ricodificabili secondo metodologie che assumono quale regola base quella della "giustezza" di cui dovrebbe farsi portatrice ogni dimostrazione scientifica. Sappiamo invece come taluni processi di apprendimento su base intuitiva sfuggano a qualunque standardizzazione o modellizzazione; anzi, detti processi traggono spesso la loro forza proprio dalla presenza di una certa devianza rispetto alla norma, dall'ambiguità propria del segno artistico, che si offre quale significato da interpretare, volutamente privato in origine di ogni possibile significazione univoca. Lo sviluppo del "lato interpretativo del pensiero umano"¹⁹, richiede l'esercizio di un "pensiero divergente" (talvolta persino borderline) in quanto capace di gettare nuova luce (spesso impreveduta) su dati di conoscenza apparentemente consolidati. L'arte, del resto, cos'altro costituisce se non una possibile rappresentazione del mondo tutt'altro che "esatta"?

A conclusione di questo paragrafo, è possibile tracciare un breve riepilogo esemplificativo di come, concretamente, i diversi approcci metodologici considerati possono qualificare la ricerca-azione in campo musicale e, in particolare, nell'ambito delle attività di apprendimento pratico musicale di tipo anche specificamente strumentale.

¹⁸ La visione antropocentrica dell'educazione musicale è stata segnata da una serie di temi che, in campo pedagogico, hanno in qualche modo "fatto scuola". La collocazione del fattore umano al centro dell'azione educativo-musicale si fonda anzitutto sul riconoscimento dei valori identitari che l'espressione musicale può rivestire: sia a livello individuale (come propria personale identità musicale, frutto della propria biografia), sia come fatto collettivo e, dunque, avente risvolti socio-culturali. Tra gli autori che hanno offerto importanti contributi si possono ricordare: Gino Stefani (1987), "Essere qualcuno musicalmente", in *Orizzonti dell'educazione musicale*, a cura di M. Pianti - G. Stefani, "Quaderni di musica applicata" n. 10, Pro Civitate Christiana, Asti (1987); Mario Pianti (1992/96), a cura di, collana *Progetto Uomo - Musica* (indici dei voll. 1-10 e indici analitici consultabili alla pag. web www.musicistica.net/index.html); *Indici del Progetto Uomo-Musica*, 46281992-1996/8-296pg-56864-6-47; Maurizio Diorio (2001), *Antropologia della musica per educatori*, Guerini, Milano; M. Diorio - M. Pianti (2002), *Spicchi sonori. Identità e autobiografie musicali*, FrancoAngeli, Milano; *Essere in musica. Elementi per una pedagogia della musica* (2004), in *Prove e saggi sui saggi musicali*. *Ricerche per insegnare*, a cura di T. Carnellini, Ets, Pisa 2003; Maurizio Spaccanocchi (2004), *La musica e la pelle*, FrancoAngeli, Milano. Alla visione antropocentrica, talvolta accusata di un eccesso di soggettivismo, si è contrapposto un approccio musicocentrico (disciplinarietà) che punta alla centralità dell'oggetto (l'opera musicale), in luogo del soggetto (cfr. L. Bianconi, "Musica al plurale", in *C'è musica e musica. Scelte e culture musicali*, a cura di L. Zaffoli, TecnosDed, Napoli 2006, pp. 71-76).

¹⁹ Cfr. il principio della proenzia in Jerome Bruner (1997), *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, pp. 27-29.

| | |
|----------------------------|--|
| Metodo sperimentale | Esempi di applicazione in campo musicale |
| statistica e d'indagine | <p>Si tratta del metodo che alcuni studiosi vorrebbero applicato in modo sistematico a tutte le attività di ricerca in campo musicale; comprese quelle connesse allo studio dello strumento. I procedimenti "controllati" di tale metodo, in effetti, possono rivelarsi di indubbia utilità scientifica, ma a condizione che le ipotesi teoriche che si intendono sottoporre a verifica siano guidate da un senso "buon senso" (espressione che, purtroppo, in campo scientifico significa assai poco). In sostanza il rischio di cui ci pare giusto avvertire è che i risultati di qualsiasi ricerca avvenga per una "scientificità" possano risultare inficiati da premesse deboli, ossia da ipotesi di scarsa utilità o interesse in ordine al fenomeno che si intende osservare/analizzare. Nel caso dell'insegnamento strumentale si tratterebbe infatti di definire con adeguata precisione il tipo di <i>veridici</i> che si intende introdurre e osservare in modo sistematico. Ma per fare ciò è importante che, prima, il "problema" che si desidera analizzare e studiare sia sufficientemente inquadrato, e non arbitrariamente estragolato o isolato dal suo concreto contesto di riferimento. Diversamente il rischio è di produrre percorsi di ricerca fondati su premesse totalmente fuorvianti.</p> <p>Per altri versi, il metodo sperimentale può essere invece assunto proprio in quanto metodo di studio da condividere con i propri allievi. In tal caso il metodo si propone quale approccio caratterizzato da sistematicità dello studio, affrontando l'analisi di un determinato problema (di postura, di diteggiatura, di lettura, di tempo e di articolazione ritmica, di peso del suono, di espressività ecc.) e inquadrandolo nell'orbita di una serie di possibili azioni concrete volte a testare diversi tipi di risultato ottenibile per poi trarre, a seconda, le conclusioni del caso (vedi § 3.5).</p> <p>Il metodo, servendosi dello strumento del questionario o dell'intervista, può rivelarsi utile in quanto prevede l'interrogazione diretta dei soggetti coinvolti nei processi formativi, ossia gli allievi (ma volendo, seppur a diverso titolo, anche la famiglia, altri docenti, amici in gruppi dei pari ecc.). Ovviamente esso, dovendo fare necessariamente ricorso al linguaggio verbale, rischia di sporcare l'attenzione dal dato prettamente sonoro (anche performativo) a quello extramusicale. Tuttavia, proprio con riferimento a tutti gli aspetti motivazionali o comunque riflessivi in ordine all'esperienza musicale, il ricorso a procedure d'interrogazione dei soggetti interessati può rivelarsi di estrema utilità e rilevanza proprio per trattare quell'insieme di aspetti che, diversamente, rischierebbero di essere vissuti dagli allievi come disgiunti dal loro processo di crescita. Interrogare i propri studenti sul loro rapporto con lo strumento, sulle insicurezze nel suonare in pubblico, sulle loro aspettative (di studio, di successo), sui loro dubbi, sulle energie che pensano di mettere in gioco, è fondamentale anche per una presa di coscienza condivisa (tra studente, insegnante e famiglia) in ordine a percorsi che, per risultare efficaci, sappiamo richiedere grande impegno di studio ed energie.</p> |
| osservativo | <p>È il metodo che rimanda a una prassi consolidata nel campo generale delle scienze umane e, in particolare, in quelle interessate ai processi socio-culturali ed educativi. Non è quindi un caso se parte delle attività dedicate al tirocinio in campo scolastico sono qualificate appunto quale "tirocinio osservativo" che si fonda su precise tecniche d'osservazione. Ed è proprio grazie a queste competenze acquisite che l'insegnante dovrebbe poter contare su un potenziale metodologico in grado di restituire preziosi elementi informativi in merito alla sua azione, accrescendone altresì il grado di consapevolezza didattica. Anche nel caso dell'insegnamento di uno strumento non vi è dubbio che le capacità osservative siano assolutamente indispensabili per poter cogliere ogni più piccola sfumatura in ordine ai reali progressi (o problemi) che gli studenti incontrano nel loro percorso di studio. Capacità di osservazione, ma anche di auto-osservazione. E se è vero quanto ormai pare dimostrato in ordine ai processi limitativi tra gli umani (cfr. § 3.4.2 e 4.2.2, dove si accenna anche all'importanza della scoperta dei neuroni specchio) allora è evidente che le capacità osservative (e la metodicità che dal ricorso a esse si può ricavare) rappresentano una prerogativa necessaria metodologica.</p> |
| comparativo | <p>La comparazione, affinché possa avere luogo, necessita dell'affiancamento di due "oggetti" (nel nostro caso performance musicali) in modo da consentire di mettere in luce, tra essi, similitudini, diversità, scostamenti ecc. In tal senso pare lecito ipotizzare che il ricorso alla lezione collettiva di strumento possa rappresentare l'ambito in cui, per eccellenza, può avvenire un utile tipo di comparazione (ad esempio tra diverse modalità esecutive di un medesimo brano). Anche in questo caso il tratto metodologico comparativo può rivelarsi di grande valore didattico, in particolare nella misura in cui esso viene assunto consapevolmente dall'intera comunità educativa (ossia da studenti e insegnanti).</p> |

clinico, o di "studio di caso"

Lo studio di caso, ovvero l'applicazione di un metodo clinico, può risultare molto promettente soprattutto nel caso dell'impostazione di lezioni di strumento a carattere prevalentemente individuali. In particolare vale la pena però sottolineare come sia nella continuità di un percorso che l'osservazione sistematicamente ricorrente può rivelarsi di grande utilità. Ciò implica il ricorso ad una sorta di "diario di bordo" nel quale, puntualmente, il docente possa appuntare quanto di realmente osservabile circa lo stato dell'arte di un singolo allievo. Lo stile della registrazione (verbalizzazione) può essere più o meno sintetico o narrativo. In ogni caso, l'efficacia della documentazione prodotta dipende dalla sua possibile lettura e interpretazione da parte anche di un lettore esterno al contesto osservato e descritto. Una certa "reticenza di casi" (basta pensare anche all'interesse verso alcune biografie o autobiografie di grandi interpreti o compositori) probabilmente potrebbe costituire un buon terreno di confronto metodologico di esperienze formative altrimenti consumate (e in parte dimenticate) esclusivamente tra le mura della propria aula di lezione e che, quindi, difficilmente potranno assumere a patrimonio condiviso da sottoporre a critica costruttiva.

* Cfr. Tim Cain (2009), *L'insegnante di musica ricercatore* e Mario Baroni (2009), *Promuovere la ricerca in Italia*, entrambi in "Musica Domani" n. 153, dicembre 2009 (rispettivamente pp. 46-48 e 42-44).

* Cfr. Alessandra Ancechi (2006), *La formazione degli insegnanti di musica. Il tirocinio tra prassi didattica e riflessione*, Zanichelli, Napoli, pp. 63-65.

1.4. Il metodo nel campo degli studi musicali

Come in altri settori educativi, anche in campo musicale gli aspetti metodologici rivestono grande rilevanza didattica: sia sotto il versante pratico, laddove il metodo è chiamato a descrivere i vari passaggi operativi, sia sul versante teorico, allo scopo di promuovere la riflessione critica intorno all'operato educativo e, più in generale, per l'individuazione di alcuni principi fondamentali. Nella prospettiva della formazione musicale, quindi, del *metodo* affrontiamo in questo capitolo alcuni aspetti nodali, considerando anzitutto le connotazioni e accezioni via via assunte da questo termine negli studi musicali e a vari livelli.

1.4.1. Il "metodo" come trattato o guida

Nel settore della didattica strumentale il concetto di "metodo" ha storicamente acquisito perlomeno una valenza pratica, facendo coincidere (o sovrapporre) la scelta e l'ordinamento di esercizi o di brani con l'idea di fondo (peraltro sovente esplicitata tramite apposite indicazioni o note) del metodo stesso. In tal senso, in questi contesti, per "metodo" s'intende un *trattato*, un *manuale* o comunque una *guida* che il maestro ha deciso di fissare sulla carta mediante una serie di brani da eseguirsi secondo le eventuali indicazioni fornite dall'autore stesso o dai revisori dell'opera. In quest'orbita innumerevoli sono i lavori con intento di sistematizzazione metodologica che vanno sotto il nome di *opere didattiche* (si pensi a solo titolo d'esempio, a Pozzoli e alle sue opere didattiche per pianoforte, ma anche per lo studio della teoria musicale, del solfeggio ecc.). Questi lavori hanno talvolta dato luogo a vere e proprie "scuole", termine con il quale si indica l'assunzione, generalmente in *lato* (e quindi con valore normativo), di una filosofia formativa e di materiali mediante i quali, concretamente, tale filosofia si esplica (una sorta di metodo assunto a "sistema" formativo).

Diversamente dal campo della moderna *educazione musicale* - dove la riflessione metodologica (per quanto "giovane") è riuscita a codificare alcuni principi fondamentali o, secondo Violetta

Hensy de Gainza, addirittura dei tratti "universalisti" (vedi § successivo) - la *didattica strumentale* ha conosciuto, nel corso della tradizione plurisecolare della musica colta occidentale, un approccio segnato naturalmente dalla musica scritta, piuttosto che dal veicolo della parola scritta. Il ricorso al *logos* (di norma estremamente ridotto) è eventualmente demandato al momento della lezione, dove il ruolo della parola è comunque quello d'integrazione del momento giustamente centrato sul suono e sulla sua codifica notazionale. Negli ultimi decenni si è però avvertito il problema dell'assenza di un "logos" proprio della didattica strumentale, ossia di un peculiare modo d'espressione (non necessariamente verbale) che consenta non solo la trasmissione di conoscenze e abilità tra maestro e allievo, bensì anche tra docente e docente. L'auspicio è che, in tal modo, il patrimonio di *know-how* didattico strumentale possa divenire oggetto di uno studio comunicabile e condivisibile, ossia che possa beneficiare del contributo di più esperti, in modo da poter costituire nel tempo un patrimonio comune. Compito principale di una *metodologia generale dell'insegnamento strumentale* dovrebbe essere quello di facilitare questo scambio informativo di pratiche e delle idee che se ne possono ricavare, contribuendo a gettare le premesse teorico-operative affinché lo stesso scambio possa avvenire trasversalmente (non solo quindi all'interno delle singole discipline strumentali che possono interessare i soli pianisti, oppure i chitarristi ecc.), in modo che alcuni tratti metodologici comuni possano poi essere rielaborati e adattati a seconda delle specificità di ogni singolo strumento musicale. Questo approccio interessa per alcuni versi anche il settore dell'educazione musicale, dove lo sviluppo di diversi "metodi storici" ha fatto capo a differenti autori (vedi § 1.3.3) senza che però un adeguato studio comparativo abbia consentito di cogliere in maniera approfondita, per esempio, i tratti comuni tra le diverse "scuole" di pensiero facenti capo ad autori quali Dalcroze, Willems, Orff, Kodaly ecc.

1.4.2. Caratteristiche basilari del metodo

Come accennato nel paragrafo precedente, Violeta Hensy de Gainza (brillante musicista e pedagogista argentina) ha iniziato un lavoro di sistematizzazione teorica con uno sguardo particolare al campo dell'educazione musicale. Nel definire cosa significhi "metodo", l'autrice individua quattro «aspetti che non si escludono vicendevolmente»²⁰ e che riguardano la possibile presenza di:

- una raccolta di materiali (nuovi o rinnovati)
- un ordinamento di tali materiali (o di altri già esistenti)
- procedimenti e regole per l'applicazione dei suddetti materiali (ossia delle indicazioni per l'uso di materiali)
- una filosofia sottesa al metodo (ovvero principi di fondo, quadri teorici di riferimento o simili)
- caratteri "universalisti" e caratteri "specifici" nei metodi.

Sempre l'autrice ci avverte del fatto che «Non tutti i metodi tengono in conto tutti gli aspetti» in quanto «vari metodi famosi hanno fornito soltanto apporti parziali in alcune di queste direzioni»²¹. Nell'approfondimento della sua analisi, la de Gainza osserva che in ogni metodo possono essere ravvisati aspetti particolari e aspetti universalisti:

• *L'aspetto particolare* è legato al fatto che un metodo di norma «risponde a circostanze ineluttabili di spazio (luogo in cui è stato creato e si applica); tempo (periodo che riflette o alle cui necessità risponde); tratti psicologici individuali dell'autore, che lo inducono ad accentuare certi aspetti della totalità e a trascurarne altri».

²⁰ De Gainza (1979), p. 83.

²¹ *Ibid.*

In tal senso il *particolare* è elemento che «rende a scomparire»²² in quanto rappresenta ciò che separa l'autore da coloro che desiderano applicarne il metodo:

• *L'aspetto universale*, per contro, è l'elemento di un metodo che «perdura, unisce» in quanto rappresenta una conquista fondamentale, qualcosa che resiste al tempo e «non perde validità nel cambiare ubicazione nello spazio» e, dunque, se applicato in contesti (geografici, ma anche culturali) assai diversificati.

Questi due principali caratteri identificativi di un metodo meritano grande attenzione. La loro corretta conoscenza, infatti, consente a ogni docente l'uso del metodo basandosi tanto sul rispetto dei suoi elementi fondamentali (quelli potenzialmente *universalisti*), quanto sulla necessaria reinterpretazione degli aspetti che possono essere considerati *transitori* e particolari (ossia validi per) un certo contesto non facilmente estendibile a ogni situazione. Afferma infatti la de Gainza che:

«Proprio come un'opera d'arte musicale deve essere ricreata dall'interprete che la esegue, l'educatore che applica in forma totale o parziale un metodo di cui non è stato l'autore, deve cercare di ricreare la visione pedagogica dell'inventore del metodo, e di percepire le essenze che, consciamente o inconsciamente, lo hanno motivato, senza orientarsi sui mezzi e sui procedimenti serviti in origine per metterlo in pratica»²³.

In tal senso è importante sottolineare la differenza che intercorre tra coloro che vorrebbero perpetuare pedissequamente la tradizione di un metodo in tutti i suoi aspetti e coloro che, invece, puntano all'adattamento progressivo di un metodo, attualizzandolo, pur nel necessario rispetto della sua essenza»²⁴.

1.4.3. I "metodi storici" per l'educazione musicale: valenze per una metodologia generale strumentale

La de Gainza individua, rispettivamente per ciascun principale metodo storicamente codificato, i seguenti aspetti "universalisti":

| Metodo (autore) | aspetti "universalisti" |
|-----------------------------------|--|
| Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950) | movimento corporeo come fattore essenziale per lo sviluppo ritmico dell'essere umano |
| Zoltán Kodály (1882-1967) | sviluppo della vocalità infantile con attenzione al folclore nazionale quale base dell'apprendimento del linguaggio musicale |
| Edgar Willems (1890-1978) | ineparabilità di qualsiasi pedagogia da una psicologia generale ed evolutiva |
| Carl Orff (1895-1982) | valore ritmico e espressivo del linguaggio parlato in rapporto con il linguaggio musicale |
| Shirachi Suzuki (1898-1998) | funzionalità e adattamento allo strumento musicale utilizzato dal bambino |

Si tratta in tutti i casi di tratti "originari" rivelatori di aspetti profondi che, seppur a partire da differenti elementi basilari, rimandano al rapporto uomo-musica-ambiente. In tal senso si potreb-

²² *Ibid.*, p. 84.

²³ *Ibid.*, p. 85.

²⁴ Cf. la riflessione metodologica di Roberto Neulichelli (1995) *Così Steve Reich... no Carl Orff* in "Musica Domani" n. 97, dicembre 1995, pp. 40-41) dove, provocatoriamente, è raccontata una possibile riletura di alcuni principi di fondo del metodo Orff alla luce dello sviluppo della corrente musicale minimalista - ben rappresentata da Steve Reich - nonché di nuove espressioni musicali "demenziate" (con riferimento a Les Tambours di Bronx) basate su un certo ritualismo musicale post-industriale.

be dire che ciascun metodo è portatore di una certa "verità" intorno alla natura dei processi che caratterizzano l'esperienza musicale umana.

Un po' meno indagati, invece, risultano essere quei tratti che possono essere considerati trasversali tra i diversi metodi e che, per contro, rendono detti metodi pedagogicamente "permeabili" o, quantomeno, tra essi didatticamente integrabili. In attesa di studi più mirati in questa direzione²⁵, si può con una certa fondatezza ritenere che i principali tratti trasversali siano riconducibili essenzialmente alla propensione attiva riscontrabile in ogni metodo, ossia la tendenza a considerare il "fare" un momento strutturante l'apprendimento (dunque funzionalmente necessario). Questo approccio è mutuato dalla *pedagogia attiva*, sviluppatasi storicamente in campo educativo nella prima metà del Novecento. Si tratta di una visione che privilegia l'esperienza (intesa quale occorrenza concreta dello sviluppo dell'individuo in un dato ambiente) assunta nel suo peculiare portato conoscitivo caratterizzato anche dalla sua "unicità" (in particolare per Dewey)²⁶. Di questa scuola di pensiero è dunque lecito evidenziare alcuni elementi caratterizzanti:

- *l'ambiente*, inteso in una vasta accezione culturale, ossia tanto come contesto a partire dal quale si strutturano le relazioni (in particolare tra *soggetti* e *oggetti*) e, dunque, gli stessi "modi di conoscenza", quanto come *passaggio* sonoro da cui l'individuo e le collettività traggono "nutrimento" musicale e, con riferimento allo specifico *patrimonio folklorico*, i "vocaboli" fondamentali per l'apprendimento e costruzione del linguaggio musicale;
- *l'operatività* (ossia la dimensione del "fare") e, conseguentemente, il fatto che ciascun metodo (seppur a modo suo) affronterà concretamente il problema non solo di "cosa" far fare all'allievo, ma anche "come" e "mediante cosa" (ossia ricorrendo a quali "strumenti" come sussidio alla didattica); questo punto – che spingerà Dalcroze verso la centralità del corpo umano in movimento, mentre porterà Off all'ideazione di un apposito vero e proprio "strumentario" – si rivelerà strategico in quanto permetterà di comprendere quanto la musica possa essere il risultato di una complessa e variegata interazione con l'ambiente;
- *la creatività* e *l'invenzione* (mediante approcci manipolativi esplorativi) intese come modalità essenziali di processamento dell'esperienza, con la conseguente valorizzazione dell'aspetto espressivo e innovativo (quindi non meramente conservativo) del linguaggio e del pensiero musicale;
- *la visione democratica*, ossia il fatto che i processi di acculturazione debbano poter essere offerti a tutti e possano avvenire mediante forme di socializzazione dell'esperienza conoscitiva; se ne ricava, quindi, che ciascun metodo (pur potendo prevedere livelli di differenziazione delle competenze) punta ad una educazione basata sulla "musica per tutti" e non quale espressione concepita per circoscritte élite predestinate (economicamente, socialmente, per vocazione o talento);
- *la socializzazione*, ovvero quell'elemento che finirà con il valorizzare in campo musicale la *dimensione collettiva* dell'esperienza con i suoni; in tal senso anche la crescente attenzione posta nei riguardi della "lezione collettiva" di strumento può essere letta nel solco dello sviluppo di questa filosofia educativa;

²⁵ Per una sintetica panoramica sui metodi storici in campo musicale e la loro evoluzione in Europa, cfr.: Riccardo Alloro - Vera D'Agostino Schiuffa (1967), *La moderna didattica dell'educazione musicale in Europa*, Ricordi, Milano; Franca Ferreri - Maurizio Spaccanocchio (1985), *Guida all'esame di educazione musicale*, La Scuola, Brescia (pp. 29-80); Claude Dauphin (2002), *Didattica della musica nel Novecento*, in Enciclopedia della Musica, a cura di J. J. Narrea, Vol. II, Einaudi 2002 (pp. 785-803).

²⁶ Oltre a John Dewey (cfr. 2005, *Arte come esperienza e altri scritti*, La Nuova Italia, Firenze), tra i principali artefici della pedagogia attiva, troviamo autori quali Decroly e Montessori.

• l'attenzione alla *percezione uditiva* (al suo affermamento e alla sua possibile sistematica educazione, in particolare con Willens) e più in generale all'*ascolto attivo* quale porta di accesso a una piena coscienza del fatto musicale a partire dai suoni dell'ambiente e dalla "pulizia dell'orecchio" proposta da Schäfer;

• *l'alfabetizzazione*, considerata uno dei basilari strumenti di accesso allargato ("democratico", appunto) al sapere; essa presuppone la messa a punto di una serie di strategie di trasmissione del sapere musicale introducendo, sul piano del metodo, importanti novità in ordine ai possibili modi di lettura della notazione tradizionale e non; ciò avviene in particolare affrontando secondo varie angolazioni la più generale questione dei *processi di rappresentazione* del dato sonoro musicale e sfruttando al meglio i processi traspositivi su base analogica e sinestesica (nella convergenza di dati sensoriali tra vista e udito, tra suono e parola o, ancora, tra suono e movimento ecc.), ovvero gli *isomorfismi*.

Ciascuno di questi elementi, in un modo o nell'altro, è presente nei più diffusi metodi storici per l'educazione musicale²⁷. Si tratta di elementi alla base dei quali stanno principi che tendono a saldare in modo felice la filosofia educativa sottostante e gli aspetti che interessano più propriamente la didattica. Ciò a partire da un'applicazione che non può però essere meccanica e pedissequa (e scade quindi in un didatticismo da ricettare), bensì improntata all'attualizzazione critica e consapevole dello spirito di ciascun metodo che – se correttamente riletto e contestualizzato – consente ancora oggi di sprigionare tutta la sua portata innovativa e rivoluzionaria.

È dunque da questi principi fondamentali che sarà possibile ricavare alcuni degli argomenti che potranno interessare non solo le problematiche generali dell'*educazione musicale*, ma anche quelle che fanno capo alla più specifica *metodologia generale dell'insegnamento strumentale*, chiamata anzitutto ad offrire adeguate risposte alla *formazione musicale di base*.

²⁷

In realtà la ricchezza delle tematiche d'interesse metodologico risulta assai più vasta rispetto a quella sinteticamente sopra enunciata. Per un approfondimento in tal senso si rimanda alla specifica bibliografia ragionata.