

Franca Ferrari

Perchè suonare? Perchè studiare? Una rilettura dello schema di Jakobson sulle funzioni del linguaggio per aiutare i ragazzi a costruire un proprio repertorio strumentale

Motivazioni al lavoro nella pre-adolescenza

Questo ragazzo è molto intelligente, ma non si impegna, per cui i risultati sono scarsi. Questa frase, anche troppo ricorrente nei corridoi scolastici durante i colloqui con i genitori, vale, purtroppo, anche per le classi di musica e di strumento, a dispetto dell'interesse e della curiosità con cui, il più delle volte, i ragazzi hanno inizialmente aderito a questo insegnamento. L'allentarsi della corda della motivazione iniziale allo studio della musica e dello strumento, con la conseguente dispersione di energie e risorse, da parte degli alunni come degli insegnanti, costituisce un problema molto serio, che vale la pena analizzare.

Da un punto di vista evolutivo, con riferimento al modificarsi delle dinamiche socio-affettive che, dai 9/10 anni in poi, inducono a cercare conferme personali e modelli di identificazione non più tanto in figure di riferimento adulte (genitori, zii, insegnanti), quanto soprattutto nel gruppo dei pari (i coetanei, o i ragazzi di poco più grandi della classe accanto o del muretto...), noteremo l'importanza di una serie di **motivazioni esterne**, ricavate dal contesto in cui il ragazzo vive, del tipo:

- *il saper suonare raccoglie (o non raccoglie) consenso e ammirazione da parte dei compagni*
- *il saper suonare consente (o non consente) di avere occasioni per incontrarsi e interagire in un gruppo di pari*
- *il saper suonare consente (o non consente) di riscuotere consenso e ammirazione da parte di uno o più adulti di riferimento (fuori o dentro la scuola)*

Ancora dal punto di vista dello sviluppo socio-affettivo, ma all'interno di una ricerca di modelli di identità (*Chi sono? Certo non più solo il bambino figlio di X e Y, o allievo di Z... Cosa so fare? Come mi vedono gli altri?*) che, in questa età, costituisce una molla fondamentale, noteremo che la motivazione al lavoro, una volta in buona parte affidata al rapporto d'affetto e simpatia con l'insegnante, ora deriva da

- una *stima* per il docente, derivata dal riconoscimento di una sua *maestria*, relativa o alle competenze professionali specifiche, o alla sua capacità di gestire il gruppo classe, o di organizzare la lezione
- la possibilità, attraverso lo studio di un determinato strumento, o addirittura di un determinato brano, di *identificarsi con un eroe*, reale (per es., un ragazzo più grande strumentalmente più esperto, di cui si ammirano le prodezze musicali) o immaginario (il divo protagonista di un film o di un poster, in cui è impegnato allo strumento...)
- una autodeterminazione derivata dalla *scoperta di un ruolo che, proprio in virtù delle proprie competenze strumentali, è possibile assumere nel gruppo* (per esempio, sostenere e accompagnare le performance di un gruppo corale o teatrale, dentro o fuori la scuola).

Per una lettura delle motivazioni al lavoro nell'adolescenza, diverse da quelle dell'infanzia, cfr.:

- M.CESA BIANCHI, P. BREGANI, *Psicologia generale e dell'età evolutiva*, La Scuola, Brescia, 1987 (1980)
- L. RECANATINI, *Adolescenze. Informazioni e umorismo sull'adolescenza*, Edizioni Scientifiche Magi, Roma 2001
- F. DOLTO, *Adolescenza. Esperienze e proposte per un nuovo dialogo con i giovani tra i 10 e i 16 anni*, Mondadori, Milano 1990 (1988)

Accanto a queste motivazioni, che sono esterne all'esperienza musicale in sé e per sé, ci sono delle **motivazioni interne**, frutto di una autodeterminazione scaturita dal rapporto personale con lo strumento e con i repertori musicali che esso consente di frequentare. E' a queste, in particolare, che vorrei dedicarmi.

Una lettura delle motivazioni dei preadolescenti che si discosta dall'impostazione di questo scritto, ma può utilmente essere integrata ad essa, è quella suggerita di recente da Luca Marconi, docente di pedagogia musicale al conservatorio di Como, ricavata dalla riflessione sulle testimonianze di 25 ragazzi di terza media, iscritti all'indirizzo musicale, cui la professoressa di lettere aveva assegnato in classe il seguente tema: «Scrivi una lettera, oppure una o due pagine di diario, riflettendo sui seguenti punti: come è cambiato il tuo rapporto con la musica in questo triennio di scuola media?»

Quali sono le differenze tra te e i tuoi compagni che non suonano uno strumento?». Vi risultano sia la difficoltà dello studio casalingo, spesso avvertito come un obbligo che si aggiunge ad altri, sia l'importanza assegnata dai ragazzi a proposte musicali ampie e attente alla loro identità musicale, considerate ricompense gratificanti, in grado di motivare al lavoro a casa. (Cfr. L. MARCONI, «Il pensiero narrativo nella formazione dei docenti di strumento», in M. Baroni, J. Tafuri, a cura di, *Contributi per la ricerca e l'innovazione nella didattica musicale*, Siem-EDT, Torino 2011: pp. 82-101)

Esperienza strumentale / esperienza linguistica: funzioni e bisogni

Lo studio della motivazione è fondamentale all'interno di una prospettiva di psicopedagogia funzionalista, secondo la quale gli apprendimenti efficaci sono quelli relativi a conoscenze e abilità che il soggetto è messo in grado di rielaborare in funzione del raggiungimento di propri bisogni.

Come riferimenti fondamentali di questa prospettiva, cfr. gli scritti di E. Claparède (per es. *L'educazione funzionale*, del 1931), e J. Dewey (per es. *Come pensiamo*, del 1933)

Ritengo che l'assunzione di questa prospettiva possa essere salutare per riflettere su modalità e contenuti del nostro insegnamento in funzione dei bisogni dell'allievo, di cui occorre, pertanto, tentare una lettura. Allo scopo, propongo il recupero di uno schema datato, ma sempre efficace: quello che il linguista Roman Jakobson organizzò in risposta alla domanda: *A cosa serve il linguaggio?* in un saggio ancora illuminante su linguistica e poetica.

R JAKOBSON, «Linguistica e poetica», in *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, Milano 1966. Il saggio è consultabile in rete attraverso Google books.

Il riferimento agli studi sul linguaggio non è velleitario, dal momento che le [indicazioni per il curriculum della scuola dell'infanzia e del ciclo primario](#), in vigore dal settembre 2007, raccolgono dai dettati legislativi precedenti (*in primis*, dai programmi per la scuola media del 1977) la collocazione delle competenze musicali e strumentali all'interno dell'area delle discipline *linguistiche*; ma cosa significa questo, concretamente, in relazione allo studio di uno strumento musicale? L'affermazione di uso comune "la musica è un linguaggio" è evidentemente accettabile solo assumendo il concetto di linguaggio in una prospettiva ampia quale è, per l'appunto, quella jakobsoniana. Nello stesso tempo, la descrizione elaborata dallo studioso russo è particolarmente utile perchè ci permette di collegare le diverse funzioni descritte a bisogni reali, cui ogni soggetto cerca risposte diverse, nel corso della vita, proprio attraverso l'attività linguistica. Non a caso, detta attività, esattamente come quelle musicali, rientra nel patrimonio antropologico di ogni persona e di ogni cultura.

La domanda diventa, allora: **Quali sono i bisogni linguistici cui il ragazzo può rispondere attraverso l'applicazione allo studio dello strumento e in vista dei quali possiamo stimolarlo ad essa?**

Vediamolo in dettaglio. Esporrò le funzioni di Jakobson, il cui dettato originale è facilmente consultabile in rete, secondo un ordine di importanza che mi sembra più conforme all'esperienza musicale.

Funzione di contatto

C'è, innanzitutto, una **funzione fàtica** (dal verbo greco *femi* = dire) **o di contatto**.

Parafrasando lo studioso russo, diremo che in buona parte dell'esperienza musicale, sin dai primi giorni di vita, si esprime la ricerca di un contatto, una vicinanza, con determinate persone. Pensiamo all'importanza della voce materna, parlata e cantata, nel rapporto madre-bambino della prima infanzia (dal *baby talking* alle ninna nanne), ma anche alla condivisione di una compilation e di una cuffia, un auricolare per uno, di due pre-adolescenti seduti vicini su un divano, o sull'autobus, o, ancora, a quegli ami possibili nel mare ondeggiante della mente di un malato di Alzheimer che sono le canzoni a lui note in gioventù.

Anche nella ricerca della pratica strumentale può esprimersi il **bisogno di sentire vicino / stare bene con se stessi e con gli altri**. La ricerca di una presa / ripresa di contatto con se stessi può riguardare, per esempio, il lavoro sul suono (note lunghe sugli strumenti a fiato, affondi sulla tastiera, note appoggiate sulle corde della chitarra,...), là dove il suono da ricercare è assunto o proposto come specchio, indice e manifestazione di una propria presenza, energia, persistenza.

Riguarda anche, spesso, l'attività di improvvisazione, il lasciarsi andare ai pensieri musicali trasportati da un ostinato ritmico di base, che può supportare tante frasi melodiche, o da un incipit motivico, che può essere

ripreso e completato in mille modi diversi, di cui uno tira l'altro.

Esempi di consegna

1. Vai avanti quanto vuoi improvvisando sulle note *la si do re mi* e su questo ostinato, suonato alla mano sinistra, o da un compagno, o da te stesso, per alcune volte di seguito all'inizio della tua sessione e poi soltanto pensato, mentre la mano cerca la melodia. La sincronizzazione con un tuo movimento di dondolamento - prima di suonare, o anche mentre suoni- oppure con delle parole ritmiche (*men-tre suo-no un o-sti-na-to cer-co no-te cor-re-la-te*) faciliterà l'acquisizione dell'ostinato ritmico e del suo tempo di scorrimento all'orecchio interno.

es. 1



e così via...

Riprova dopo aver ascoltato, dai *Quadri di un'esposizione* di Mussorgskij, *Il vecchio castello* (...)

2. Completa questi frammento melodici, prima con la voce, poi sullo strumento. Esegui più volte di seguito, cercando risposte sempre nuove. Da un certo momento in poi, a tua scelta, cambia il metro e il ritmo della domanda, tenendo invariate le note.



Credo abbia a che fare con la funzione fatica, dunque con la pratica del *suonare per star bene / riprendere contatto con se stessi*, anche la cosiddetta esperienza del *flow*, tematizzata in una teoria fortunata di Csikszentmihalyi e legata al senso di fluidità, di scorrevolezza che si percepisce quando si suona un brano ben assimilato tecnicamente, che dunque "esce bene" sotto le dita. L'attenzione a questa dimensione suggerirebbe, per esempio, di far iniziare sempre la sessione di lavoro con una prestazione di questo tipo, in un brano o in un esercizio di tecnica in cui l'allievo possa presentarsi con suo livello di virtuosismo e di maestria- per quanto minimo, o connesso ad una scelta di repertorio del tutto autonoma- e trovare compiacimento in questo.

Ancora, risposte musicali al bisogno di **stare bene con gli altri suonando insieme** possono risiedere nella condivisione a 2, a 3 o a 4 di un brano inizialmente affidato ad un unico strumento

- individuando con attenzione, anche con indicazioni sulla partitura, frasi per l'uno o per l'altro degli esecutori presenti (una suona l'antecedente, l'altro il conseguente della frase musicale, dosando dinamica e timbro del suono in conformità con la "domanda" ricevuta)
- allestendo un piccolo repertorio di canoni, nella cui esecuzione si impone anche un'esigenza di contatto / omogeneità timbrico-dinamica
- organizzando piccoli giochi di concertazione, anche improvvisata, a partire da brani musicali che presentino dei gap / buchi da riempire (un esecutore realizza la melodia, l'altro "riempie i buchi") nella sequenza ritmica (come avviene, per intenderci, tra una frase e l'altra di *When the saints go marchin' in* e di tanti brani del repertorio spiritual e blues).

Infine, la musica può assolvere con particolare efficacia la sua funzione di contatto nel caso di repertori studiati appositamente per cercare e suggellare l'incontro con esponenti di culture e realtà diverse, come avviene spesso nel caso degli scambi Comenius, o come nel caso del progetto di incontro con le culture rom condotto nella s.m.i.m. "Chiarini De Lollis" di Chieti, che si può leggere e ascoltare in rete all'indirizzo <http://www.educationduepuntozero.it/ricerca/cerca.action?ricerca.autore=Franca%20Ferrari>.

Funzione poetica

La funzione fatica non può costituire l'unica spinta all'impegno nello studio dello strumento: per quanto importantissima, porterebbe il giovane musicista poco lontano. E' invece indispensabile che riusciamo a far leva su un bisogno che i ragazzi hanno, e che manifestano in modi diversi: nella cura che hanno per il loro aspetto, alcuni, o per il loro motorino, altri, o per le fotografie e i biglietti attaccati sul diario, altri ancora... E' il **bisogno di scoprirsi in grado di fabbricare, costruire qualcosa di bello**, per il quale mi azzarderei a recuperare dallo schema di Jakobson la definizione di **funzione poetica** (dal verbo greco *poiein*= fare), intesa come **bisogno di fabbricare, costruire qualcosa di bello con i suoni**. Nel saggio *Linguistica e poetica* Jakobson spiega in modo efficace come, nella funzione poetica del linguaggio, l'attenzione e il compiacimento di colui che costruisce l'enunciato linguistico (il poeta, ma anche il musicista) si concentrino sul messaggio in sé e per sé, ovvero nel **piacere della selezione e/o combinazione dei suoni che lo costituiscono**.

Il *piacere della selezione* è, per esempio, quello di un brano in cui io stesso -giovane esecutore- ho sperimentato, deciso e riportato a matita, sulla mia pagina di musica, gli effetti agogici e dinamici voluti, presi da una tavolozza messa a disposizione dal maestro (allegro o andante, rall., pp, pausa coronata, ripresa, accell., ff).

Il *piacere della combinazione* è, per esempio, quello dell'allievo che, invitato a segnare sulla pagina e a memorizzare i punti di confine delle sezioni in cui il brano si articola, nonché a descrivere dove si collochino questi punti, cosa venga prima e cosa succeda dopo, prepara da solo una proposta esecutiva che miri a rendere particolarmente chiari, anche a parenti o compagni chiamati ad un ascolto dimostrativo, i momenti di snodo tra una sezione e l'altra (passaggio a sezioni nuove, riprese, ecc.). E' anche quello in cui l'allievo, invitato a usare evidenziatori di diversi colori per mettere in luce i vari temi o voci e la loro ricorrenza nel pezzo, cerca effetti timbrici e dinamici che rendano ben riconoscibili -anche ad un ascoltatore superficiale- le ricorrenze di questi temi.

Evidentemente, c'è poi soddisfazione della funzione poetica nelle pratiche di improvvisazione o composizione, che possono certamente riguardare anche i giovani strumentisti.

Trovo utile citare al proposito sia le proposte editoriali relative all'avvio all'improvvisazione (per esempio, una collana Carisch recente, inaugurata dal bel contributo di A.Rebaudengo *Leggere e improvvisare al pianoforte*, seguita da *Leggere e improvvisare col clarinetto*, di S. Delmastro, e da *Leggere e improvvisare con la chitarra*, di W. Zanetti), sia quelle in cui il repertorio musicale è proposto in modo da attivare comunque decisioni e anche reinvenzioni da parte di chi utilizza il libro (come avviene, per esempio, nei *Giochi* di G. Kurtag, editi in italiano da Ricordi nel 1991, o in *Piano pieces for beginners*, di S. Birgisson, ancora nel catalogo Carisch).

Colgo l'occasione anche per citare le esperienze di insegnanti di strumento che hanno coltivato sistematicamente con i loro allievi, accanto allo studio della tecnica e del repertorio, anche piccole pratiche di scoperta della musica e dello strumento attraverso la composizione, spesso sollecitata dall'ascolto di brani di musica contemporanea: li si può trovare tra le pagine e nel sito della rivista *Musica Domani* (invio alle esperienze di S. Francia per la tromba, di A. Rebaudengo,

D. Bertolini, G. Galia, S. Macaro, S. Molinaro per il pianoforte,...) e nel sito della rivista online *musicheria.net* (invio ai contributi, per esempio, di E. Strobino, E. Aleo, S. Ugolini, G. Dell'Unto).

Funzione persuasiva

Una funzione linguistica di cui sto notando sempre più l'importanza, tanto più nei contesti dell'età evolutiva, è quella che Jakobson chiama **funzione conativa, o persuasiva**, rispondente al **bisogno di scoprirsi in grado di far far agli altri qualcosa che noi stessi decidiamo, o suggeriamo, o guidiamo.**

Si tratta di una scoperta molto importante per identità deboli e alla ricerca di conferme come quelle dei pre-adolescenti, capaci di arrivare molto più in là di quanto gli adulti loro vicini ritengono, sia nel bene che nel male, pur di *sentirsi qualcuno*. Rientra in questa capacità di *imporre la propria volontà agli altri (o a se stessi)* l'utilizzo della musica e, in specifico, delle proprie abilità strumentali al fine di galvanizzare, dare la carica, emozionare, o, viceversa, tranquillizzare, rilassare, ecc. le persone cui ci si rivolge e per cui suona.

Già solo confrontare gli allievi con le motivazioni e le necessità degli ascoltatori significa conferire al loro studio un ruolo, una prospettiva che essi sono in grado di comprendere e fare propria. Cito solo pochi esempi, ricavati da una casistica raccolta in contesti reali nel corso di molti anni di osservazioni in giro per il Bel Paese.

- I ragazzi della classe x preparano un piccolo concerto per gli anziani della casa di riposo y; il programma è stato preparato a seguito di alcuni incontri in cui un gruppetto di loro, insieme all'insegnante di musica, ha visitato la casa e, nell'incontro con gli ospiti, ha raccolto alcune indicazioni relative a brani loro noti e particolarmente graditi. Un paio di questi brani sono stati trascritti e concertati per gli strumenti a disposizione.
- I gruppi strumentali della seconde oggi vanno alla scuola dell'infanzia: suoneranno loro dal vivo le musiche delle danze che i bambini balleranno.
- Progetto di continuità con le classi della scuola primaria: i ragazzi suonano per i bambini che cantano e danzano (danze rinascimentali, country dances).

Interessante, nei tre progetti citati, è il fatto che i ragazzi sono chiamati a prestare la loro opera di strumentisti per utenti che si trovano, rispetto a loro, in una situazione di *debolezza*, dovuta o alla minore età, o ad una anzianità invalidante. Proprio questo confronto, in un'età in cui i ragazzi tendono sempre un pochino all'ipocondria, a vedersi vittime incompresi dei problemi maggiori del mondo, li aiuta a scoprirsi a loro volta attori capaci e riconosciuti di aiuto e di sostegno: agli occhi e alle orecchie dei bambini di scuola dell'infanzia suonano facilmente come dei grandi professionisti!

In generale, mi sembra importante allestire occasioni in cui il ragazzo possa trovarsi in grado di guidare / sostenere gli altri con il suo strumento; possono essere, per esempio, esperienze di accompagnamento strumentale a prestazioni altrui, in cui, però, il compito richiesto sia tale da consentire la sua realizzazione in modo quasi automatico, tanto da potersi dedicare, per l'appunto, alla cura di colui/coloro che si devono accompagnare. Questo ruolo di presa in carico ha una grande significato in ordine allo sviluppo sociale: là dove l'adolescente tende ad una involuzione affettiva di ritorno all'infanzia, in cui da un lato vuole essere assolutamente autonomo, ma dall'altro ha bisogno e vorrebbe su di sé tutti gli aiuti e le attenzioni, parlo nelle condizioni di assumere a sua volta una funzione parentale, di assunzione di responsabilità di cui egli si scopre così effettivamente in grado, lo aiuta moltissimo.

Vorrei citare, al proposito, una proposta editoriale recente che ho trovato interessante: un repertorio di frottole e villanelle del '500 selezionato e organizzato in modo che un giovanissimo pianista (ma la parte sarebbe facilmente adattabile anche per un chitarrista) possa accompagnare il canto dei compagni (C. STRADA, *Frottole, villotte e villanelle. Me le canto e me le suono. 20 brani tratti dal repertorio polifonico rinascimentale adattati per canto con accompagnamento a due mani nell'ambito delle 5 dita*, MKT Musikit, Brescia 2011

Funzione espressiva

Il bisogno di dar forma in qualche modo alle proprie emozioni è importantissimo nell'adolescenza e pre-adolescenza, epoche della vita in cui lo sviluppo del pensiero astratto avvia una capacità di immaginare e fantasticare, prima di tutto intorno a se stessi, cui la capacità di verbalizzazione quasi mai riesce a star dietro.

Non c'è insegnante o genitore che non intuisca – con un misto di imbarazzo e di inquietudine- che dietro i mugugni, i monosillabi o le conversazioni a base di stereotipi (*grezza /VS/ gagliardo, fichissimo /VS/ m...*) rumoreggiano fiumi di pensieri e di emozioni che è difficilissimo far uscire, se non in forma di scoppi d'ira lesionisti e autolesionisti, perfino nelle conversazioni tra coetanei. L'espressione musicale può, in questa situazione, costituire una modalità di comprensione e comunicazione di se stessi importantissima, assolvendo, per l'appunto, quella che Jakobson chiamava **funzione emotivo-espressiva** del linguaggio.

Dal punto di vista della selezione e organizzazione del repertorio per gli allievi, essa si traduce in:

- cura per la selezione di almeno alcuni brani che, accanto al valore musicale, possano anche essere presentati e, auspicabilmente, accolti come emblemi e portatori di contenuti emotivi vissuti (vale per le musiche da film, ma non solo: Schumann – stando all'*Album per la gioventù*- ben conosceva questa indicazione!)
- attenzione, per quanto possibile, ai brani che i ragazzi desiderano suonare; si potrebbe fare in modo di accoglierne – o cercarne insieme- almeno due: uno che possano suonarsi per conto loro nei momenti euforici e uno per quelli...disforici
- proposta di una progressione armonica su cui i ragazzi possano da soli costruire proprie musiche emotivamente connotate.

Quest'ultima indicazione è conforme a quanto suggerito nell'allegato al decreto 201/99 relativo al programma di pianoforte, in cui (cfr. http://www.comusica.name/documenti/DM201-99_note.pdf, p. 15), la voce "pezzo di carattere" è così spiegata:

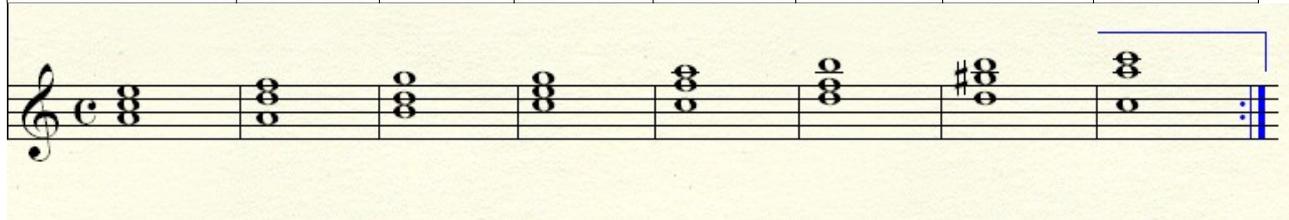
ad esempio: R. Schumann, *Album per la gioventù*; S.Prokofiev, *Music for children*; una canzone o standard jazzistico con sigle realizzate dall'allunno, ecc.)

In proposito, non posso non citare, con riferimento agli usi jazzistici, la progressione armonica rispondente ad uno degli standard più emotivamente connotati: quello noto come *Autumn leaves*, perchè desunto dalla celebre canzone di Prevert e Cosma *Les Feuilles Mortes* (cfr. la versione di Edith Piaf all'indirizzo <http://www.youtube.com/watch?v=n2s2tPORIW4>, o quella di Andrea Bocelli a <http://www.youtube.com/watch?v=qNKhpG3apQU>).

E' una successione che attraversa la storia della musica occidentale, dai larghi dei concerti grossi del '600 veneziano ad oggi, sempre con una connotazione emotivamente struggente, nostalgica, funerea, ecc.

scala minore

I	IV	VII	III	VI	II (5 [^] dim)	V (7)	I
La-	Re-	Sol	Do	Fa	Si 5dim	Mi7	La-
A-	D-	G	C	F	Hdim	E7	A-



In sede didattica, si tratta di insegnare ai ragazzi gli accordi corrispondenti, su uno strumento a tastiera o sulla chitarra, con riferimento a canzoni o brani musicali già noti (o da ascoltare insieme e poi ritrovare sullo strumento), per poi invitarli a cercare per conto loro altre melodie, con la voce o con la mano destra, mantenendo la medesima successione

Tra gli innumerevoli esempi:

R. Cocciantè, *Margherita*

F. De Andrè, *La canzone di Marinella*

F. De Andrè, *La città vecchia*

T. Albinoni, *Adagio*

A. Marcello, *Adagio* del Concerto per oboe, archi e continuo

G. Gaynor, *I will survive*

L.Tenco, *Mi sono innamorato di te*

L.Tenco, *Vedrai vedrai*

P. Sequeri, *Ed oggi ancora*

P. Sequeri, *Ecco l'uomo*

...

...

L'improvvisazione sulla progressione de *Le Foglie morte* può essere proposta utilmente anche per impegnare i giovani strumentisti, da soli o in duo con un accompagnatore, a collaborare con i loro compagni non musicisti all'allestimento di piccoli *reading* poetici. Mettiamo il caso che la classe sia stata impegnata dalla professoressa di lingua 1 o 2 nello studio di una poesia a memoria; gli alunni saranno più motivati alla pratica di questo compito, e anche ad una realizzazione espressivamente convincente, all'interno di piccoli gruppi, in cui uno o due si alternano nella recitazione mentre un altro (un pianista o un chitarrista) o altri due (uno strumento monodico con un accompagnatore) ripropongono più volte di seguito, con piccole variazioni, proprie elaborazione del giro, interagendo con i lettori.

Funzione referenziale

La funzione referenziale, in assoluto la più importante nel linguaggio verbale e connessa al concetto stesso di comunicazione, visto che i termini del linguaggio vi sono utilizzati per fare chiaro riferimento ad aspetti di realtà condivisi, può avere un ruolo significativo, per quanto marginale, anche nell'identità di un giovane strumentista. Si tratta infatti di mettere a punto un piccolo repertorio di *emblemi musicali di personaggi o situazioni condivise*, desunte dalla prassi corrente o ideati ex novo, con cui segnalare musicalmente gli eventi condivisi dal gruppo, assumendo in questo un vero e proprio ruolo di *segnalatore musicale della vita della comunità*. Il musicista capace gestire la funzione referenziale è quello che sa suonare le sigle che tutti riconoscono, o di attaccare la musicchetta giusta per la stagione giusta (che sia *Tanti auguri a te* o la *Marcia nuziale* o l'inno nazionale o la sigla inventata per il prof. di matematica). Tra l'altro, se quasi tutti sono in grado di intonare decentemente una canzone di compleanno o un evergreen natalizio, non è invece così scontato saperlo suonare con gusto, con caratteri e modi di accompagnamento diversi e in qualsiasi tonalità, per star dietro a chiunque abbia dato l'attacco... Giusto per dire che un progetto personale di impegno e approfondimento nel lavoro sulla musica e sullo strumento può venire anche da pretesti apparentemente banali, come quello relativo al desiderio di ritrovare sullo strumento la sigla di un programma o di un film di successo. Da questo punto di vista, anzi, una sigla ben pensata può costituire l'amo con il quale riconnettere tutta la rete di riferimenti culturali che consentono ad una data sigla di divenire emblema efficace proprio di quella data situazione.

Valga per tutti l'esempio dell'emblema musicale ideato da John Williams per *Harry Potter* (<http://www.youtube.com/watch?v=zCNHVMIYqiA>) in cui è possibile ricavare una serie di tratti musicali pertinenti al senso *Vecchia Inghilterra* dai quali arrivare a conoscere e a mettere in repertorio moltissime musiche in qualche modo imparentate a questa.

Così, la figurazione ritmica con suddivisione ternaria e croma puntata in metro composto è quella di tante danze e canzoni della tradizione celtica (cfr. la dolce *Skyboat song*, che spesso ho visto nei repertori per giovani violinisti: <http://www.youtube.com/watch?v=86egt8PDmos>), ma anche d'autore (cfr. le *Country Dances* di quel dancing master del 600 inglese che fu John Playford, per es. Grimstock : <http://www.youtube.com/watch?v=74mcL3LOfOQ>).

Non solo: la scala minore naturale, che si potrebbe conoscere e studiare in diverse tonalità proprio a partire da questa sigla, costituisce un campo d'azione fantastico per inventare altri emblemi musicali che abbiano in qualche modo la marca dell'antico o del magico. Non a caso, è quella che fa da padrona in tutti i film d'ambientazione medioevale. Solo da queste due caratteristiche di questo tema può dunque scaturire un'intera traccia di programmazione, condivisa dagli insegnanti di strumento e da quelli di musica

L'alunno cerca sullo strumento il tema di Harry Potter

Impara a sentire, a scandire, a riconoscere il metro 6/8

Suona e scrive il ritmo di *Astro del ciel*

Suona e scrive il ritmo di questo tema

Compone su un tamburo (a mo' del *bodran* irlandese!) un preludio ritmico all'entrata del tema

L'alunno compone e suona un meddley *Old England*
(da *Harry Potter* a *Greensleeves* passando per
Scarborough Fair e altre melodie in 6/8 e in scala
minore naturale)

Suona in diverse tonalità e in almeno due ottave
la scala minore naturale.
Improvvisa piccole melodie in 6/8 in questa scala, assumendo l'incipit di una
delle melodie studiate e completandolo diversamente

Funzione metalinguistica

Infine, credo abbia un qualche valore curare con gli allievi anche l'ultima e, in un certo senso, la più periferica delle funzioni descritte da Jakobson: quella in cui il linguaggio è utilizzato per ...spiegare se stesso, ovvero per insegnare le sue stesse regole. Musicalmente parlando, potremmo dire che gli esercizi e gli esempi composti dall'autore di un trattato di armonia, o di fuga, rispondono ad una funzione metalinguistica, più ancora che a una funzione poetica o espressiva, anche se certo questo non può dirsi, per esempio, del *Clavicembalo ben temperato*... Nel caso degli studenti, si tratterà di ragionare con loro, anche facendo delle annotazioni accanto ai titoli dei brani studiati, per poi invitarli a partecipare come esecutori ad una sorta di gara / lezione dimostrativa aperta al pubblico, in cui loro stessi dovranno far sentire:

- come suona una scala di *modo maggiore* (suonare una scala e poi un brano composto proprio in quella scala)
- come suona una scala di *modo minore naturale*, o una *scala pentatonica* (come sopra)
- come suona un *metro in 6/8* (suonare due brani in quel metro, uno veloce e l'altro lento)
- come suona una *forma ABA* (scegliere, suonare e spiegare un brano breve con questa forma)
- come suona (con accompagnamento in forma di *basso albertino* ecc) uno *stile settecentesco*
- ecc. ecc.

Preparare eventi di questo tipo significa non solo costruire alternative interessanti al solito saggio, ma anche aiutare i ragazzi a toccare con mano quali e quante cose siano in grado di insegnare rispetto a ciò che hanno imparato: proprio queste, verosimilmente, sono quelle che resteranno più a lungo nella memoria, anche nel caso di alunni che finiscano col lasciare (ma speriamo di no!) gli studi musicali

Conclusione / convinzione

Per essere motivato a suonare, e a studiare per suonare, l'allievo ha bisogno di sentirsi in grado di perseguire, suonando, *almeno una* di queste funzioni. Più di una, ovviamente, è meglio. L'insegnante esercita la sua maestria nel mostrare concretamente con lo strumento (o con la voce) alcune soluzioni esemplari per soddisfarle tutte e nel proporre strade percorribili per arrivare a fare altrettanto.

[Inserisci schema](#)

(Franca Ferrari / dicembre 2011)