



Vittorio Panza

GRAMMATICA PER TUTTI

Mentre stendo questo articolo mi rendo conto che il titolo, che io scelgo per la sua semplice sintesi di ciò che voglio esprimere, potrebbe avere un punto esclamativo, suonando allora battagliero e combattivo, sull'aria de: "Lavoro per tutti!", "Pane per tutti!".

Formule che lasciano intendere, ovviamente, che molti non hanno lavoro, non hanno pane.

Credo che si possa concordare che la grammatica musicale, nella scuola dell'obbligo, è ancora terreno per pochi.

Non soltanto "pochi" fra gli allievi in generale.

Pochi anche fra gli allievi, diciamo così, del "settore".

Mi è capitato diverse volte, ad esempio, di imbartermi in allievi del corso di strumento dell'indirizzo musicale nella scuola secondaria di I grado, i quali, mentre dimostrano ottime capacità di carattere pratico, rivelano enormi difficoltà a "esibire" la comprensione della struttura teorica di ciò che fanno e, in alcuni casi, patiscono una assoluta impotenza di ragionamento.

Allo stesso modo, fra gli allievi "non indirizzati" in uscita dalla "terza media", un'altissima percentuale non ha *consapevolezza* di tutta quella serie di elementi grammaticali che pure usano nella loro pratica del flauto dolce o della tastiera. "Consapevolezza": in questo caso una conoscenza organica, un apprendimento che si mantiene nel tempo, in grado di essere usato in contesti nuovi e con modalità diverse.

Io lavoro da diverso tempo al tentativo di migliorare questa condizione, nella convinzione che una alfabetizzazione grammaticale diffusa e consapevole è possibile oltre che doverosa.

Per ragioni anagrafiche, e di convinzione, appartengo al gruppo di coloro che hanno osteggiato le modalità didattiche basate esclusivamente sul solfeggio, sulle date di nascita e morte dei compositori etc, propugnando invece una didattica *attiva*, tagliata sull'individuo e sulle sue risorse.

Ho contribuito a sviluppare alcuni percorsi finalizzati, appunto, allo sviluppo della sensorialità, della coordinazione, della discriminazione, in un contesto ludico e coinvolgente.

Si tratta di contenuti e procedure dalle quali non si deve prescindere, essendo punti fermi rispetto ai quali non si può tornare indietro.

Nello stesso tempo la mia esperienza mi ha portato a riflettere sull'importanza di tutte una serie di conoscenze che gli allievi, dopo la fine della scuola media, dovrebbero/potrebbero possedere (capacità di leggere un ritmo, di decodificare una chiave, di eseguire una melodia etc).

Conoscenze che invece si rivelano estremamente volatili, al termine della Secondaria di Primo grado, una volta finiti gli esercizi in classe; conoscenze che alcuni di loro, nel tentativo di avanzare in una relazione con la musica, sono costretti a ricercare nelle lezioni private.

Sono le conoscenze necessarie per eseguire una canzone dei Beatles o degli U2.

Necessarie, però, anche per eseguire Bach.

La mia idea è che la volatilità di quegli apprendimenti non dipende dalla *predisposizione* musicale, degli allievi e tanto meno dalla loro intelligenza, ma è causata invece da uno stile didattico ancorato, ancora oggi, a dei criteri di memorizzazione e associazione meccanica.

Modalità di lavoro, queste, che hanno “respinto” e “atterrato” troppi principianti.

Mi sono quindi avviato su un sentiero che speravo mi portasse ad un livello più alto di qualità della trasmissione dei dati e, di conseguenza, ad un loro più facile apprendimento.

Naturalmente sono consapevole che molti contributi sono stati prodotti al riguardo, da illustri colleghi.

Il mio consiste nell'aver messo a punto una metodica basata semplicemente sulla *sostituzione* dei meccanismi di apprendimento, utilizzando, diciamo, la via cognitiva invece di quella associativa e di quella esclusivamente mnemonica.

Per entrare nel vivo faccio questo esempio: riguarda la conoscenza dei simboli di durata secondo una procedura che uso con i miei allievi, a partire dall'età corrispondente al quarto anno della scuola Primaria.

Si tratta di un elemento centrale, nei contenuti del programma del grado scolastico successivo, quello della Secondaria di Primo grado: tutti gli insegnanti ne fanno uso, proponendo ai loro allievi spartiti in notazione mensurale. Con le *sofferenze* e le lacune a cui faccio riferimento in apertura.

Affinché la conoscenza dei simboli di durata sia un nutrimento della ragione e non solo un esercizio mnemonico, la mia proposta è quella di risalire alle conoscenze che i ragazzi hanno dei sistemi di misura.

Insieme a quelli più frequentati, in ambito didattico, come la lunghezza, il peso, la capacità, propongo anche l'analisi del sistema di misura del denaro e del tempo civile.

Attraverso una serie di esempi concreti cerco di stimolare la loro riflessione su alcuni punti comuni a tutti i sistemi di misura:

- la comodità di avere unità piccole e grandi;
- l'opportunità offerta dal principio della loro equivalenza, attraverso coefficienti.

Verifico, diciamo così, i presupposti logici: quando chiedo al mio allievo se è possibile pagare l'acquisto di una automobile con monete da un centesimo l'una, lui mi guarda sorridendo e, mentre conviene sul fatto che sia possibile, è perfettamente cosciente che si tratterebbe di una... stravaganza, potendo pagare con banconote da cinquecento euro, invece che con i centesimi.

Allo stesso modo concorda con me che, se dovessi utilizzare una banconota da cinquecento euro per pagare il biglietto del cinema, la cassiera, per quanto disponibile, potrebbe avere qualcosa da ridire.

Ragionamento che può essere usato naturalmente anche con gli altri sistemi: molto più comodo misurare un'autostrada con i chilometri che con i millimetri; molto meglio calcolare l'età di qualcuno con gli anni e i mesi, piuttosto che con i secondi.

Ancora: volendo invitare a pranzo cinque compagni l'allievo condivide il fatto che dovrà usare una pentola di una certa dimensione per cuocere la pasta; dovessero aggiungersi altri compagni, diciamo altri cinque, comprende perfettamente che, o farà cuocere la pasta in due tornate oppure dovrà usare un'altra pentola, più grande della prima.

Il passo che si rivela interessante è quello successivo: facendo analizzare agli allievi i rapporti di equivalenza (è spesso indispensabile considerare l'introduzione e la spiegazione del termine *coefficiente*), essi scoprono che i sistemi più usati (lunghezza, peso e capacità) sono basati su un coefficiente **regolare e fisso**, da cui prendono il titolo: decimali.

Con il denaro i ragazzi scoprono che la sequenza dei coefficienti non è regolare, ma **seriale**: partendo dalle banconote da 500 euro e scendendo fino al centesimo avremo la serie 2 – 2 - 2,5.

L'ultimo sistema, quello del tempo civile – altro termine che va esplicitato - dimostra l'assenza di una regolarità, svolgendosi, dai secoli fino ai secondi, attraverso una serie **irregolare** formata da: 100 – 12 – 4... – 7 – 24 – 60 – 60.

Non è tempo sprecato soffermarsi a far riflettere i ragazzi su quale possa essere, o che loro considerino, come il sistema più "complesso". Naturalmente, ed è statistica, l'opinione prevalente è che il sistema più ostico sia quello del conteggio del tempo civile, proprio a causa dell'irregolarità dei suoi coefficienti.

Km 10 Hm 10 dam 10 mt 10 dm 10 cm 10 mm

T 10 Q 10 Mg 10 kg 10 hg 10 dag 10 g 10 dg 10 cg 10 mg

Kl 10 Hl 10 Dal 10 l 10 dl 10 cl 10 ml

500 $\frac{2,5}{2}$ 200 $\frac{2}{2}$ 100 $\frac{2,5}{2}$ 20 $\frac{2}{2}$ 10 $\frac{2}{2}$ 5 $\frac{2,5}{2}$ $\frac{2}{2}$ 1 $\frac{2}{2}$ 0,50 $\frac{2,5}{2}$ 0,20 $\frac{2}{2}$ 0,10 $\frac{2}{2}$ 0,05 $\frac{2,5}{2}$ 0,02 $\frac{2}{2}$ 0,01

secolo 100 anno 12 mese 4, $4+\frac{1}{7}$, $4+\frac{2}{7}$, $4+\frac{3}{7}$ settimana 7 giorno 24 ora 60 minuti 60 secondi

Dopo queste riflessioni, che qui indico naturalmente in maniera sommaria, sottopongo agli allievi il sistema di misura del *tempo musicale*.

Anche qui, come negli altri casi si tratta di disporre di unità, grandi e piccole e correlate da un principio di equivalenza.

Sono sette simboli diversi per forma e colore. Questi caratteri, *forma* e *colore*, specificano il loro valore. Vedremo che ogni simbolo presenta una piccola variazione rispetto al precedente.

Sono abitualmente chiamati "simboli di durata".



Il simbolo che rappresenta il valore più grande è formato da un cerchio, vuoto, o bianco, all'interno. Questo cerchio, che, come vedremo, caratterizza ogni simbolo e può essere pieno o vuoto ovvero *bianco* o *nero*, viene chiamato "testa".

Il secondo simbolo si differenzia dal primo con l'aggiunta di una "gamba", che scende sul lato sinistro o sale per quello destro.

Il terzo simbolo, che mantiene testa e gamba, ha come caratteristica proprio il colore della testa: il cerchio si riempie, diventa *nero*.

D'ora in avanti gli altri simboli muteranno solo per l'aggiunta di uno, due, tre o quattro piedi, code, ganci che dir si voglia, alla base della gamba.

In un primo momento ritengo sia importante far denominare ai ragazzi questi simboli proprio per la loro forma: testa vuota, testa vuota con gamba, testa piena con gamba, testa piena con gamba e un gancio etc.

Adesso è il momento di svelare quella che io ritengo sia, per la loro comprensione, la carta vincente.

Si dichiara il coefficiente, a base due.



Sarà compito dell'insegnante, a questo punto, raccogliere le vivaci osservazioni dei suoi allievi in merito a questa caratteristica e al fatto che essa determini maggior o minor facilità rispetto agli altri sistemi di misura, che tutta la classe sa già usare.

Il coefficiente **due**, regolare, vince anche sul coefficiente **dieci**, anch'esso regolare, in virtù di una intuibile maggiore semplicità.

Dichiarato il coefficiente non resta che proporre esercizi di equivalenza, identici a quelli già svolti dagli allievi con metri e litri.



Alcune note per chiudere: la denominazione, che andrà a sostituire quella "formale" (testa vuota, testa piena con gamba etc) può essere quella *moderna* (intero, metà, quarto etc) o quella *tradizionale* (semibreve, minima etc).

Voglio spezzare una lancia in favore di quest'ultima. Con la dovuta accortezza nella spiegazione, essa è comprensibile e memorizzabile come l'altra; inoltre, e questo mi è stato fatto notare proprio dai miei allievi, è più chiara in termini di relazione fra i valori: si sostiene che sia più semplice dichiarare che "nella battuta di quattro semiminime sono presenti una minima, una semiminima e due crome" invece che "nella battuta di quattro quarti sono presenti una metà, un quarto e due ottavi".

Altra osservazione, molto più importante.

Un illustre autorità del settore didattico-musicale, portato a conoscenza dei miei criteri di lavoro come quello appena esposto, si complimentò con me per la natura dell'idea. Nello stesso tempo però, mi rimproverava per la natura *seriosa* della mia proposta e della necessità, in cui lui credeva fermamente, di dover far giocare i ragazzi.

Allora come adesso io dichiaro che i miei allievi giocano, almeno come e quanto gli altri.

Sono certo di dare loro un vivace ambito di gioco e loro dimostrano di usarlo con piacere, soprattutto senza alcuna soggezione verso il fatto che un valore si chiami biscroma o semiminima.

Non faccio demagogia quando dico che molti miei allievi trovano divertente il dettato melodico.

Attenzione: sono allievi che magari non andranno in Conservatorio; le loro famiglie me li affidano

perché condividono il principio base che la musica, per chiunque, può essere un'enorme leva di crescita intellettuale, espressiva, relazionale. Sono bambini o ragazzi che possono anche abbandonare lo studio dello strumento attraverso cui hanno lavorato: sono bambini però che hanno svolto un passaggio consapevole, nell'avvicinarsi alla musica, passaggio che li ha nutriti, in quanto ha nutrito la loro ragione, la loro facoltà critica, la capacità di creare relazioni di funzionalità fra elementi diversi, di riuscire a comprendere regole teoriche e usarle per fare musica. Sono individui che, nel tempo, rivelano di godere del mantenimento degli apprendimenti, in una percentuale molto alta rispetto ai pari che hanno usato altri percorsi di conoscenza.

L'approccio cognitivo, in luogo di quello esclusivamente associativo/mnemonico permette di trasformare lo studio della grammatica musicale occidentale, tradizionalmente arido e poco coinvolgente, in un momento molto coinvolgente di lavoro, partecipato e consapevole.

Dal momento in cui l'allievo raggiunge quella fase dello sviluppo mentale caratterizzato dalla capacità di cogliere il principio di *conservazione della quantità*, come ci insegna Piaget, allora per lui la *via creativa* per conoscere, ma soprattutto capire, e non solo la grammatica musicale, è quella di usare la ragione, la logica, e svolgere con consapevolezza quel tipo di operazioni che lo affascina tanto, quanto l'avevano lasciato indifferente solo uno o due anni prima.

Ora quelle regole, comprensibili ad un certo livello mentale, possono essere il motore di un interesse vivo, che può diventare competenza nella misura in cui l'allievo, stimolato e non frustrato dalla grammatica musicale, prova ad applicarla sullo strumento.

Concludo: con questa proposta non intendo dichiarare che la teoria è la musica e senza teoria la musica non può sussistere.

Intendo dire che la musica occidentale si basa su regole grammaticali molto più facili da apprendere di quanto sia di pubblica convinzione; che la conoscenza e l'utilizzo di queste regole possono essere molto utili al processo del fare musica; che la conoscenza di queste regole stimola, a priori, lo sviluppo delle capacità logiche e delle risorse di invenzione. Intendo dire che, con poco sforzo, sarebbe possibile rimediare almeno ad una parte di quella diffusa incultura musicale degli italiani che tanti maestri deplorano. A partire dalla quarta elementare.

Quello che espongo in questo articolo è basato su dei criteri generali di impostazione e viene applicato a tutto il resto dei concetti della grammatica: dai criteri di notazione, ovvero come usare i simboli di durata trattati sopra, al significato e all'uso del pentagramma, al concetto di intervallo e a quello di accordo. La stessa *tecnica* è ovviamente spendibile nella proposta di studio degli strumenti.