Alberto La Rocca

DIDATTICA DELLA CHITARRA:

RIFLESSIONI SULL'AVVIO ALLA PRATICA STRUMENTALE

Il Fronimo
rivista di chitarra

EDIZIONI SUVINI ZERBONI - MILANO
n. 90 - anno ventireesimo - gennaio 1995

DIDATTICA DELLA CHITARRA: RIFLESSIONI SULL'AVVIO ALLA PRATICA STRUMENTALE

di Alberto La Rocca

Il neo-diplomato in chitarra che intende intraprendere l'attività di insegnante dovrebbe essere conscio del fatto che la sua preparazione pedagogica non è sufficiente. Come è noto, il diploma di chitarra non fornisce attualmente i requisiti sufficienti per svolgere attività didattica: il programma ministeriale (evidentemente improntato ad un indirizzo concertistico anziché didattico) non prevede lo studio di quelle discipline che sono alla base della formazione di un educatore, come ad esempio la psicologia e la pedagogia. In attesa che i programmi ministeriali vengano in tal senso rinnovati, non resta che colmare per proprio conto queste lacune: fortunatamente i saggi sull'argomento sono sempre più numerosi e rispondono spesso a criteri di massima validità.

Da parte mia, ho creduto opportuno rendere note alcune riflessioni che riguardano un aspetto finora poco sondato della pedagogia strumentale – la programmazione – sperando che risultino utili a chi svolge attività didattica. Il materiale dell'articolo deriva da un approfondimento della mia tesi di laurea in Metodologia dell'Educazione Musicale (dal titolo "Didattica strumentale e composizione di base", D.A.M.S., luglio 1993) e dai risultati della mia attività di insegnante di chitarra. Non è mia intenzione affrontare questioni didattico-metodologiche. Il mio scopo è di considerare l'aspetto *pedagogico* in generale. Più precisamente desidero portare l'attenzione sull'impostazione della *programmazione orientativa* dello studio strumentale.

LA PROGRAMMAZIONE INDIVIDUALIZZATA

La chitarra è uno degli strumenti che maggiormente si prestano ai più svariati generi e culture musicali. Non esiste un solo modo di suonare la chitarra e quindi, tantomeno, nemmeno un unico percorso di apprendimento. Non è vero che lo studio di determinati generi chitarristici possono costituire la base per accedere a qualsiasi altro approccio con lo strumento; ad esempio si rivela falsa la comune pretesa che tale base sia lo studio della chitarra "classica": alcune abilità o tecniche essenziali per altri generi musicali (uso del plettro, accompagnamento accordale, capacità di improvvisare, per elencarne solo alcune) solitamente non vengono prese in considerazione in un corso di questo tipo.

La programmazione va quindi possibilmente effettuata in base agli interessi e alle motivazioni di ogni singolo allievo; perciò gli obiettivi da conseguire e i contenuti delle lezioni potranno differenziarsi di volta in volta. Non esiste in questi casi un unico iter di studio universalmente valido: al contrario i percorsi dovranno essere *individualizzati*, programmati cioè "su misura", differenziandosi da allievo a allievo sia nel tipo di tecnica che nel repertorio.

Nel caso di allievi adolescenti o adulti le richieste sono solitamente molto precise; il compito dell'insegnante consiste nell'aiutare l'allievo a raggiungere lo scopo prefissatosi nel modo più diretto possibile, senza dilungarsi in inutili vie traverse.

LA PROGRAMMAZIONE ORIENTATIVA

Esiste però una tipologia di allievi per la quale una programmazione individualizzata è difficilmente attuabile: tale tipologia è costituita solitamente da bambini e preadolescenti (cioè da allievi fino ai 12-13 anni circa). Mentre gli adulti,

come si diceva, hanno per lo più un'idea precisa del percorso che intendono intraprendere, i bambini e i preadolescenti non sono ancora in grado di effettuare una scelta di indirizzo musicale, dato che la loro identità culturale è ancora in via di formazione. In questi casi l'insegnante si trova ad assumere tutta la responsabilità sul percorso da seguire e sugli obiettivi da raggiungere. La questione è a mio avviso particolarmente delicata, dato che l'indirizzo musicale scelto (di solito casualmente) dall'allievo esercita una grande influenza sul suo sviluppo psico-sociale, oltre che su quello musicale.

La considerazione di questo aspetto mi ha portato a formulare un percorso di studio il più possibile ampio e generale, in modo da permettere al bambino una conoscenza globale dei molteplici aspetti dell'attività musicale, preservandolo dagli inevitabili condizionamenti (tecnici, estetici, culturali) che ogni singolo settore musicale necessariamente impone.

In altri termini si tratterebbe di organizzare l'attività educativa in termini *orientativi*. Innanzitutto si deve ridimensionare l'egemonia che la *pratica esecutiva* esercita sugli altri tipi di attività. Tale egemonia poteva forse avere senso in passato: in origine infatti i Conservatori erano istituti destinati alla formazione di orchestrali o coristi. È logico quindi che l'abilità esecutiva fosse il loro principale (o unico) scopo. Le attuali esigenze impongono invece che la crescita musicale di un individuo sia organica e globale. Attraverso lo strumento si dovrebbe quindi proporre all'allievo una serie di attività musicali diversificate che comprendono – oltre all'*esecuzione* – la *ricostruzione*, la *composizione*, l'*improvvisazione*, l'*arrangiamento*, l'*ascolto* e la *ricerca*. La figura del musicista non coincide infatti necessariamente con l'esecutore, ma può concretizzarsi in attività estremamente differenziate: dal semplice ascoltatore al compositore; dal musicologo al tecnico del suono; dal concertista all'arrangiatore... Non si vede allora perché queste attività non possano essere prese tutte in considerazione fin dalla fase iniziale di studio, anziché incentrare tutto il programma sempre e solo sulla pratica esecutiva.

Ho verificato tra l'altro che, presentando in sede scolastica tale serie differenziata di attività, il rendimento di ogni allievo si eleva notevolmente, perché ognuno può trovare almeno un settore tra i tanti più consono alla propria natura. È frequente, ad esempio, il caso di allievi non molto portati per l'esecuzione che invece rendono ottimamente in attività di composizione; o di altri che sono molto più interessati agli aspetti sociali e culturali della musica, prediligendo attività di ricerca e di ascolto.

La *specializzazione* (cioè l'approfondimento di uno o più settori musicali, compreso quello esecutivo) dovrà necessariamente occupare un grado successivo degli studi musicali, quando l'allievo avrà un'età e una maturità tale da permettergli l'adesione autonoma all'indirizzo musicale che egli ritiene più consono alla propria natura e ai propri interessi. Si pensi ai musicisti che solo da adulti – magari dopo il conseguimento del diploma – dirottano il proprio percorso per intraprendere nuove attività musicali come ad esempio lo studio della prassi esecutiva antica, la ricerca musicologica o la composizione. Tale scelta, difficilmente attuabile in fase prematura, sarà ovviamente agevolata se verrà effettuata dopo un contatto diretto con molteplici realtà musicali.

Si potrebbe pensare che un percorso così strutturato non dia la possibilità di dedicarsi in maniera soddisfacente allo strumento né dia modo di approfondire a sufficienza nessuna delle attività affrontate. Sono convinto al contrario che la conoscenza globale di una disciplina sia l'unica via per conseguire buoni risultati nei singoli settori. Del resto un percorso orientativo di questo tipo non dovrebbe superare un periodo di 2-4 anni (più lungo per gli allievi più giovani) lasciando successivamente il posto ad un insegnamento più specializzato. L'allievo stesso sentirà l'esigenza (solitamente in età post-adolescenziale: 15-17 anni circa) di approfondire un settore o un genere musicale che già ha avuto modo di conoscere nella fase orientativa di studio. In questo caso tutte le vie gli saranno aperte, la sua scelta sarà personale e motivata; inoltre egli sarà molto probabilmente immune da condizionamenti esterni di qualsiasi tipo.

Da queste premesse, l'attuazione di tale progetto educativo sembra comportare una radicale messa in discussione degli ordinari schemi di insegnamento. In effetti sono richieste all'insegnante prerogative, conoscenze e abilità diverse di quelle fornite da un tradizionale iter formativo. Chi è comunque intimorito dal fatto di dover insegnare discipline musicali che non ha mai avuto modo di affrontare nel proprio studio o atti-

vità, si convinca che, a questo livello orientativo di insegnamento, è sufficiente acquisire delle buone basi in ogni settore.

Tale percorso è a mio avviso da proporre in particolar modo nella Scuola Media ad Indirizzo Musicale, data l'età degli allievi e l'intento sperimentale dell'istituzione.

Descrivo ora brevemente ognuna delle attività sopra elencate.

1. Esecuzione

Questa attività deve basarsi su un approfondito lavoro di comprensione (o analisi) del materiale di studio in tutti i suoi parametri (tecnico-compositivi, stilistici, espressivi, storico-culturali) in modo da permetterne una completa interiorizzazione.

Conformemente agli intenti orientativi di questa proposta didattica, il materiale destinato all'esecuzione dovrebbe comprendere la più vasta gamma possibile di generi e stili musicali, introducendo anche l'uso delle relative *tecniche* (ad esempio il plettro nei generi che lo prevedono, il controllo di sonorità non convenzionali nella musica contemporanea, ecc.) e *modalità esecutive* (improvvisazione nei generi che lo richiedono, lettura delle intavolature antiche e moderne, realizzazione del basso continuo o dell'accompagnamento accordale, ecc.).

L'impostazione didattica inoltre non dovrebbe mai far prevalere un genere musicale su altri né a livello quantitativo (presentando quantità analoghe di brani appartenenti a generi diversi) né tantomeno a livello qualitativo (evitando giudizi di valore). Questo può contribuire a combattere i pregiudizi nei confronti di qualsiasi genere musicale. Si potrà esortare ad esempio a valutare un brano musicale in base alle sue caratteristiche oggettive e non solo in base al genere di appartenenza. Si dovrà abituare l'allievo a venire incontro alle varie culture musicali, favorendogli la comprensione dei diversi contesti in cui la musica può avere origine, le sue diverse funzioni e modalità fruitive. La scuola è l'ambito ideale per iniziare la lotta contro quel "razzismo musicale" così radicato in molti ambienti (musicali e non).

La totalità dei generi musicali proponibili può a mio avviso essere divisa in sei grandi gruppi o famiglie:

a) Musica etnica e popolare di tutto il mondo
b) Musica leggera, pop e rock
c) Musica jazz (e relativi sottogeneri: spiritual, blues, fusion...)
d) Musica antica (medievale e rinascimentale)
e) Musica barocca, classica e romantica
f) Musica contemporanea e d'avanguardia

Questa classificazione (che aspirerebbe ad essere omnicomprensiva) è probabilmente sommaria e non esaustiva; ogni insegnante può completarla o riformularla, se lo ritiene opportuno. Essa serve solamente a dare un'idea delle fonti musicali che dovrebbero fornire materiale di studio. Ognuno di questi generi dovrebbe infatti essere conosciuto e praticato fin dall'inizio dello studio musicale. Anche quei generi ritenuti "difficili" in fase d'avvio, come ad esempio la musica contemporanea o il jazz, hanno offerto ultimamente del valido materiale didattico destinato ai giovani principianti.

Il materiale per l'esecuzione sarà costituito anche dalla realizzazione dei progetti di composizione, improvvisazione e arrangiamento degli stessi allievi (cfr. il paragrafo 3).

2. Ricostruzione

Con questo termine definisco la ricerca empirica sullo strumento delle note che costituiscono una sequenza musicale. La ricerca, che può venire effettuata per "tentativi ed errori", contribuisce a sviluppare le capacità percettive e favorisce la conoscenza della tastiera della chitarra. Si tratta di un'attività imprescindibile all'interno di questo percorso didattico: senza tale abilità infatti, le attività di composizione, improvvisazione e arrangiamento si tradurrebbero per lo più in esercitazioni prive di senso.

Qualora l'attività di ricostruzione venisse unita a quella di *annotazione* della musica, si avrebbe anche un consolidamento della conoscenza e della comprensione della notazione, che solitamente viene appresa unilateralmente, cioè solo tramite la lettura.

3. Composizione, improvvisazione e arrangiamento

Le attività creative, benché spesso ignorate nelle scuole di musica, sono tra le attività più utili ed educative. I benefici che se ne possono trarre spaziano dalla possibilità di sfoghi espressivi alla comprensione dei processi compositivi per esperienza diretta, fino all'elaborazione di un proprio stile personale; sono inoltre un tramite che per-

mette all'educatore di comprendere più a fondo la natura e la sensibilità dell'allievo e la sua interiorizzazione dei processi musicali.

È necessario un chiarimento: l'accezione comune di "composizione" tende a relegare il termine alla sua unica funzione estetico-artistica, considerandola esclusivamente come un'attività altamente specializzata riservata a persone geniali. Le esigenze formative della scuola, invece, impongono necessariamente l'abbandono di questo livello di eccezionalità per ricondurre l'attività compositiva ad uno stato di *normalità*. In altri termini il tipo di composizione proponibile in questo percorso didattico sta alla musica come la parola sta al linguaggio; così come il linguaggio non ha necessariamente intento poetico, allo stesso modo l'organizzazione dei suoni non dovrà necessariamente rispondere a criteri estetici o artistici, ma potrà anche obbedire a criteri molto più quotidiani (quali l'espressione, la coerenza, la sperimentazione, il divertimento, l'originalità...).

I progetti di tipo creativo possono comprendere sia attività molto vincolanti (come l'arrangiamento, la strumentazione o la trascrizione); sia attività relativamente più libere (come la composizione o l'improvvisazione con regole); sia attività che prevedono la massima libertà di azione (come le improvvisazioni senza schema).

L'attività può prendere spunto dal materiale per l'esecuzione (un brano studiato), riprendendone, ad esempio, qualche peculiarità tecnica, stilistica o espressiva. Anche per questo motivo è necessario che il materiale didattico sia molto vario, in modo che l'allievo abbia la possibilità di sperimentare e comprendere le più diverse tecniche compositive.

Molto spesso in queste attività creative ha più valore il processo creativo che non il prodotto finito. La *valutazione* dell'attività spetterà primariamente all'autore (cioè all'allievo), il quale potrà giudicarla in base a criteri di coerenza, efficacia, rispondenza alle intenzioni, originalità e qualità. L'educatore ha il solo compito di guidare e di rendere consapevole questa valutazione.

4. Ascolto

È difficilmente concepibile uno studio della musica condotto senza una pratica di ascolto; eppure è ancora raro nelle scuole di musica l'uso sistematico di materiale auditivo.

Conformemente all'intento orientativo della proposta didattica, questa attività avrà primariamente uno scopo *informativo*, favorendo la conoscenza del maggior numero di culture musicali (anche non direttamente concernenti la chitarra). Questa operazione dovrebbe contribuire ad immunizzare gli studenti dal condizionamento esercitato dai generi musicali più diffusi dai mass-media (musica leggera, rock, "classica"), contribuendo nello stesso tempo alla diffusione di quei generi ingiustamente ignorati dai mezzi di comunicazione (e che risultano per questo motivo lontani o estranei alla sensibilità comune) come la musica antica, etnica e d'avanguardia. In ambito scolastico questi generi possono infatti fornire mezzi di insostituibile efficacia educativa, oltre che indispensabile materiale per un orientamento musicale che intenda essere veramente omnicomprensivo.

Le attività di ascolto non saranno libere ma *guidate*, cioè volte all'acquisizione di alcune abilità come la comprensione e interpretazione degli eventi sonori nella varietà delle loro caratteristiche, funzioni e appartenenza culturale.

Le modalità di attuazione di questa attività possono concretizzarsi in ascolto dal vivo (insegnante, saggi scolastici, concerti...) o ascolto di incisioni. È utile che il libro di testo che viene adottato sia corredato di una audiocassetta dimostrativa.

5. Ricerca (attività musicali collaterali)

Ho denominato con il termine "ricerca" quelle attività musicali parallele a quelle pratiche: esse possono comprendere ad esempio *studi* o *approfondimenti* in qualsiasi ambito musicologico (storia della musica o della chitarra, fisica acustica, organologia e liuteria, estetica musicale, teoria, sociologia, paleografia...); gli stessi principi pedagogici applicati devono essere resi noti agli allievi e possono costituire fonte di confronto e di verifica.

Il libro di testo dovrebbe preferibilmente contenere notizie di questo tipo e rimandi ad altri testi per l'approfondimento.

IL TESTO

A mia conoscenza, non esiste ancora un testo per lo studio strumentale che permetta di strutturare il corso in questo modo. Nell'impostazione esso potrebbe comunque assomigliare molto

ad un testo per l'Educazione Musicale nella scuola media. Tali testi infatti presentano per lo più requisiti rispondenti al progetto orientativo: approccio "metaculturale" e varietà di attività proposte. Molti tra i più recenti testi per l'Educazione Musicale nella scuola media possono quindi servire da esempio. Naturalmente il tutto deve essere adattato al contesto specifico strumentale.

Tengo anche a segnalare alcuni importanti testi contenenti specifici progetti creativi:

- Nils HANSEN, *Creatività ed educazione musicale,* Edizioni Suvini Zerboni, Milano, 1984.
- John PAYNTER, Peter ASTON, *Suono e silenzio – Progetti di musica creativa per la scuola,* ERI, Torino, 1980.
- Boris PORENA, *Musica prima,* Altrarea, 1979.

Propongo inoltre alcuni metodi per chitarra contenenti brani e tecniche di diverse provenienze musicali e alcuni saggi che riguardano aspetti quali l'approccio creativo o la programmazione individualizzata:

- AA. VV., *Suono appropriato - Imparando uno strumento,* a cura di Gino Stefani e Maurizio Vitali, Bologna, Cappelli, 1990.
- Mario BARONI, Bruno BOCCIA, Fiorella CAPPELLI, Johannella TAFURI, ["Seconda relazione"] in AA.VV., *Il comporre musicale nello spazio educativo e nella dimensione artistica,* Atti del Convegno nazionale, Firenze, Fiesole, 3-5 giugno 1981, pp. 59-73, Tipografia Giuntina, Firenze, 1982.
- Ugo BEVILACQUA e altri, *Suonare uno strumento – Itinerari tra passioni e tecniche,* a cura di Gino Stefani, Edizioni Paoline, Milano, 1989.
- Leonardo CALI, *Pedagogia della musica – Creatività come educazione,* Bèrben, Ancona, 1972.
- Violetta HEMSY DE GAINZA, *L'improvvisazione musicale,* Ricordi, Milano, 1991.
- Don KING, *Play the Guitar - For Class or Individual Learning,* Waiata Music Publications, Wellington, 1987.
- Boris PORENA, *Nuova didattica della musica – N. 1 Per pianoforte,* Ricordi, Milano, 1981.
- Reginald SMITH BRINDLE, *Guitarcosmos,* 3 voll., Schott & Co., London, 1979.

CONCLUSIONE

Mi sono limitato in questa sede ad affrontare l'argomento dal punto di vista teorico. Il passo successivo sarà quello di tradurre questi assunti in una metodologia pratica.

Alla luce delle premesse, alcuni settori disciplinari, come ad esempio la tecnica strumentale o l'insegnamento della teoria, potrebbero subire notevoli revisioni dei loro contenuti. In tutti i casi si tratterà di un ampliamento del loro campo d'azione, in modo da fornire allo studente in fase di avvio abilità plurivalenti e conoscenze poliedriche.

Sicuramente non sarà facile concretizzare un progetto educativo conforme a questi intenti. Si tratta comunque a mio parere di un passo da compiere per rendere più efficace l'avvio allo studio della musica e per adeguare la didattica strumentale alle odierne esigenze educative.