



*Ministero dell'Istruzione,
dell'Università e della Ricerca*
Alta Formazione Artistica e Musicale



CONSERVATORIO DI MUSICA
"VINCENZO BELLINI"
PALERMO

Corso di Didattica della Musica

Diploma Accademico di I livello

L'improvvisazione vocale

Percorsi di apprendimento di tecniche creative
attraverso il metodo della Solmisazione

Candidata: Maria Alessia Misiti
Matr. T-SM-52

Relatore: Ch.mo Prof. Pietro Gizzi

SESSIONE AUTUNNALE

A.A. 2012/2013

*La musica esiste nel tempo,
ed è il tempo che va tagliato,
modellato e rimodellato fino a che,
come una statua, diventi una forma
vivente...*

(Leonard Bernstein)

L'Improvvisazione Vocale

Percorsi di apprendimento di tecniche creative attraverso il metodo della Solmisazione.

Abstract

In un mondo multietnico, all'interno del quale viviamo, è sempre più importante che gli uomini trovino un punto di contatto, dove si disgreghino le diversità in una crisi di esperienze. Tale punto di contatto, nel contesto scolastico, può essere individuato nei valori universali della musica e dell'arte, nonché nel processo creativo, soprattutto relativamente ad un'età infantile dove è più pregnante costruire delle fondamenta per le generazioni future.

La creatività pone alcuni obiettivi didattici come la fluidità espressiva, la flessibilità ideologica e la capacità di creare una struttura partendo da basi semplici, a vantaggio di obiettivi educativi quali l'originalità e la capacità di ricerca degli elementi utili per la propria attività personale ma anche uno sviluppo intellettuale che non sia del tutto avulso da un lato emozionale.

Come si è detto, in un contesto di pluralismo culturale, intrinseco in un mondo globalizzato, il punto di contatto si perpetra nei valori universali quali la musica e l'arte, e proprio perché la parola si configura come la più alta forma di espressività intersoggettiva umana, è opportuno applicare la tecnica creativa a dei metodi di improvvisazione vocale anche per una più semplice gestione del gruppo scolastico.

E' proficuo l'utilizzo della Solmisazione intesa come quella pratica didattica incentrata sulla vocalità stessa e che consiste nell'identificazione e nella denominazione dei suoni di una melodia, partendo dalla loro funzione e non dalla loro altezza assoluta, con l'obiettivo formativo primario di promuovere un'autonomia dell'apprendimento e una capacità di recepire e assimilare nella memoria più profonda le differenze e le proprietà che caratterizzano ciascun suono e la dinamica vocale. Così, attraverso l'esperienza vocale e sonora percettiva si potranno stimolare processi improvvisativi e creativi che determinino lo sviluppo di queste ultime abilità.

PREMESSA

Sono un'insegnante di scuola primaria dal 1991.

Durante gli anni di insegnamento ho osservato gli alunni e gli effetti che la musica ha generato in loro. Col trascorrere degli anni ho sentito la necessità di conseguire la laurea in musicoterapia per favorire la comunicazione con ogni tipo di personalità dell'età evolutiva.

Durante il triennio di didattica della musica, ho acquisito, in maniera sempre più consapevole, la pratica della Solmisazione che ho subito trasferito nella pratica d'insegnamento.

Il presente lavoro pone questo assunto:

- Premesso che i programmi scolastici prevedono l'educazione alla creatività ponendo obiettivi didattici come la fluidità espressiva, la flessibilità ideologica e la capacità di creare una struttura partendo da basi semplici, nonché il favorire gli obiettivi educativi quali l'originalità e la capacità di ricerca degli elementi utili per la propria attività personale ma anche uno sviluppo intellettuale che non sia del tutto avulso da un lato emozionale;
- Premesso che la creatività presuppone l'apprendimento e la manipolazione di strutture;
- Premesso che l'elaborazione di strutture presuppone la formazione, attraverso la memoria, di immagini mentali;
- Considerando che la Solmisazione favorisce la formazione di immagini mentali delle strutture sonore;

si possono favorire percorsi di educazione alla creatività personale per il tramite della Solmisazione?

LA CREATIVITA'

Il processo creativo

La ricerca sulla creatività ha origini abbastanza recenti. Se il termine era presente nei dizionari di molte lingue occidentali già nella seconda metà del XIX secolo, il primo vero studio sui processi creativi apparve all'alba del Novecento, a opera di T. Ribot, il padre della psicologia francese.

Ribot intitolò il suo lavoro *Essai sur l'imagination créatrice*,¹ individuando nell'attività immaginativa il fattore comune a tutte quelle aree dell'esperienza umana che hanno a che fare con la produzione del nuovo: non solo arte e scienza, ma una gamma disparata di applicazioni dell'ingegno umano che va dalla mitopoiesi al commercio, fino all'utopismo sociale. Da allora, l'interesse verso i meccanismi che presiedono alla facoltà tutta umana di produrre cose che prima non c'erano è andato crescendo, raggiungendo punte vertiginose nella seconda metà del secolo, e al contempo differenziandosi in mille rivoli, ognuno dei quali copre una nicchia di significato spesso incompatibile con le altre.

Nell'immenso corpus di teorie e modelli che si sono avvicendati nel tempo, possiamo individuare due filoni principali entro i quali la creatività è stata indagata. Il primo, la cui data di nascita può essere facilmente collocata nel 1950, anno del discorso di J.P. Guilford all'American Psychological Association, («Guilford is generally credited with getting the field of psychology to start looking at creativity. In his 1950 Presidential Address to the American Psychological Association (Guilford, 1987), he pointed out the very important nature of creativity as a research topic and the scarcity of published research related to creativity. He felt that people were assuming that creativity was a natural result had not begun to look at creativity. Guilford gave his perspective on the field and announced his intention to use a factor analytic technique to begin isolating the various factors of thinking, to separate out creativity and other skills from the factors measured by IQ»),² ha preso in considerazione principalmente gli aspetti cognitivi del fenomeno creativo, rivolgendosi al pensiero e ai modi in cui esso diventa capace di concepire la novità. L'altro prende invece spunto dalla

¹ Ribot T., (1900), Prèface.

² Barlow Ch.M., (2000), p. non numerata, ma p.1: «Guilford è generalmente accreditato per quanto concerne il campo della psicologia come l'iniziatore della creatività. Nel suo Discorso Presidenziale alla Associazione Psicologica Americana del 1950, egli indicò la importantissima natura della creatività come tema di ricerca e la scarsità di pubblicazioni di ricerca riguardanti la creatività. Egli credeva che le persone stessero cominciando a credere che la creatività fosse un risultato naturale dell'intelligenza misurata in QI, e che non avessero cominciato a considerare la creatività in senso proprio. Guilford diede la sua prospettiva sul campo e annunciò la sua intenzione di usare un fattore analitico tecnico per cominciare ad isolare i vari fattori del pensiero, separando la creatività e le altre abilità dai fattori misurati dal QI».

diffusione della psicoanalisi non solo come tecnica terapeutica, ma come strumento universale di comprensione del comportamento umano. La sua attenzione si è rivolta all'arte, e al rapporto della creazione artistica con la dinamica dell'inconscio. Ambedue le tendenze presentano meriti e limiti.

La prima, nel sottolineare come la flessibilità del pensiero produca nuove idee, ha mostrato come l'atteggiamento creativo non sia prerogativa del genio, ma un'arte comune, potenzialmente accessibile a tutti, che può essere fruttuosamente suscitata e coltivata. Se portata alle sue estreme conseguenze, tale tendenza può tuttavia arenarsi in una concezione della creatività come tecnica di *problem solving*, che nulla ha a che vedere con le profondità dell'anima, e che di conseguenza poco ha da dire sull'arte.

La seconda tendenza ha invece tentato di scandagliare queste profondità, cercando la fonte dell'arte nei processi che si muovono sotto la soglia della coscienza. Il rischio qui è di ridurre l'arte a sintomo (nella vulgata freudiana), o (in quella Jungiana) a un eterno ritorno di simboli.

Certo è che dalla seconda metà del Novecento l'idea di creatività è uscita dagli studi degli psicoanalisti e dai laboratori di ricerca, e si è diffusa nella società, rispondendo a un bisogno sempre più esteso, collegato a un generale orientamento verso l'affermazione della soggettività e la rivendicazione del diritto a esprimersi.

In Italia, per esempio, le sperimentazioni pedagogiche degli anni Sessanta e Settanta, che riconoscevano al bambino il ruolo di protagonista del processo educativo, nascevano sotto l'insegna della creatività. Il bambino non è più considerato come un vaso da riempire, ma come un soggetto attivo nel costruire gli strumenti per conoscere il proprio mondo, cui è necessario garantire l'accesso a una molteplicità di linguaggi, inclusi quelli dell'arte.

Allo stesso tempo, il termine stesso subiva un'inflazione, che a lungo andare lo ha quasi destituito di significato, fino a essere utilizzato esplicitamente come un dispregiativo: "finanza creativa" è uno dei casi in questione³.

E' necessario quindi partire da una definizione di creatività che sia sufficientemente chiara da evitare l'ambiguità, ma al contempo sufficientemente flessibile da poter costruire uno stimolo per ulteriori approfondimenti ed estensioni. Una che ho individuato come base abbastanza condivisibile è la seguente: creatività è «la disposizione a generare e sviluppare processi creativi, cioè processi che conducono, attraverso la rigenerazione e la ristrutturazione di elementi preesistenti, alla produzione di qualcosa di nuovo e originale, che genera sorpresa tanto nel creatore stesso quanto negli osservatori»⁴.

³ Zingales L., (2013), p.3.

⁴ Pitruzzella S., (2008), p.42.

Il gioco di questi elementi e delle strutture in cui essi sono combinati, la manipolazione, il loro squilibrarsi e riequilibrarsi, il continuo attraversamento dei livelli dell'esperienza, è ciò che rende il processo creativo un processo dinamico. Nelle persone eminentemente creative, esso fluisce e si rinnova costantemente.

«La creatività è il carattere saliente del comportamento umano, nel senso che questo si può specificare in tutte le direzioni possibili, la sua condizione – e non il suo limite – essendo precisamente una capacità innovativa, che richiede di essere studiata nel suo statuto specifico».⁵

Un processo creativo è un processo di trasformazione e di conferimento di senso. Il “qualcosa” che esso produce è da intendere estensivamente: può essere un'equazione o un quadro, un'idea, un comportamento o un punto di vista. Può avere valore per la persona che lo produce, per un gruppo o una comunità, per un popolo, o per l'intero genere umano.

Ma anche la costruzione di noi stessi come persone può essere considerata un processo creativo: un continuo ricombinare e risignificare le nostre relazioni con il mondo e le impronte di queste relazioni sul nostro paesaggio interiore.

Quali sono i segni attraverso i quali questa dimensione creativa si manifesta nella vita di ciascuno di noi?

Ne ho individuato tre principali, *curiosità, versatilità e presenza*, denominandoli *stemmi della disposizione creativa*: «Essi sono forme dell'esperienza e allo stesso tempo qualità personali: sono quindi da considerare come presupposti indispensabili perché il processo creativo possa attivarsi, e insieme principi che fondano la personalità creativa»⁶.

- *Curiosità* è un modo di rivolgersi al mondo, di andare incontro all'esperienza.
- *Versatilità* è un modo di considerare il mondo, di entrare in contatto con l'esperienza.
- *Presenza* è un modo di essere nel mondo, di vivere l'esperienza.

Questi segni sono immediatamente visibili nel comportamento quotidiano dei bambini, e soprattutto nel gioco, a condizione che i loro bisogni fondamentali (fisiologici, di sicurezza, di affetto e di stima) siano soddisfatti dall'ambiente che li circonda. In questo caso, i bambini sono naturalmente interessati a esplorare ciò che non conoscono, disposti a sperimentare e inclini a tollerare momenti di caos e disordine, capaci di essere interamente assorbiti in quel che fanno.

Se siamo fortunati e riusciamo a conservare questo atteggiamento attraverso le intemperie della vita, sviluppiamo un modo di stare al mondo che ci conduce verso la piena realizzazione del nostro potenziale umano.

⁵ Garroni E., (1978), p.29.

⁶ Pitruzzella S., (2008), p.48.

«Quello creativo non è un processo lineare, bensì un processo di quelli che le nuove frontiere della matematica definiscono caotici: processi dei quali si conoscono le regole generali di funzionamento, che possono essere anche molto *semplici*, ma che producono risultati sui quali non si possono fare previsioni deterministiche»⁷.

Si possono individuare quattro principali fasi del processo, che chiamerò: *training*, *improvvisazione*, *composizione*, *rielaborazione*.

- *Training* è la fase in cui si inizia a prendere contatto con gli strumenti e i linguaggi e con le proprie possibilità espressive. Non è finalizzata all'apprendimento di codici prefissati o di tecniche considerate giuste, ma è piuttosto un incoraggiamento a sperimentare con i linguaggi, cercando la propria particolare dimensione espressiva.
Nei contesti di gruppo, spesso è presentata in forma di gioco.
- *Improvvisazione* è la fase in cui le acquisizioni della prima fase vengono utilizzate per sperimentare, individualmente e in gruppo, l'immediatezza del processo creativo, sperimentazione che a sua volta ha la funzione di affinare e rendere più consapevoli le modalità espressive che si vanno costruendo. È il luogo in cui la persona si manifesta attraverso la mediazione, anche metaforica, del linguaggio espressivo.
- *Composizione* è la fase in cui gli strumenti costruiti nel processo e l'attitudine creativa acquisita si fanno progetto espressivo intenzionale. Essa prevede l'individuazione e l'esplicitazione di un'idea e la ricerca dei mezzi più adeguati per esprimerla. In essa il registro della spontaneità s'intreccia con quello della consapevolezza e la necessità di comunicare assume un grande risultato.
- *Rielaborazione* è la fase in cui il processo si conclude e l'esperienza viene condivisa, analizzata e valutata, riattraversata e celebrata, attribuendo ad essa un senso che la riconnette al processo creativo e al riconoscimento della creatività personale del bambino.

Tali fasi non si susseguono necessariamente in quest'ordine: esse possono alternarsi in maniera differente secondo il percorso e i bisogni emergenti. Di più: ogni fase contiene in sé l'intero processo, come un ologramma e in ogni fase agiscono e interagiscono elementi differenti. Tali elementi afferiscono tanto all'area dell'ispirazione quanto a quella dell'elaborazione, al livello razionale e a quello irrazionale, alla coscienza e all'inconscio, all'emisfero destro e a quello sinistro del cervello. Il processo creativo supera la dicotomia tra emotivo e cognitivo: nel modello esposto, i due filoni di pensiero che hanno indagato la creatività, si rivelano complementari.

⁷ Schulberg D., (1999), p.507.

Gli elementi che entrano in connessione col processo creativo sono: l'immaginazione, l'ascolto interno, la spontaneità e la produttività. Essi sono capacità che ciascuno di noi potenzialmente possiede, e che normalmente, negli altri campi della nostra esperienza, restano separate.

- *Immaginazione* è la capacità di giocare con le immagini (visive, sonore, corporee, narrative): non ha a che vedere soltanto con la fantasia, che produce mondi alternativi con la realtà di tutti i giorni, ma è anche un modo speciale di costruire la realtà.⁸
- Per *ascolto interno* s'intende la capacità di ascoltare i messaggi provenienti dal mondo interno: entrare in contatto con i nostri sentimenti, emozioni e affetti, ma anche con la nostra guida interiore.
- *Spontaneità* è collegata con l'azione (quindi con il corpo), con l'energia vitale, con l'immediatezza e con la motivazione. Può essere intesa come la capacità di rispondere prontamente e in modo adeguato a stimoli, richieste, eventi del contesto in cui siamo, o più in generale, la capacità di generare liberamente atti espressivi.
- *Produttività* significa la capacità di condurre l'azione verso un risultato: trasformare una potenzialità in un progetto e in un oggetto/evento visibile e condivisibile.

La potenzialità creativa dei bambini, per manifestarsi, ha bisogno di essere guidata.

⁸ Arieti S., (1979), p.406.

L'IMPROVVISAZIONE

Il processo creativo nell'improvvisazione

Partire dal vissuto degli allievi è un principio che tutti i pedagogisti riconoscono come auspicabile nell'azione educativa. Ciò significa partire dalle esperienze sonore del bambino verso il modo di organizzare l'esperienza, dentro e fuori lo specifico ambito musicale.

La solmisazione, sotto questo profilo, «media i suoni con le categorie logiche e linguistiche, permettendo una loro organizzazione in classi, con la conseguente applicazione dei criteri di identità, differenza, seriazione, permettendo la loro applicazione e lo sviluppo di processi creativi che, pur partendo dallo spontaneismo e dall'automatizzazione, raggiungono momenti di creazione di semplici strutture musicali favoriti dall'interiorizzazione dei suoni».⁷⁶

Nella condotta musicale dell'uomo risultano evidenti due tendenze:

1. Quella che si propone di imitare, riprodurre o copiare sequenze proposte esistenti o prestabilite;
2. Quella che si propone di creare, inventare o produrre modelli propri.

L'attività creativa, si basa sull'esplorazione e culmina con l'invenzione e la creazione musicale.

L'improvvisazione è un'attività sottoposta a certe regole, collegate sia a livello interpretativo (aspetti tecnici ed espressivi legati all'esecuzione), sia con la capacità creativa (che determina la selezione, l'organizzazione, l'impiego dei materiali musicali) di chi agisce.

Il gioco con le strutture sonore e musicali porta alla loro interiorizzazione.

La composizione comincia quando queste idee prendono a cristallizzarsi e ad assumere una forma significativa.

L'immagine musicale pregnante può essere qualsiasi cosa, dal più semplice frammento melodico, ritmico o armonico a qualcosa di considerevolmente più elaborato; in ogni caso l'idea s'impadronisce dell'attenzione del compositore e la sua immaginazione musicale comincia a lavorare su di essa.

⁷⁶ Gizzi P., (2001), p.18.

Una volta venuta l'idea il processo di sviluppo e di elaborazione segue con sorprendente naturalezza, grazie alla moltitudine di tecniche disponibili, oltre che all'accessibilità di forme o schemi strutturali che si sono nel mentre evoluti.⁷⁷

D'altra parte, Arnold Schönberg afferma che «Die Methode, durch die das Gleichgewicht wiederhergestellt wird scheint mir der eigentliche Gedanke der Komposition».⁷⁸ Qualsiasi cosa accada in un brano musicale, non è altro che l'infinita rielaborazione di una forma basilare, ovvero, in un pezzo musicale non c'è altro che proviene dal tema, che scaturisce da esso e che può essere ricondotto ad esso.

Il tipo di approccio per la percezione degli schemi musicali può essere effettuata attraverso l'analisi del campo "dal basso all'alto" oltre che secondo la schematizzazione "dall'alto al basso" della Gestalt.

Nel primo approccio si sviluppa l'interesse esclusivo per il particolare e per l'ornamentazione, nel secondo l'attenzione è volta solo alla forma complessiva.

I due approcci si possono integrare.

Nell'esaminare le condotte esplorative della primissima infanzia i lavori recenti⁷⁹ costeggiano l'analisi della dimensione creativa allorquando:

- Puntualizzano il carattere personale, irripetibile della manipolazione degli strumenti e l'esplorazione vocale da parte di ciascun bimbo e individuano, in prospettiva, la definizione di uno stile personale;
- Registrano le evoluzioni delle intensità, delle ripetizioni, e delle variazioni dei contorni melodici durante le produzioni vocali;
- Sono valorizzati i modi originali di articolazione entro condotte di assimilazione e accomodamento in senso piagetiano nell'elaborare un percorso improvvisativo.

I processi cognitivi implicati nell'improvvisazione sono analizzati da Pressing⁸⁰ e comportano tre momenti:

- Codifica percettiva dei dati sensoriali;
- Valutazione delle potenzialità e scelta delle risposte;
- Esecuzione e regolazione delle azioni scelte.

⁷⁷ De Gainza V.H., (1991), p.13.

⁷⁸ Schönberg A., (1930), p.33: «il metodo con cui viene ristabilito un equilibrio a me sembra il vero pensiero della composizione».

⁷⁹ Cfr. Mialaret J-P., (1990), pp. 3-4.

⁸⁰ Sugli studi di Pressing, Cfr. Sloboda J., (1987 b), pp.195-201.

Se per l'improvvisazione dei soggetti adulti e alfabetizzati saranno due le direzioni di sviluppo (l'una atta a realizzare delle configurazioni musicali stabili per costruire una memoria a lungo termine di oggetti, l'altra a intraprendere tecniche di variazione, combinazione, manipolazione del materiale per immagazzinare processi) nelle produzioni infantili sono presenti gli embrioni di questa bipolarità.

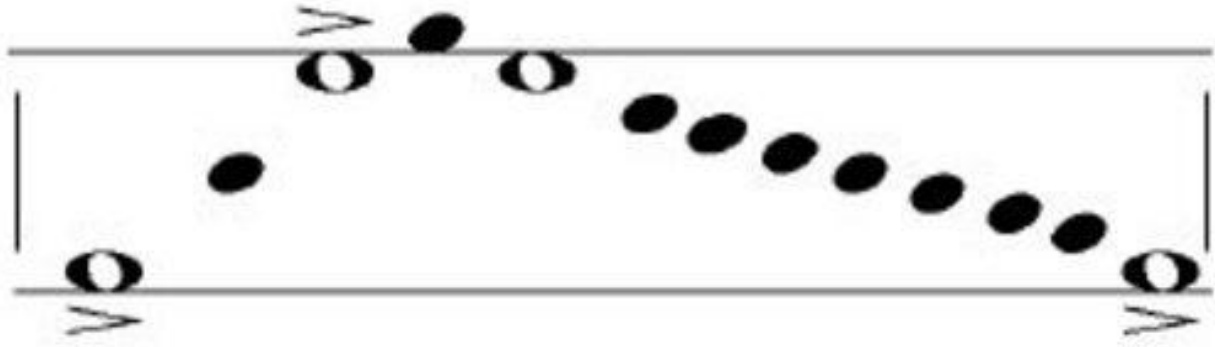
Imberty, che si è interessato di questo argomento, nel 1981 così ricapitola : «sur la genèse des structures tonale chez l'enfant, les schèmes d'ordre correspondent aux ruptures et déplacements de l'équilibre perceptif, ces déplacements se faisant d'une zone à une autre par simple recentration, les schèmes de relation d'ordre aboutissent au contraire à assimilation temporelle des moments du discours musical et entraînent l'apparition d'une unité plus vaste qui, par son sens unitaire de présent psychologique, est équivalente aux unités plus petites découpées dans la durée par les déplacements d'équilibre. On peut maintenant compléter l'hypothèse concernant la hiérarchie perceptive du style: une forte hiérarchie sera engendrée principalement par la mise en oeuvre des schèmes de relation d'ordre; une faible hiérarchie supposera au contraire mise en oeuvre des simples schèmes d'ordre. Bien entendu, les structures musicales seront profondément différentes, et il y a lieu de penser que ce sont bien ces différences qui déclencheront des mécanismes perceptifs différents».⁸¹

Tutte le produzioni spontanee o di imitazione di un modello presentano questo schema:

Sm: P + C

Sequenza musicale uguale a un *pivot*, un elemento permanente e stabile, definito e discontinuo, più un *colmatage*, ovvero un elemento instabile che può solo caratterizzarsi come un riempimento dell'intervallo stabile, elemento dinamico e dunque continuo. A livello psicologico il gesto musicale è prima un appoggio per esempio vocale, che avvia una tensione neuro-muscolare dell'apparato fonatorio, produce una sequenza indeterminata di suoni di altezze e di durate variabili, seguita da una distensione, da un riposo su un finale stabilizzato. Fra l'appoggio iniziale e l'appoggio finale, c'è solo una tensione, un'energia che deve risolversi.

⁸¹ Imberty., (1981), p.92: «Sulla genesi delle strutture tonali del bambino, gli schemi d'ordine corrispondono alle rotture e agli spostamenti dell'equilibrio percettivo, essendoci questi spostamenti da una zona all'altra per semplice riaccostamento, gli schemi di relazione d'ordine finiscono al contrario per un'assimilazione temporale dei momenti del discorso musicale e trascinano la presenza di una unità più vasta che, per via del suo senso unitario del presente psicologico, è equivalente alle unità più piccole ricavate durante la durata degli spostamenti d'equilibrio. Adesso si può completare l'ipotesi che concerne la gerarchia di stile: una maggiore gerarchia sarà incentrata principalmente nella messa in opera degli schemi di relazione d'ordine; una minore gerarchia, supporrà al contrario, la messa in opera di semplici schemi d'ordine. Si capisce bene che le strutture musicali saranno profondamente differenti e sarà lecito pensare che ci sono delle differenze che scateneranno dei meccanismi percettivi differenti».



Tra 3 e 6 anni, attorno ad un intervallo dai limiti fissi, muovono la voce ad altezze indeterminate e talora sul pivot creano delle “ broderies”. Tra i 7 e gli 8 anni, in questo caso, i pivot non sono sempre melodici e possono essere costituiti da salti di quarta e di quinta, ma piuttosto ritmici e accentuativi. Il riempimento, prima indeterminato, tra gli 8 e i 10 anni è costituito da intervalli ad altezza distinta e nasce la coscienza delle dinamiche tensivo- distensive definite dalla relazione dominante- tonica. Essa dimostra il legame stretto tra gesto e forma, ma anche come, progressivamente i bimbi controllano il gesto per metterlo a servizio dell’intenzionalità produttiva al fine di realizzare qualcosa di esclusivo: da forme rettilinee si orienta verso modelli melismatici basati sullo schema *ripetizione – variazione*.

Imberty adottando la prospettiva piagetiana sul problema della costruzione del pensiero musicale nell’ottica dell’invarianza, continua i suoi studi su: «come si può costruire un sistema di rappresentazioni mentali (musicali) senza reversibilità, e quindi senza costruire invarianti nel senso della teoria delle operazioni? L’originalità della percezione della forma musicale - come in ogni forma temporale- consiste proprio nel fatto che essa si svolge nel tempo in maniera *irreversibile*. Il tempo vissuto, per esempio quello della percezione di una melodia, non è il tempo astratto sul quale si possono effettuare delle operazioni, la sola temporalità presa in considerazione da Piaget. La forma melodica implica l’irreversibilità, e ciò non ha niente a che vedere con le simmetrie osservabili con estrema facilità anche nelle produzioni musicali più elementari [...] In realtà il modello piagetiano non permette di comprendere la natura dei fenomeni che caratterizzano la percezione musicale nel bambino prima dell’età dei 10 anni; e la costruzione culturale delle strutture tonali rafforza gli accentramenti percettivi, a scapito dei decentramenti, che si operano solo molto lentamente in seguito e per effetto di apprendimento ed educazione. [...] Le forme strutturali vengono concepite come una qualsiasi struttura linguistica o spaziale».⁸²

⁸² Imberty M., (1969), p.436-437.

Proprio in questo contesto si collocano i fenomeni di analogia, somiglianza e imitazione,⁸³ ampiamente utilizzati nell'improvvisazione.

Infatti, la condotta avviene prima come atto senso – motorio e poi costituisce il nucleo attorno al quale si sviluppa il manufatto sonoro e il tipo di dinamismo che porta al senso espressivo.

E' quello che Boris Porena afferma sulla composizione come esercizio logico e come attività di base. L'autore distingue un obiettivo specifico per l'educazione musicale: acquisire una competenza relativa tanto al capire quanto al "parlare" la lingua musicale, e uno generale: affinare con l'attività di interpretazione e composizione dei suoni degli strumenti mentali validi e applicabile in qualunque situazione. «La molta musica che ci viene alla mente sembra effettivamente organizzata a sistema e ubbidire a uno o più codici».⁸⁴ L'idea è dunque la seguente: ci sono modi di far musica che servono a far diventare il bambino più intelligente; ad esercitare e sollecitare le sue capacità di osservare, memorizzare, confrontare, analizzare, trasformare gli stimoli sonori che la sua realtà quotidiana gli propone. Di conseguenza, la musica mette in evidenza i criteri di organizzazione, con le valenze educative da essi derivabili e più ancora delle possibilità di fruizione estetica, ludica, emotiva, relazionale, personale, interpersonale e sociale, nonché «metaculturale».⁸⁵

De Gainza sottolinea l'importanza della consegna enunciata dal maestro come funzione scatenante, attivante e orientativa al processo d'improvvisazione e nel conferirgli coscienza.

Le consegne musicali, extramusicali, implicite, esplicite, individuali o di gruppo, aperte o chiuse, semplici o composte uniche o di serie si riferiscono così ai vari aspetti dell'improvvisazione.

Lo stile della consegna può essere arricchito dall'introduzione di altre tecniche aventi lo scopo di stimolare il flusso dell'improvvisazione e lo svolgersi del processo creativo. Tra queste non vanno trascurate quelle che riguardano gli automatismi motori e psichici che lasciano in disparte la coscienza mentale e la coscienza uditiva.

L'utilizzazione di consegne è in rapporto con l'età dell'individuo, con la sua cultura generale e musicale, la sua intelligenza e il suo grado di spontaneità.

Il gioco, nel nostro caso, occupa un posto privilegiato poiché esso è *espressione creativa*.

Da sempre le scienze moderne, dalla psicanalisi all'antropologia, dalla pedagogia alla psicologia, hanno cercato di far luce su quest'arcaica attività umana con molteplici interpretazioni, ma nonostante tutto il gioco conserva ancora il suo carattere enigmatico.

E' attraverso il gioco che l'essere umano esprime se stesso. Esprimere significa tirar fuori da sé, *ex-premere*, portare alla luce ciò che è nascosto, latente in ogni essere umano.

⁸³ Cfr. Imberty M., (1986), pp.37 -40.

⁸⁴ Porena B., (1988), pp.88.

⁸⁵ *Ibidem*, p.141.

Scrivendo John Dewey che ci sono due tipi di uomini: «coloro che subiscono le esperienze e coloro che sfidano le esperienze».⁸⁶

Il bambino che ha giocato avrà maturato con il coraggio di esprimere sé stesso anche il coraggio di sfidare l'esperienza. Per questo l'esperienza del gioco è radicalmente educante.

Alla ricerca del modello interpretativo utile per leggere la musicalità umana, del bambino come dell'adulto, Delalande⁸⁷ offre un contributo originale applicando all'attività musicale lo schema proposto da Piaget a proposito dello sviluppo del gioco infantile,

Piaget distingue tre grandi fasi nello sviluppo del gioco infantile: *senso-motorio o d'esercizio, simbolica e di regole*. Delalande fa corrispondere al gioco senso-motorio o d'esercizio la condotta *esplorativa*, basata sul lavoro di scoperta e di sperimentazione sonora. Compresa l'attività di esplorazione della voce fa parte di questa condotta.

La fase piagetiana del gioco simbolico,⁸⁸ si realizza, a livello musicale, nella condotta espressiva. È la fase in cui il bambino attribuisce al suono la capacità di rappresentare, di avere un senso in un certo contesto. Il risultato intenzionale è la volontà di esprimersi con i suoni. In questa fase si evidenziano sia la ricerca della comunicazione attraverso il suono che quello della ricerca nella gestualità che viene usata per accompagnare il suono. «Il gioco d'esercizio domina il primo periodo di vita fin verso i due anni: è l'esperienza sensoriale e motoria attraverso cui il bambino si adatta al mondo esterno. Egli arricchisce progressivamente il proprio repertorio di "schemi senso motori".⁸⁹

La terza condotta è quella organizzativa, corrispondente alla fase piagetiana del gioco con regole. Il bambino scopre, tra i cinque e i sette anni, il piacere di applicare delle regole ai propri giochi e di crearne di nuove.

Un percorso così strutturato permette al bambino di conquistare la capacità di organizzare i suoni, manipolarli, creare nuove strutture e usare i codici di comunicazione.

Anche se Delalande si pone critico nelle metodologie classiche di didattica della musica, come per esempio quello di Kodály, ritengo possibile l'applicabilità creativa delle fasi piagetiane in concerto con le condotte precedentemente esposte.

Un sussidio didattico che rinforza l'interiorizzazione del carattere delle note è dato da traduzioni gestuali. Ogni nota è visualizzata con uno speciale segno della mano. Kodály utilizza i gesti che aveva pubblicato nel tardo Ottocento l'inglese John Curwen basandosi su una attività di traduzione gestuale e di «lettura dai gesti».⁹⁰ La chironomia è un supporto utile per l'orecchio e per l'inizio

⁸⁶ Citato in Giugni G, Pieretti A., (1982), pp.438-445.

⁸⁷ Delalande F., (2001), pp.33-38.

⁸⁸ Cfr. Winnicott, D., (1974), pp.102-106.

⁸⁹ Piaget J., (1945), p.92.

⁹⁰ Cfr. Ferrari F., Spaccacozzi M., (1985), pp. 53-54.

della lettura. Un gesto dell'insegnante corrisponde a una risposta da parte del bambino, l'insegnante deve abituare il bambino a seguire i gesti. Il lavoro iniziale viene svolto attraverso il dettato chironomico: l'insegnante canta facendo i gesti chironomici di riferimento e gli alunni rispondono per imitazione (sia con la voce che con i gesti). Si canta prima con il nome delle note e poi con una sillaba neutra, ad esempio "NU". Il fatto di non pronunciare le note, sviluppa il senso della melodia; allo stesso tempo la vocale "U" abbassa la laringe e determina una corretta posizione della bocca. Il dettato chironomico deve essere il frutto di un pensiero musicale, quindi è importante evitare di sillabare. In un primo momento l'attività si svolge utilizzando melodie nell'ambito dell'intervallo di terza minore discendente DO -ME⁹¹ (in quanto fa parte del vissuto del bambino), poi viene aggiunto il NA (NA DO ME), successivamente il TO (NA-DO-ME-TO), si continua aggiungendo il PRA ottenendo una scala pentatonica (NA-DO-ME-PRA-TO), infine i due semitoni QUA e SE. La costruzione graduale della scala permette, tra l'altro, di tenere conto dell'estensione vocale dei bambini (inizialmente ridotta). La concezione ritmica nel metodo Kodály si discosta nettamente dalla teoria divisionista del solfeggio: il ritmo non è un fatto matematico ma psicologico, legato alla percezione e basato sulla capacità di segmentare il continuum sonoro in singole entità, riconosciute e possedute tramite analogie con schemi motori. L'educazione ritmica di Kodály comincia con la percezione della pulsazione, sviluppando la capacità di sincronizzazione con eventi regolari e procederà, poi, fornendo al soggetto le categorie mentali per operare raggruppamenti costituiti in base alla pulsazione. Il lavoro ritmico viene svolto con maggiore efficacia grazie a una mnemotecnica che prevede l'uso di sillabe associate a formule ritmiche; ad esempio: (TA per le semiminime, TI per le crome e TIRI per le semicrome). Un' attività didattica estremamente interessante è la trascrizione del dettato ritmico, partendo da una melodia tratta da un canto preferibilmente scelto dagli allievi. Si inizierà declamando il testo e camminando contemporaneamente sulla pulsazione. L'accento metrico verrà stabilito in base all'accentuazione del testo (della frase); successivamente, continuando a camminare sulla pulsazione, i bambini batteranno il ritmo delle parole con le mani. A quel punto, bisognerà sostituire il ritmo individuato con il TA e il TI e si avranno, automaticamente, le figure da scrivere. Le sequenze ritmiche potranno essere trascritte molto velocemente, attraverso un tipo di notazione (in campo aperto) che utilizza solo il gambo della nota per i valori brevi e fa ricorso alla testa quando ha valore di durata più lunga (semiminima, minima,ecc...). La lettura della sequenza ritmica ottenuta dal lavoro svolto, si potrà concertare aggiungendo ostinati ritmici con le mani o con strumenti. Gli ostinati potranno essere composti dagli alunni, basterà che combinino a loro piacimento le figurazioni che ormai conoscono. Lo studio degli ostinati permette, inoltre, di introdurre la struttura del canone: si

⁹¹ Utilizzo la terminologia di solmisazione proposta da P. Gizzi, (2001), p.16.

divide la classe in due gruppi che eseguono l'ostinato a distanza di una battuta. Kodály propone, anche, esercizi sulla poliritmia corporea; ad esempio: con la mano sinistra si batte un semplice ostinato ritmico e con la destra si esegue una lettura ritmica.⁹²

Un'altra attività didattica efficace, per l'avvio alla coralità e allo sviluppo del senso armonico, è l'improvvisazione a più voci usando i gesti chironomici (chironomia a due o a tre voci): si divide la classe in due o tre gruppi che improvvisano cantando contemporaneamente con i nomi delle note e successivamente con la sillaba " NU ", mentre l'insegnante li dirige. Lo stesso tipo di lavoro può essere poi condotto per sviluppare il senso armonico tonale, partendo dalla chironomia e dal dettato per giungere all'improvvisazione sui singoli accordi e poi su vari giri armonici.

⁹² Ferrari F., Spaccazocchi M., (1985), pp. 44-48.

ELENCO DELLE CITAZIONI BIBLIOGRAFICHE

Adorno Th. W. (1958),

Dissonanzen, Gottingen, trad. it. *Dissonanze*, Milano, Feltrinelli.

Allorto R., D'Agostino Schnirlin V. (1967),

La moderna didattica dell'educazione musicale in Europa, Milano, Ricordi.

Arieti S. (1979),

Creatività: la sintesi magica, Roma, Il pensiero Scientifico.

Barlow Ch.M. (2000),

«Guilford's Structure of the Intellect», apparso sul sito www.cocreativity.com.

Bas G. (1922),

Trattato di forma musicale, Milano, Ricordi.

Bloond A.J, Zatorre R.J. (2001),

«Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion», *Montreal Neurological Institute, McGill University, Edited by Marcus E. Raichle, Washington University School of Medicine, St. Louis, MO*.

Bloond A.J, Zatorre R.J. (2007),

«Music, the food of neuroscience? Playing, listening to and creating music involves practically every cognitive function», *Quaderni acp 2007; 14(1):22-25*, trad. it., a cura di Roberta Arena.

Cattin G. (1979),

La monodia nel Medioevo, «Storia della musica» a cura della Società Italiana di Musicologia, vol.I, Torino, EDT, 2 ed.

Definizione delle norme generali sull'istruzione (2003),

Legge n.53, 28 marzo, nota come Riforma Moratti.

Delalande F. (2001),

La musica è un gioco da bambini, Milano, Franco Angeli.

Delfrati C. (1989),

Orientamenti di Pedagogia musicale. Scritti 1966-1986, Milano, Ricordi.

De Gainza, V. Hemsy (1991),

L'Improvvisazione musicale, Milano, Ricordi.

Della Casa M. (1985),

La comunicazione Musicale e l'educazione, Brescia, La Scuola.

Della Casa M. (1993),

Profilo di educazione musicale, in «Nuova enciclopedia della musica Garzanti», Milano pp.915-916.

Della Casa M. (2002),

Educazione musicale e curriculum, Bologna, Zanichelli.

Edelman, Gerald M. (1990),

The remembered present, Basic Books, New York .

trad. it. consultata 1991, *Il presente ricordato*, Milano, Rizzoli.

Ferrari, Barassi E. (1984),

Esacordo, in:« Dizionario enciclopedico universale della musica e dei musicisti», Torino, Utet, pp.141-142.

Ferrari F., Spaccazzocchi M. (1985),

Guida all'esame di educazione musicale, Brescia, Editrice La Scuola.

Fodor Jerry A. (1988),

La mente modulare, Bologna, Ed. Il Mulino.

Gardner H. (1983),
Frames of Mind: The theory of Multiple Intelligences, New York: Basic Books;
tr. it. consultata 2005, *Educazione e sviluppo della mente: intelligenze multiple e apprendimento*,
Trento, Erickson.

Garroni E. (1978),
Creatività, in: «Enciclopedia Giulio Einaudi», Torino, vol.4, pag.25-99.

Gentile G. (1920),
La Riforma dell'educazione, Bari, Laterza.

Giugni, G., Pieretti, A. (1982),
I problemi della pedagogia e della filosofia, Vol.3, Roma, Città Nuova Editrice.

Gizzi P. (2000 a),
«Educazione musicale e bisogni sociali», *Bollettino della Fondazione Nazionale "Vito Fazio –
Allmayer" Anno XXIX – NN. 1-2 – Gennaio-Dicembre*.

Gizzi P. (2000 b),
«Dall'Ungheria a Palermo: esperienze di didattica musicale», *Avidi Lumi, Quadrimestrali di culture
musicali del Teatro Massimo di Palermo, Anno IV, No.11*.

Gizzi P. (2001),
«La Solmisazione in Italia, una nuova proposta», *Musica Domani, Trimestrale di cultura e
pedagogia musicale*, Num.120 A. XXXI, SIEM.

Gizzi P. (2005 a),
Il laboratorio della musica: itinerario didattico per la scuola elementare, Vol.1, Palermo, Anthélie.

Gizzi P. (2005 b),
Il laboratorio della musica: itinerario didattico per la scuola elementare, Vol.2, Palermo, Anthélie.

Gizzi P. (2005 c),
Il laboratorio della musica: itinerario didattico per la scuola elementare, Vol.3, Palermo, Anthélie.

Gizzi P. (2010),
Il laboratorio della musica: itinerario didattico per la scuola elementare, Vol.4, Palermo, Anthélia.

Gizzi P. (2013),
Il laboratorio della musica: itinerario didattico per la scuola elementare, Vol.5, Palermo, Anthélia.

Goitre R. (1972),
Cantar leggendo con l'uso del Do mobile, Milano, Suvini Zerboni.

Gordon E. (1997),
La Music Learning Theory for Newborn and Young Children, Chicago; trad.it. 2003,
L'apprendimento musicale nel bambino, Milano, Ed. Curci.

Imberty, M. (1969),
«Prospettive cognitive nella psicologia musicale odierna». *Rivista italiana di Musicologia*, Vol. XXXV nn. 1-2, 2000, volume dedicato a *Le discipline musicologiche di fine secolo*, Firenze, Olschki, pp.411-449.

Imberty, M. (1981),
Les écritures du temps, tome 2, Paris, Dunod.

Imberty, M. (1986),
Suoni Emozioni Significati, a cura di Callegari L. e Tafuri J., Bologna, Clueb.

Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione (2007),
Ministero della Pubblica Istruzione.

Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, (2012),
in *Annali della pubblica Istruzione*, Periodico multimediale per la scuola italiana a cura del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Anno LXXXVIII, numero speciale, Firenze, Le Monnier.

Kodály Z. (1941),
333 Olvasógyakorlat: bevezető a magyar népzenebe, EMB, Budapest; ed. it. *333 Esercizi di lettura*
(a cura di Davide Liani), Milano, Carisch, 1976.

Kodály Z. (1941),
Kis emberek dalai, Budapest, Zeneműkiadó Vállalat; ed. it. *50 canti per bambini* (a cura di Davide Liani), Milano, Carisch, 1980.

LeDoux J. (2002),
Il Sé sinaptico, Milano, Cortina.

Legge quadro in materia di riordino dei cicli dell'istruzione (2000),
L.10-02-2000 No.30

Legge sul riordinamento dell'istruzione pubblica (1859),
in: Saluzzo (1870), *Nuovo codice dell'istruzione pubblica, Legge del 13-11-1859*, Boloni, Tip. Fratelli Lobetti, pp.78-87.

Legge sul riordinamento dell'Istruzione Pubblica (1859),
Atti del Governo n.3725.

Liverta Sempio O. (1998),
Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo, Milano, Cortina.

Lopez L. (2009),
«Neuroscienze e musica: dallo sviluppo delle abilità musicali alle attuali conoscenze su percezione, cognizione e fisiologia della musica», *Musica e Terapia* n.19, Torino, Cosmopolis.

Manarolo G. (2006),
Manuale di Musicoterapia: teoria, metodo e applicazioni della musicoterapia, Torino, Cosmopolis.

Mangione G. (2007),
La Pedagogia della musica secondo Zoltan Kòdaly, Torino, UNI Service.

- Mialaret J-P. (1990),
«Propositions pour la description et l'analyse de productions musicales instrumentales spontanées chez le jeune enfant», *Les sciences de l'éducation (n. special, Education musicale et psychologie de la musique)*, pp.3-4.
- Molli Arcomano A. (1998),
Educazione musicale di base. Storia problemi, didattica, Firenze, La Nuova Italia.
- Norme giuridiche sull'istruzione nella scuola elementare, post-elementare e sulle opere d'integrazione (1928),
Decreto n.577.
- Odone A. (1998),
Cantare: dallo scritto al sonoro, "Analisi", Milano, Ricordi, pp. 26-27.
- Pellerey M. (1994),
Progettazione didattica. Metodi di Programmazione educativa scolastica, Torino, SEI, 2 ed.
- Piaget J. (1945),
La formation du symbole chez l'enfant, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Nieslé, (trad. it. *La formazione del simbolo nel bambino*, Firenze, La Nuova Italia, 1972).
- Pitruzzella S. (2008),
L'ospite misterioso: che cos'è la creatività, come funziona e come può aiutarci a vivere meglio, Milano, Franco Angeli.
- Pontecorvo C. (1973),
Psicologia dell'educazione, Teramo, Giunti & Lisciani Editori.
- Porena B. (1988),
La musica, Roma, Editori Riuniti.
- Pratica musicale nella scuola primaria (2011),
Decreto Ministeriale n. 8.

Prinz Jesse J. (2002),

Furnishing the Mind. Concepts and their perceptual basis, MIT Press.

Progetto di Ricerca MIUR (2009),

Progetto sui linguaggi espressivi 2009-2012.

Programmi didattici della scuola primaria (1985),

L.28/3/2003 n.53.

Provvedimenti scolastici successivi (1928),

R.D. n.332.

Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione (2007),

D.M. n.139 del 22 Agosto.

Ribot T. (1900),

Essai sur l'imagination créatrice, Paris, Felix Alcan Éditeur.

Rizzolatti G., Fogassi L., Gallese V. (2002),

«Motor and cognitive functions of the ventral premotor cortex», *Current opinion in Neurobiology*.

Schönberg A. (1930),

Neue Musik, veraltete Musik, Stil und Gedanke, trad. it. consultata 1975, *Musica nuova, Musica fuori moda, stile e idea*, in: *Stile e idea*, Milano, Feltrinelli.

Schönberg A. (1967),

Fundamentals of musical composition, London, Faber and Faber; tr. it. consultata 1969, *Elementi di composizione musicale*, Milano, Suvini, Zerboni.

Shuldeberg D. (1999),

«Chaos Theory and Creativity», in Runco M., Pritzker S., *Enciclopedia of Creativity*, Vol.II, Academic Press, San Diego, London, pp.501-514.

Sistema educativo di istruzione e formazione (2003),
L.28-03-2003 n.53, nota come Riforma Moratti.

Sloboda J. A. (1987 a),
The Musical Mind. The cognitive Psychology of Music, Oxford, Oxford University Press; tr. it.
consultata 1988, *La mente musicale*, Bologna, Il Mulino.

Sloboda J. A. (1987 b),
«Improvisation: method and models», *Generative Processes in music*, Oxford University, pp.195-
201.

Stefani G., Tafuri J., Spaccazocchi M., (1979),
Educazione musicale di base, Brescia, La Scuola.

Szönyi E. (s.d., ma dopo 1974),
Alcuni aspetti del metodo di Zoltán Kodály, Budapest, Edizioni Corvina.

Testo Unico sulla riforma nella scuola elementare (1925),
Decreto n.432.

Trevarthen C. (2008),
«Valorizzare la creatività nei bambini», *Junior s.r.l. Anno VIII, n. 1, Bergamo*.

Winnicott D. (1974),
Gioco e realtà, Roma, Armando Editore.

Yim-Chi Ho, Mei-Chun Cheung, Agnes S. Chan, (2003),
«Music Training Improves Verbal but Not Visual Memory: Cross-Sectional and Longitudinal
Explorations in Children», *Neuropsychology, Vol. 17, No. 3, pp.439-450*.

Zamponi E., Piumini R. (1988),
Calicanto, la poesia in gioco, Torino, Einaudi.

Zatorre R.J. (2003),

«Neural specializations for tonal processing», *Peretz I, Zatorre R, eds. The cognitive neuroscience of music. Oxford: Oxford University Press.*

Zingales L. (2013),

«Ecco che torna la finanza creativa», *L'Espresso, 9 Agosto, p. 3.*

ELENCO DELLE CITAZIONI SITOGRAFICHE

<http://digilander.libero.it/pietrogizzi/>

<http://illaboriodellamusica.blogspot.it> - Il laboratorio della musica 2013.

Sommario

PREMESSA	1
LA CREATIVITA'	2
Il processo creativo.....	2
Il contributo delle neuroscienze.....	7
LA CREATIVITA' NEI PROGRAMMI SCOLASTICI DELLA SCUOLA PRIMARIA	10
Lo sviluppo della creatività e dell'educazione musicale negli orientamenti legislativi.....	10
Dalla legge Casati ai programmi di Educazione al suono e alla musica nella scuola primaria.....	13
Gli anni 80 e 90.....	17
Verso i giorni nostri	18
LA SOLMISAZIONE	24
Concetto ed evoluzione.....	24
Come operano i concetti-funzione nella nostra mente?.....	26
Il metodo Kodály.....	28
Solmisazione: la dimensione tecnica a confronto.....	30
Solmisazione: la dimensione pedagogica	35
L'IMPROVVISAZIONE	36
Il processo creativo nell'improvvisazione.....	36
L'esperienza de "Il laboratorio della musica"	44
L'ESPERIENZA IN CLASSE.....	52
Presentazione	52
Gli obiettivi	54

Piano Programmatico	57
I Percorsi	61
CONCLUSIONI	81
ELENCO DELLE CITAZIONI BIBLIOGRAFICHE	83
ELENCO DELLE CITAZIONI SITOGRAFICHE	92