

Musica Domani

Trimestrale di cultura e pedagogia musicale
Organo della Siem
Società Italiana per l'Educazione Musicale

www.siem-online.it

Autorizzazione del Tribunale di Milano n. 411
del 23.12.1974 - ISSN 0391-4380

Anno XXXII, numero 123 Giugno 2002

Direttore responsabile Rosalba Deriu
Redattori Franca Mazzoli e Davide Zambelli
Segretaria di redazione Simonetta Bettio

Comitato di redazione Maurizio Della Casa,
Franca Ferrari, Luca Marconi, Ester Scritti

Segreteria di redazione
Vicoletto cieco San Carlo, 2 - 37129 Verona
Tel. e Fax 045-8346104
e-mail: musicadomani@easyasp.it

Grafica copertina Raffaello Repossi

Preparazione pellicole Cierre Grafica
Caselle di Sommacampagna - Verona
Tel. 045-8580900, Fax 045-8580907

Stampa Stampatre, Torino

Editore EDT srl, 19 Via Alfieri, 10121 Torino

Amministrazione
Tel. 011-5591816, Fax 011-5591824
e-mail: amministrazione@edt.it

Promozione, vendite e abbonamenti
Tel. 011-5591831, Fax 011-5591824
e-mail: abbonamenti@edt.it

Pubblicità
Tel. e Fax 011-9364761
e-mail: siemsegr@libero.it

Un fascicolo Italia € 4,50 - Estero € 6,00

Abbonamenti annuali

Italia € 16,00 - Estero € 20,00, comprensivo di quattro fascicoli della rivista. Gli abbonamenti possono essere effettuati inviando assegno non trasferibile intestato a EDT srl, versando l'importo sul c.c.p. 24809105 intestato a EDT srl, o tramite carta di credito (Cartasi, Visa, Mastercard) con l'indicazione "Musica Domani". La rivista è inviata gratuitamente ai soci Siem in regola con l'iscrizione.

Quote associative Siem per l'anno 2002

Soci ordinari € 31,00 - Studenti € 26,00.
Soci sostenitori da € 62,00 - Biblioteche € 31,00.
Le quote associative si ricevono sul c.c.p. 19005404, intestato a Società Italiana per l'Educazione Musicale e vanno spedite a: Siem, Via Dell'Unione, 4 - 40126 Bologna. Per comunicazioni e richieste: tel. e fax 011-9364761 - e-mail: siemsegr@libero.it - c.c.p.: 19005404.

Iscrizione all'Isme per l'anno 2002

International Society for Music Education
Socio individuale, senza rivista, \$30; con le riviste \$54. Le quote possono essere versate con carte di credito Visa, American Express, Master Card o chèque bancario a: ISME International Office, PO Box 909, Nedlands, 6909 Western, Australia - fax 00 61-8-9386 2658.

Indice

Ricerche e problemi

- 3 Marco Rapetti
*Le molte dimensioni
della memoria del musicista*

Strumenti e tecniche

- 11 Annibale Rebaudengo
*Creatività e didattica pianistica:
novità o tradizione da recuperare?*

Pratiche educative

- 20 Viviana Fabbri
Ricomporre l'ascolto: un'esperienza nella scuola media
26 Rossella Targetti
Apriamo alla musica giocando con la voce

Confronti e dibattiti

- 31 Fiorella Cappelli (a cura di)
IL RUOLO DELL'EDITORIA NELL'INSEGNAMENTO MUSICALE
32 Giulio Forconi
Proposte serie e organiche possono conquistare i docenti
34 Ilaria Narici
Raggiungere pubblici diversi soddisfacendo molteplici esigenze
36 Elisabetta Pistolozzi
I magnifici fatturati dell'editoria tradizionale

Libri e riviste

- 38 Luca Marconi
La difficile ricerca dei significati sociali in musica
[su AA.VV., *Soundtracks*, Maltèmi, Roma]
40 Franca Mazzoli
La valigia dei cartoni
[su E. Maule, *La musica dei cartoni*, EDIZIONI JUNIOR]
41 Luca Marconi, DA NON PERDERE
42 Maurizio Disotè
Alla ricerca delle radici dell'emozione musicale
[su L. Marconi, *Musica, espressione, emozione*, CLUEB]
43 Antonio Giacometti
Leggere la partitura: un'occasione ricca di stimoli
[su L. Taschera, *Forma e gesto nella composizione orchestrale*, CLUEB]
44 Roberto Albarea, RASSEGNA PEDAGOGICA
46 SCHEDE

Rubriche

- 8 Augusto Pasquali, MUSICA IN INTERNET: *Ipermercato musicale*
10 Francesco Bellomi, PAROLE CHIAVE: *Tema*
17 LETTERE E DOCUMENTI: *Dal mondo della scuola*
18 Emanuela Perlini - Davide Zambelli, DANZE A SCUOLA:
Branle de Quercy
28 John Paynter, INVENZIONI MUSICALI: *Titoli*
30 Annibale Rebaudengo, GIORNALE SIEM: *L'impegno della Siem
nelle commissioni ministeriali*
37 Carla Tessari, SPAZIO LABORATORI: *Agrigento: il laboratorio
come centro propulsore*
47 Donatella Bartolini, QUESTIONI DI METODO: *Cercare il senso
della rappresentazione grafica*

Roberto Albarea	docente di Pedagogia all'Università di Udine
Donatella Bartolini	docente di Pedagogia musicale all'Istituto musicale O.Vecchi di Modena
Francesco Bellomi	docente di Elementi di composizione per didattica al Conservatorio di Milano
Fiorella Cappelli	docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Firenze
Maurizio Disoteco	docente di Educazione musicale nella scuola media, Bruxelles
Viviana Fabbri	docente di Educazione musicale, Fano
Giulio Forconi	direttore di redazione CLUEB, Bologna
Antonio Giacometti	docente di Composizione all'Istituto musicale O.Vecchi di Modena
Luca Marconi	docente di Pedagogia musicale al Conservatorio di Como
Franca Mazzoli	pedagogista, Bologna
Ilaria Narici	editor classical repertoire, BMG Ricordi, Milano
John Paynter	compositore, East Yorkshire, Inghilterra
Augusto Pasquali	docente di Educazione musicale nella scuola media, Bologna
Emanuela Perlini	docente di Educazione musicale nella scuola media a Verona
Elisabetta Pistolozzi	curatrice del settore didattico UT Orpheus, Bologna
Marco Rapetti	docente di Pianoforte complementare al Conservatorio di Parma
Annibale Rebaudengo	docente di Pianoforte complementare al Conservatorio di Milano
Rossella Targetti	operatrice musicale, Prato
Carla Tessari	docente di Chitarra nella scuola media a indirizzo musicale a Sant'Ambrogio (Verona)
Davide Zambelli	docente di Educazione musicale nella scuola media a Verona

STUDIO 49

Off-SCHULWERK



*L'evoluzione
della musica*



AMADEUS srl

Via Regina Margherita, 15
37060 Mozzecane - Verona
Tel. 045 6340500 - Fax 045 6340510
www.amadeusmusica.com

Le molte dimensioni della memoria del musicista

Memoria uditiva, logico-analitica, motoria, visiva: sono questi alcuni dei diversi sistemi di memorizzazione utilizzati dallo strumentista.

Infatti, poiché la musica è sia un'esperienza motorio-percettiva sia un linguaggio simbolico, ovvero un'esperienza multidimensionale, anche la memoria musicale, così importante nella pratica di ogni musicista, include diverse modalità di apprendimento e si avvale di diverse modalità di funzionamento; la sua efficacia pare dipendere proprio dalla capacità dell'esecutore di fare riferimento a diversi livelli di memorizzazione.

MARCO RAPETTI

«Il musicista vede con le orecchie
e ascolta con gli occhi»
Artur Schnabel

Il termine *memoria* denota la «ritenzione da parte del sistema nervoso di un dinamico dato fisico relativo a una esperienza pregressa, esperienza che può essere di natura percettiva, cognitiva, emotiva o cinestesica. La memoria musicale include tutti questi tipi di esperienza, dal momento che la musica funziona sia come abilità motorio-percettiva che come linguaggio atto a esprimere stati soggettivi attraverso un sistema simbolico. La memoria comprende l'apprendimento sia intenzionale che involontario, sia autodiretto che sotto istruzione, sia graduale mediante ripetizione che complessivo-immediato [*one-trial learning*]]» (Spender, 1980, p. 410). Contrariamente all'opinione perdurata fino al secolo XIX, la memoria non corrisponde a una facoltà unica, ma ad un complesso di sistemi – o *moduli* – intercomunicanti adibiti a specifiche funzioni. Il verbo *memorizzare* descrive quindi il processo intenzionale e deliberato di fissazione delle informazioni in questo insieme di memorie. Tale processo presuppone un metodo analitico, un consolida-

mento a lungo termine e un'integrazione di rappresentazioni interiori che possono essere uditive, visive, cinestesiche o simboliche. L'informazione passa dunque attraverso tre fasi: codifica, elaborazione e immagazzinamento, recupero.

La prima fase, quella della codificazione dati, coinvolge l'insieme delle *memorie a breve termine* e si riferisce all'impressione generata sul sistema nervoso da uno stimolo di natura percettiva. Diverse *finestre sensoriali* implicano differenti sistemi di codifica tramite i quali l'informazione viene filtrata. Durante questa prima fase, l'informazione entrante permane disponibile per un periodo di tempo proporzionale alla lunghezza della sua esposizione, periodo comunque limitato. La codifica è un processo attivo in quanto richiede una selezione mirata, un'analisi e un'organizzazione delle informazioni in base a motivazione, conoscenze precedentemente acquisite e personali caratteristiche o stili cognitivi. L'informazione passa quindi attraverso il processo di immagazzinamento nella *memoria a lungo termine*, mediante il quale diventa possibile il suo recupero. Sarà proprio la capacità di organizzare l'informazione al momento del suo "stoccaggio", parallelamente alla formazione di funzionali strategie di recupero, a determinare le modalità e il successo del suo "ripescaggio".¹

In ambito strettamente linguistico, Craik & Lockhart (1972) definirono l'apprendimento e la memorizzazione come funzioni del *livello di elaborazione*; stabilirono, cioè, che l'affidabilità della memoria è determinata dalla profondità dell'analisi percettiva, la quale è resa possibile dalla natura e dall'organizzazione della memoria a lungo termine. Un'elaborazione semantica, ad esempio, produce una traccia mnemonica più profonda rispetto a una semplice codificazione visiva o fonologica di stimoli verbali, facilitandone così il recupero. In altre parole, la memoria verbale si consolida quando combina la sua componente lessicale con quella semantica.

L'operazione di recupero è influenzata da molteplici fattori, ovvero:

1. la formazione di immagini mentali;
2. gli schemi organizzativi relativi al materiale da memorizzare;
3. la frequente ripetizione mirata a consolidare la traccia mnemonica.²

Attraverso la sua ricerca sull'immaginario visivo e le sue connessioni con la memoria verbale, Allan Paivio (1971) dimostrò che la memoria si rafforza quando l'informazione viene codificata su più livelli. Posner & Warren (1972) provarono a loro volta che, nel ca-

so del linguaggio, i vari codici di una parola vengono disposti e mantenuti in memoria in parallelo. In effetti, la rappresentazione visiva di una parola (il suo simbolo grafico) coesiste nella memoria a lungo termine insieme alla sua rappresentazione acustica e al suo significato semantico. La recente ricerca nel campo della neuropsicologia ha dimostrato che una doppia codifica corrisponde alla specializzazione emisferica del cervello umano. Tra le funzioni dell'emisfero destro, infatti, rientrano quelle di filtro e di sintesi delle informazioni spaziali e degli stimoli non-verbali, mentre una delle più rilevanti funzioni dell'emisfero sinistro riguarda l'elaborazione delle informazioni verbali.

Prima la musica poi le parole?

La musica rappresenta, come afferma Howard Gardner (1983, p. 126), «un reame intellettuale autonomo» particolarmente arduo da investigare. Il discorso sulla memoria musicale è reso difficile non solo dalla natura *para* o *extra*-verbale del pensiero musicale, ma anche dalla sua complessa multidimensionalità, oltre che dalle differenze che intercorrono fra musicisti e non musicisti. Il moderno sviluppo dell'*imagerie* cerebrale ha infatti consentito di scoprire che le informazioni musicali vengono elaborate utilizzando parti diverse del cervello secondo il grado di alfabetizzazione dell'individuo. I non musicisti paiono filtrarle in prevalenza attraverso l'emisfero destro (quello olistico/analogico/intuitivo), mentre i musicisti adoperano entrambi gli emisferi, in quanto la loro attivazione corticale si estende ampiamente anche all'emisfero sinistro (quello analitico/digitale/deduttivo).

Afferma Jourdain: «I musicisti professionisti sono lateralizzati diversamente rispetto ai normali ascoltatori poiché acquisiscono ulteriori e differenti capacità di analisi melodica. Invece di recepire una melodia soltanto come linea unitaria (*contour*), essi la scompongono anche in sequenze di frammenti legati fra loro da rapporti astratti. Molto probabilmente l'emisfero destro dei professionisti non è meno attivo quando ascoltano una melodia; accade però che l'attività di quello sinistro venga sospinta al punto di predominare. [...] La corteccia uditiva non coadiuvata conserva una fugace immagine dei suoni percepiti che dura tutt'al più pochi secondi. La memorizzazione e l'apprendimento a lungo termine richiedono i processi di riduzione astratta operati dal cervello sinistro. Quando si parla di "profonda" comprensione della musica ci si riferisce appunto a tali profonde gerarchie riduzionistiche strutturate su più livelli» (Jourdain, 1997, pp. 84-85).

Come suggerisce John Sloboda (1985, p. 3), «il modo in cui le persone si rappresentano internamente la musica determina il livello di efficienza con cui se la ricordano e l'eseguono». La principale caratteristica che distingue la memoria di un musicista da quella di un non musicista è la cooperante coesistenza di molteplici sistemi di codificazione che consentono di im-

magazzinare i dati musicali su vari livelli, con la susseguente integrazione di informazioni uditive, visive e tattili/cinestesiche (memoria procedurale). La memoria uditiva, situata nel lobo temporale della corteccia, concerne l'immagine sonora di un dato musicale nelle sue varie componenti ritmico-melodico-armoniche nonché timbrico-dinamico-agogiche e si basa su un processo di continua anticipazione e contemporanea valutazione e aggiustamento (*feedback*). La memoria visiva, localizzata nel lobo occipitale, si riferisce invece a immagini collegate alla pagina scritta e alla struttura dello strumento, cioè alla visualizzazione sia della notazione che di posizioni e movimenti specifici. Il terzo tipo di memoria (spesso definito «muscolare» o «digitale») è quello che consente di eseguire sequenze motorie anche di estrema complessità in modo automatico. Esso coinvolge aree assai ampie della corteccia cerebrale e include sia una componente strettamente tattile, ovvero legata a sensazioni esterocettive, sia una componente cinestesica, costituita dalle sensazioni di posizionamento e movimento corporeo risultanti dalla stimolazione delle terminazioni nervose di muscoli, tendini, legamenti, ossa e articolazioni (sensibilità propriocettiva conscia e inconscia).

I diversi livelli di codificazione dell'esperienza musicale

La molteplicità delle codifiche utilizzate da un musicista e le modalità con le quali esse interagiscono, sia nello stato di veglia che di sonno, costituiscono un affascinante campo di ricerca ancora largamente inesplorato. Risulta evidente, comunque, che «un musicista non fa affidamento soltanto sulla memoria ecoica (dal gr. *ékos* = suono) o soltanto su una memoria codificata a livello uditivo; egli possiede un complesso di codici paralleli, altamente integrati e determinati in modo multiforme. Questo tipo di memorizzazione è divenuto per certi aspetti involontario grazie ad abilità conseguite da lungo tempo, sebbene al di là di tali capacità il musicista affidi consciamente alla memoria le diverse codifiche nel processo di sovra-apprendimento (*overlearning*) necessario per un'efficace esecuzione concertistica. Nel contempo, essendo musicalmente alfabetizzato, egli può essere in grado di tradurre la traccia mnemonica codificata uditivamente di ciò che ascolta in immagine visiva del codice simbolizzato» (Spender, *op.cit.*, p. 412).

Fra le prime pubblicazioni di didattica strumentale in cui si affronta – per quanto empiricamente – il discorso sulla memoria esecutiva e sulle strategie di memorizzazione vanno citati i lavori di Hughes (1915), Matthey (1926) e Leimer-Giesecking (1931). Tutti questi testi sono accomunati sia dalla focalizzazione sul pianoforte come ideale strumento d'indagine, sia dalla consueta tripartizione della memoria esecutiva in uditiva, visiva e muscolare.

Nel suo pionieristico saggio sulla memorizzazione, Matthey usa significativamente l'aggettivo musicale al posto di uditivo, intendendo l'insieme dei vari

parametri musicali, quali ritmo, melodia, armonia, timbro ecc. Attraverso un'ulteriore suddivisione dei tre principali canali mnemonici, l'autore perviene all'identificazione di otto fondamentali tipi di memoria esecutiva:

Memoria musicale (uditiva):

- 1 memoria melodica;
- 2 memoria armonica;
- 3 memoria ritmica;
- 4 memoria del carattere espressivo (comprendente sonorità, tempo e agogica).

Memoria visiva:

- 5 memoria della pagina scritta;
- 6 memoria delle posizioni e delle combinazioni di tasti.

Memoria muscolare (cinestesica):

- 7 memoria per posizioni e movimenti sulla tastiera;
- 8 memoria per il movimento dei tasti e per la resistenza d'attacco.

Secondo Matthey (*op. cit.*, pp. 8-9), «una connessione o concatenazione mentale può verificarsi in ciascuno dei suddetti otto modi distinti. [...] In ogni caso essa implica un'analisi». Numerosi pianisti, celebri anche come didatti, sono concordi nel rimarcare l'importanza di un approccio analitico; fra questi, Alfred Cortot (1960, p. 18): «Per lo studio a memoria, la cui utilità è considerata da un punto di vista puramente musicale, si deve abituare l'allievo a sostituire la pratica dei mezzi empirici della ripetizione a oltranza del medesimo passaggio, che conduce solo alla memoria delle dita, con quella dei mezzi mnemotecnici fondati sull'analisi dell'armonia e della forma».

Anche Dale Reubart (1985, pp. 132-133), autore di un illuminante saggio sulla memoria pianistica, ribadisce quanto sia indispensabile aggiungere alla componente intuitiva, su cui poggia in massima parte l'insegnamento tradizionale, «una capacità di analisi basata su processi razionali/intellettuali, sull'apprendimento e sui processi cinestesico-uditivi fondati su tale apprendimento. [...] Lo scopo di questo tipo di analisi è stabilire una solida base di consapevolezza gestaltica – un'analisi pratica che indicherà al pianista, in ogni momento, “dove si trova” in termini di macrostruttura e qual è il rapporto del “qui e ora” rispetto all'insieme».

Il ruolo dell'intuizione e dell'analisi in rapporto all'esecuzione è discusso approfonditamente da Wallace Berry (1989) ed è centro di svariati esperimenti condotti negli ultimi anni (tra cui, Chaffin & Imreh, 1994, 1996, 1997; Hallam, 1995). I risultati di tali studi attesterebbero che l'analisi strutturale della partitura rappresenta il mezzo più efficace per memorizzare una composizione. Secondo Nicholas Cook (1987, pp. 19-22), «l'analisi [andrebbe] considerata come perno centrale dell'educazione musicale e non come una sorta di esoterismo specialistico. [...] Nel momento in cui si analizza un brano musicale in pratica lo si ricrea per se stessi; si arriva alla fine con il medesimo senso di possesso che il compositore prova per l'opera che ha scritto. [...] Negli ultimi vent'anni l'analisi musicale si è professionalizzata: sono prolifera-

rati così gli analisti della musica, piuttosto che semplicemente i musicisti che si dedicano anche all'analisi».

Nella tassonomia relativa al sistema mnemonico di un esecutore proposta da Natasha Spender (*op. cit.*, p. 412) le mnemotecniche verbali di tipo analitico costituiscono una memoria «grammatico-uditiva» a sé stante (vedi punto 2). Tale sistema di codici integrati comprende, secondo l'autrice, le seguenti sette componenti:

- 1 memoria ecoico-uditiva;
- 2 memoria grammatico-uditiva (comprensione formale di relazioni tonali e ritmiche attraverso diversi possibili sistemi di simboli coesistenti: nome della nota, intervallo, basso figurato, raggruppamenti ritmici ecc.);
- 3 memoria cinestesica inconsapevole (spesso definita «pilota automatico»);
- 4 memoria cinestesica consapevole (ad esempio, la memorizzazione di specifiche diteggiature);
- 5 memoria visiva relativa alla pagina scritta;
- 6 memoria visiva delle posizioni sulla tastiera;
- 7 memoria meccanica mediante altri sistemi simbolici (ad esempio, la memorizzazione di strutture e modelli ricorrenti, l'uso di aiuti mnemonici verbali e/o visivi, associazioni sinestesiche ecc.).

Non è chiaro perché si definisca «apprendimento meccanico» (*rote learning*) quello che utilizza sistemi addizionali di codifica. È interessante notare, comunque, come essi rappresentino vere e proprie mnemotecniche attestanti la varietà degli stili cognitivi. Alcuni musicisti, ad esempio, adottano occasionalmente lettere dell'alfabeto o sequenze numeriche per memorizzare sezioni o specifici passaggi di un brano; altri usano segni grafici di vario tipo; altri ancora tendono a utilizzare colori e immagini extra-musicali e così via.

Come afferma il neuroscienziato Antonio Damasio (1994, p. 107): «Le immagini sono probabilmente il principale contenuto dei nostri pensieri, indipendentemente dalla modalità sensoriale in cui sono generate».³ Reinhard Kopiez (1990) ha provato in un suo esperimento che la tendenza della mente umana a pensare in termini di immagini può influenzare anche l'apprendimento musicale. Un altro esperimento di Joseph Murphy (1990) ha dimostrato come delle immagini visive possano essere utilizzate per aiutare gli studenti a visualizzare i suoni e a sviluppare immagini sonore.

«Ascoltare musica analiticamente significa ascoltarla come connessa a un certo tipo di struttura immaginaria, spesso visiva: da questo dipende il fatto che spesso si parla di “vedere” una relazione strutturale, e che carta e penna siano così necessari per l'ascolto analitico. Oppure è anche possibile usare la partitura come un rozzo modello visivo della musica, un modello che si muove a scatti avanti e indietro per le pagine, quando un tema o un accordo ne fa venire in mente un altro. In entrambi i casi l'esperienza della musica è analitica precisamente nel senso che è diversa dall'ascolto ordinario» (Cook, *op. cit.*, p. 272).

Prima la vista poi l'udito?

La preponderanza di un codice mnemonico specifico varia da esecutore a esecutore e le abitudini di studio acquisite vi giocano un ruolo non marginale. Un musicista esperto ha solitamente coscienza del tipo di memoria predominante nell'ambito della propria rappresentazione olistica di un brano musicale, sempre che sia possibile riscontrare una qualche predominanza. Citiamo, ad esempio, il caso di Glenn Gould: «Il livello tattile assume [per me] un interesse terziario; presumo che il secondo livello sia quello uditivo e il primario quello puramente mentale o "ideale" – la consapevolezza da parte del pianista della musica stessa. Se qualcosa non funziona al secondo o al terzo livello e quel livello non è in grado di riportare la situazione alla normalità allora il livello successivo si fa carico del problema» (Payzant, 1984, pp. 94-95).

Il predominio di una data modalità di codifica è inoltre determinato dalla diversità del tes(su)to musicale e dalla varietà degli stili compositivi. Ciò vale per un pezzo nel suo insieme come pure per momenti singoli all'interno di una composizione. Passaggi complessi difficilmente monitorabili da parte del pensiero a causa della loro estrema rapidità o della loro astrusità – in proporzione all'assenza di riferimenti tonali e di raggruppamenti in qualche modo familiari – vengono spesso memorizzati in modo prevalentemente cinestesico. Come scrive Seymour Bernstein (1981, p. 258): «La musica contemporanea – soprattutto la musica seriale – è, per la maggior parte dei musicisti, estremamente difficile da memorizzare e, per alcuni, impossibile. A meno che il compositore non incorpori nella sua scrittura degli sviluppi motivici logici, un esecutore è costretto a inventarsi delle associazioni melodiche personali, o persino a far affidamento esclusivamente sul pilota automatico».

Tali conclusioni confermano ulteriormente la ricerca condotta da psicologi quali Chase & Simon (1973), secondo cui più una sequenza di elementi viene presentata in ordine imprevedibile, maggiore è la difficoltà a ricordarla.

L'avvento in epoca romantica del recital solistico ha fatto sì che la riproduzione a memoria di una composizione diventasse parte integrante del rituale concertistico, parallelamente alla graduale scissione della figura del compositore da quella dell'esecutore (quest'ultimo, col tempo, sempre meno improvvisatore e sempre più filologo – eccetto per quanto riguarda il jazz). Da allora in poi, la didattica strumentale, soprattutto pianistica, ha cercato di teorizzare delle strategie di studio ottimali, valide per chiunque aspirasse alla carriera del virtuoso.⁴ Mentre la maggior parte degli approcci pedagogici affida il ruolo primario alla componente uditiva, alcuni didatti – primo fra tutti, Carl Leimer – asseriscono che la maniera più sicura di memorizzare un brano comincia dalla visualizzazione e dall'analisi della pagina scritta. Occorre sottolineare, tuttavia, come ciascun individuo appartenga a una specifica tipologia legata alla modalità

sensoriale dominante nel suo rapporto percettivo con la realtà e di conseguenza nelle sue rappresentazioni mentali.

«L'emergere di una particolare modalità di pensiero è impressa nella storia individuale, nei primi sforzi di riflessione sviluppati durante l'infanzia. Tra questi vi sono le attività a cui un bambino sceglie di partecipare e i processi interiorizzati di rappresentazione che derivano da tali partecipazioni. La preferenza ad apprendere per contatto, vista o attraverso il linguaggio viene sviluppata da bambini e adolescenti nel corso di continue indagini, mediante le quali essi si abituano ad affidarsi a una particolare modalità di apprendimento. Ciò contribuisce allo stabilizzarsi di un sistema gerarchico interiore relativo ai processi simbolici» (John-Steiner, 1997, p. 11).

La memoria *eidetica* (dal gr. *éidos* = forma) o *fotografica* è prerogativa di un ristretto numero di individui "visivi", così come l'*orecchio assoluto* si riscontra in una minoranza di "uditivi". Nel primo caso si tratta dell'acuta persistenza di un'immagine visiva successiva alla rimozione dello stimolo visivo. Il termine si usa anche per descrivere il ricordo di uno stimolo con un'intensità quasi allucinatoria. Benché sia riscontrabile in numerosi bambini e in qualche adolescente, questo tipo di memoria ipertrofica è dote assai rara fra gli adulti.

Secondo Radocy & Boyle (1979, p. 311) «l'immaginario eidetico rappresenta un interessante fenomeno percettivo che può essere di grande aiuto nell'apprendimento visivo della musica ma che va in qualche modo separato dalla vivida memoria».

L'orecchio assoluto è senza dubbio un argomento più inerente i musicisti e in quanto tale assai più dibattuto, sebbene il numero di studi scientifici in proposito sia tuttora abbastanza esiguo (Butler, 1992). Esso non è altro che «un'accurata memoria a lungo termine per prototipi di altezze e per i nomi a esse associati. [...] Questa abilità pare sia accessibile a chiunque sia pronto a sottoporsi a un lungo e sistematico allenamento» (Sloboda, *op. cit.*, pp. 28 e 176). Vari studi (tra cui Sergeant, 1969), confermati dall'esperienza pedagogica soprattutto nipponica, hanno dimostrato che iniziando lo studio della musica prima dei sei anni di età si hanno molte probabilità di sviluppare l'orecchio assoluto. Ciò si deve al fatto che «l'organismo umano raggiunge l'apice delle capacità di assorbimento e codificazione delle informazioni uditive fra i 3 e gli 8 anni» (Reubart, *op. cit.*, p. 107). Alcuni esperimenti (Siegel, 1974) hanno però appurato che i possessori di orecchio assoluto dimostrano una effettiva superiorità nel riconoscimento delle altezze soltanto quando possono etichettare gli stimoli sonori con i nomi delle note musicali. Questo tipo di memoria a lungo termine ci riporterebbe quindi al principio della doppia codifica sopra menzionato. «Un potenziale innato per sviluppare l'orecchio assoluto è relativamente comune ma tende ad atrofizzarsi o a venir soppresso a causa dell'importanza infinitamente maggiore che l'orecchio relativo⁵ riveste in campo musicale» (Dixon-Ward, 1981, p. 5).

Prima le dita poi tutto il resto?

La maggior parte dell'immaginario riproduttivo impiegato da uno strumentista, indipendentemente dalla preponderanza di sistemi di codifica uditivi o visivi, è all'origine cinestetica. Non sorprende che la didattica strumentale si sia tradizionalmente occupata soprattutto della sfera motoria, enfatizzando il lato meccanico del suonare (mera cinestesia), spesso a scapito di quello tecnico (sintesi equilibrata di componenti uditive e cinestesiche). È evidente, inoltre, come l'insegnamento accademico abbia privilegiato quelle abilità esecutive fondate su rappresentazioni grafico-iconiche (dal gr. *eikón* = immagine), ossia l'esecuzione con/senza spartito e la lettura a prima vista, mentre le abilità dipendenti soltanto da rappresentazioni di tipo uditivo, ovvero la riproduzione a orecchio e l'improvvisazione, sono state e sono tuttora generalmente neglette, se non addirittura censurate. L'opportunità di accostarsi anche a queste forme di esecuzione creativa comporta indubbi vantaggi, tra i quali un potenziamento dell'orecchio interno, ovvero dell'attività endomusicale⁶ (McPherson, 1996; Gellrich & Parncutt, 1998).

Come si può facilmente dedurre e come testimoniano sia testi pedagogici che interviste a concertisti e didatti, la memoria cinestetica è la meno affidabile al momento di un'esecuzione pubblica, nonostante sia la più immediata nonché la più resistente all'oblio. Soltanto i principianti, sia bambini che adulti, fanno dipendere completamente le loro esecuzioni senza spartito dalla memoria muscolare, non avendo ancora a disposizione degli schemi mentali atti a codificare l'informazione in modo più efficace e diversificato (Hallam, 1997). I musicisti esperti vi fanno solitamente ricorso soltanto laddove non siano possibili altri tipi di codifica, come già accennato in precedenza, oppure durante i cosiddetti "vuoti di memoria".

«Prima ascolta poi suona!» (A. Schnabel)

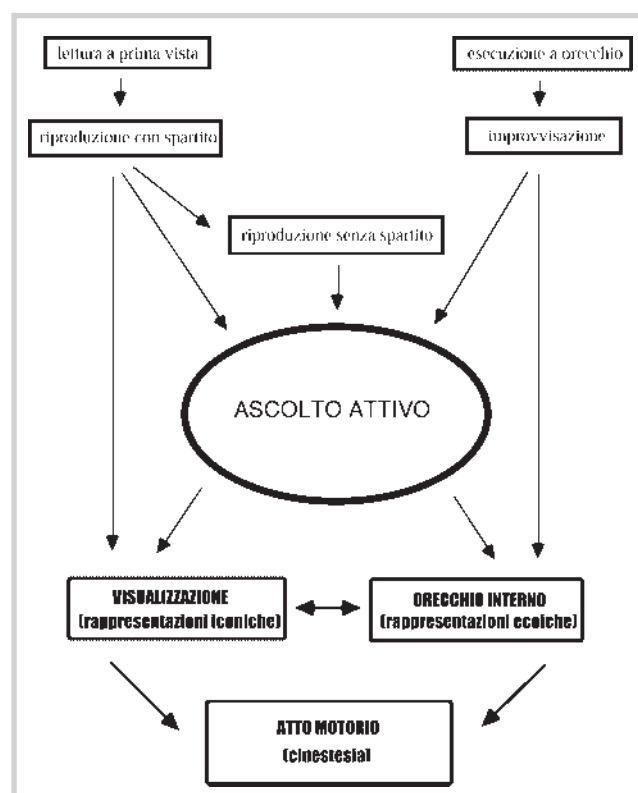
Come risulta dal grafico riportato nella tabella a fianco, un musicista non può prescindere dalla capacità di ascolto attivo, qualunque sia il tipo di prassi esecutiva/compositiva che lo vede coinvolto (Piazza, 1987; Priest, 1989; Adolphe, 1991; Spencers, 1999). Alla radice di certe esecuzioni inespressive e "dattilografiche" vi è quasi sempre la tendenza a pensare la musica come insieme di simboli piuttosto che di suoni. «Purtroppo, persino oggi, troppo insegnamento pianistico è ancora consacrato alla musica come arte della vista invece che del suono. Il simbolo musicale troppo sovente rappresenta un tasto da premere invece che un suono da sentire» (Reubart, *op. cit.*, p. 110). Secondo Harold Fiske (1990) l'educazione musicale tende a dare per scontata la capacità di ascolto dell'allievo, mentre si concentra in gran parte su come manipolare uno strumento. Non è raro, infatti, imbattersi in esecutori convinti di ascoltarsi, mentre in realtà sperimentano la musica quasi esclusivamente a livello cinestetico.

«Quando si suona a memoria si verifica una combinazione di molti stimoli interagenti su aree preposte della corteccia cerebrale – quella visiva (il vedere internamente le note stampate o i tasti in successivi raggruppamenti) e quella uditiva (l'udire internamente le successioni dei suoni insieme alle loro combinazioni verticali) – attraverso il secondo sistema di segnali [il simbolismo verbale, *n.d.a.*]. L'intelletto coadiuvato dal pensiero astratto rintraccia il dispiegamento dell'immagine musicale prima percepita, poi elaborata analiticamente e sintetizzata come forma. Grazie all'esercizio, le cellule dell'area corticale uditiva che vengono stimolate si connettono fisiologicamente con le cellule dell'area motoria, producendo una catena di risposte motorie. È di estrema importanza che fin dall'inizio degli studi musicali tale connessione si stabilizzi nel seguente ordine: *visivo-uditivo-motorio* e non, come accade di solito, *visivo-motorio*. La risposta motoria non deve rappresentare la reazione diretta a una stimolazione visiva. Quest'ultima bisogna passi prima attraverso i centri uditivi; solo allora potrà provocare la risposta motoria» (Kochevitsky, 1967, p. 23).

Per concludere

Da un punto di vista prettamente cognitivo, l'abilità mnemonica di un esecutore è determinata:

- dalla quantità di informazioni precedentemente fissate nella memoria a lungo termine, su cui si strutturano gli schemi mentali e i modelli di raggruppamento;
- dalla velocità e affidabilità con cui tali informazioni vengono riutilizzate e applicate nel corso di un nuovo apprendimento o di un'esecuzione;
- dalla integrazione costante dei vari tipi di memoria.



L'enfasi data alla memorizzazione di un brano musicale varia a seconda degli approcci pedagogici, similmente a quanto accade per la lettura a prima vista. Raramente nel corso degli studi accademici queste due fondamentali abilità psico-motorie vengono affrontate in maniera metodica, rimanendo affidate al caso e al talento innato dello studente. Uno studio condotto da Dorothy Bryant (1985) ha dimostrato che giovani strumentisti sottoposti a letture specifiche sulla memoria musicale e a compiti guidati imperniati sulla memorizzazione tendono a sviluppare notevolmente l'aspetto analitico e ad apprendere in modo più efficiente. Risultati analoghi sono stati ottenuti

da Lawrence Naai-Lei Lo (1976) in un esperimento focalizzato sullo sviluppo della memoria visiva finalizzata all'apprendimento musicale.

Come evidenzia Matthey (*op. cit.*, p. 1) «la questione della memorizzazione costituisce l'*alfa* e l'*omega* di ogni insegnamento, di ogni apprendimento, di ogni studio. Solo comprendendo la natura dei processi mnemonici è possibile, ad esempio, imparare le note di un pezzo nel modo più veloce ed efficace. Di fatto, l'acquisizione di qualunque conoscenza implica sempre una "memorizzazione" – anche quando non ci proponiamo di parlare o di suonare senza il testo di fronte».

Ipermercato musicale

AUGUSTO PASQUALI

Diciamo la verità: tutte queste geremiadi sulla morte del disco a causa di Internet ci lasciano piuttosto freddini. Anzi, come insegnanti, non possiamo che rallegrarci della enorme (e gratuita) disponibilità di musica che la rete offre a noi e alle nostre classi. Tacendo in questa sede i problemi relativi ai diritti d'autore (ma che questi vadano ripensati è fuor di dubbio), è un po' come se ogni insegnante potesse condurre i propri ragazzi in un ipermercato musicale dotato di uno sterminato catalogo e lì scegliere i brani più idonei al lavoro che si deve svolgere. Da un punto di vista tecnico, per usufruire di tale abbondanza sono necessarie una connessione a Internet rapida e stabile e l'installazione nei computer di un qualche programma gratuito tipo *WinMx* (scaricabile da www.winmx.com), *Morpheus* (www.musiccity.com), *Audiogalaxy* (www.audiogalaxy.com) che consenta la condivisione e il *download* dei *files* musicali. Al momento l'unica limitazione è che il "catalogo" che ci viene offerto è sì vastissimo, ma solo per quanto riguarda la musica di consumo, mentre per altri generi musicali la scelta è più circoscritta.

Da un punto di vista didattico, è evidente che soprattutto le attività centrate sull'ascolto e sulla ricerca possano trarre notevole vantaggio da questa opportunità. Molti gli sbocchi possibili: ad esempio, un lavoro condotto con una seconda o terza media volto a far comprendere ai ragazzi il senso e il valore dell'interpretazione e dell'arrangiamento può veramente fare un salto di qualità rispetto al passato. Ipotizziamo di assegnare a ogni alunno (o gruppo di alunni) il compito di rintracciare in Rete quante più versioni possibili

di un determinato brano, magari lo stesso che abbiamo appena imparato a cantare e a suonare. Ecco che, con ogni probabilità, di quel titolo assegnato il ragazzo rintraccerà in Rete svariate versioni (in alcuni casi persino nell'ordine di alcune decine). Si passerà quindi al *download* delle versioni prescelte, operazione che rappresenta la fase più lunga e che difficilmente può concludersi in quella stessa ora di lezione: sarà tuttavia sufficiente impostare la selezione desiderata e far lavorare i computer. Ecco che al successivo incontro sarà possibile impegnare gli alunni in una vasta attività di ascolto, analisi e valutazione dei brani scaricati.

A proposito, visto che i brani si presentano in formato mp3, è necessario un software specifico per il loro ascolto: nel remoto caso in cui i computer della scuola non fossero già in grado di leggere tali *files*, fra i tantissimi programmi reperibili gratuitamente, consigliamo il popolarissimo *WinAmp* (www.winamp.com). Va da sé che per un ascolto davvero proficuo è necessario affidare ai ragazzi dei compiti. Si potrebbe, ad esempio, invitarli a suddividere le versioni rintracciate a seconda dell'organico impiegato (dagli interpreti maschili a quelli femminili, dalle grandi orchestre ai *combos*, dai solisti di chitarra a quelli di pianoforte, sassofono o altro). Si potrebbe focalizzare l'attenzione sull'uso e sul contesto di questi brani (quale versione è più adatta a una festa con gli amici e quale a un incontro galante?, oppure chi mi sa indicare quale funziona meglio per commentare lo spot televisivo di un profumo?). Infine si potrebbe confrontare una versione con l'altra (quali elementi cambiano da una all'altra e quali restano viceversa sempre presenti? E quali modifiche subisce la struttura del brano?). Già, si potrebbe.

Note

¹ In italiano, i verbi *rammentare* e *ricordare*, utilizzati comunemente come sinonimi, mettono in luce il profondo legame della memoria sia con la sfera cognitiva che con quella emozionale. Al volontario richiamo “alla mente” espresso dal primo fa eco lo spontaneo richiamo “dal cuore” implicito nel secondo. Tale sottigliezza etimologica non compare nelle altre principali lingue indoeuropee.

² Ai tempi dei grandi speculatori sull'arte della memoria, da Cicerone fino al tardo Rinascimento, si parlava in termini di: *imagines agentes; ordo et comparatio; repetitio et meditatio*.

³ *Nihil potest homo intelligere sine phantasmate* (S. Tommaso d'Aquino).

⁴ Nel 1839, Franz Liszt fu il primo musicista ad eseguire in pubblico, durante un concerto a Roma, un intero programma a memoria, dando così origine al moderno recital. Proprio in quell'anno, Carl Czerny pubblicava a Vienna il primo metodo pianistico (*Große Pianoforteschule, op. 500*) contenente un intero capitolo dedicato alla memorizzazione.

⁵ Per *orecchio relativo* intendiamo «l'abilità di identificare e nominare l'intervallo che separa due note suonate simultaneamente o successivamente, o la capacità di riprodurre con la voce un dato intervallo ascendente o discendente partendo da una data nota» (Sloboda, *op.cit.*, p. 178)

⁶ Il termine *endomusia* indica «il richiamo mentale di una melodia» (Galimberti, 1992, p. 344). In base al grado di competenza musicale dell'individuo, tale richiamo si estende in varia misura anche agli altri parametri musicali. Un curiosissimo – e verosimilmente unico – esempio di notazione endomusicale si ritrova all'inizio della seconda sezione della *Humoreske, op. 20* (1839) di Schumann. Qui il compositore inserisce un terzo pentagramma fra quello della mano destra e quello della mano sinistra in cui compare una «*innere Stimme*», cioè una linea melodica virtuale da (e)seguire solo col pensiero.

Riferimenti bibliografici

- Adolphe B., 1991, *The Mind's Ear*, MMB Music, Saint Louis.
- Bernstein S., 1981, *With Your Own Two Hands: Self-Discovery Through Music*, G. Schirmer, New York.
- Berry W., 1989, *Musical Structure and Performance*, Yale University Press, New Haven.
- Bryant D. E., 1985, *The Effect of Special Memory Instruction and Guided Analysis on the Efficiency of College Brass Players*, tesi di laurea, Oklahoma University.
- Butler D., 1992, *The Musician's Guide to Perception and Cognition*, Schirmer Books, New York.
- Chaffin R., & Imreh G., 1994, *Memorizing for performance: A case study of expert memory*, saggio presentato alla 3^a Conferenza sugli aspetti pratici della memoria, University of Maryland.
- Chaffin R., & Imreh G., 1996, *Effects of difficulty on practice: A case study of a concert pianist*, saggio presentato alla 4^a Conferenza Internazionale di Percezione e Cognizione Musicale, Chicago.
- Chaffin R., & Imreh G., 1997, “Pulling teeth and torture: Musical memory and problem solving”, in *Thinking and Reasoning*, 3 (4), pp. 315-336.
- Chase W. G. & Simon H.A., 1973, “The Mind's Eye in Chess”, in W.G. Chase (a cura di), *Visual Information Processing*, Academic Press, New York.
- Cook N., 1987, *A Guide to Musical Analysis*, W. W. Norton, New York.
- Cortot A., 1960, *I Principi essenziali della lezione pianistica*, Curci, Milano.
- Craig F. & Lockhart R., 1972, “Levels of processing: A framework for memory research”, in *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, pp.671-684.
- Damasio A., 1994, *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*, Grosset-Putnam, New York.
- Dixon-Ward W., 1981, “Absolute tonality and absolute pitch”, in *Journal of the Acoustical Society of America*, 70/1, pp.42-49.
- Fiske H., 1990, *Music and Mind*, The Edwin Mellin Press, Lewiston, N.Y.
- Galimberti U., 1992, *Dizionario di Psicologia*, UTET, Torino.
- Gardner H., 1983, *Frames of Mind: A Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York.
- Gellrich M. & Parncutt R., “Piano technique and fingering in the 18th and 19th centuries: Bringing a forgotten method back to life”, in *British Journal of Music Education*, 15 (1), pp. 5-23.
- Hallam S., 1995, “Professional musicians approaches to the learning and interpretation of music”, in *Psychology of Music*, 23, pp. 111-128.
- Hallam S., 1997, “The development of memorization strategies in a musician: Implications for education”, in *British Journal of Music Education*, 14, pp. 87-97.
- Hughes E., “Musical memory in piano playing and piano study”, in *Musical Quarterly*, 1, pp. 592-603.
- John-Steiner V., 1997, *Notebooks of the Mind*, Oxford University Press, New York.
- Jourdain R., 1997, *Music, the Brain, and Ecstasy*, Morrow & Co., New York.
- Kochevitsky G., 1967, *The Art of Piano Playing: A Scientific Approach*, Summy-Birchard C., Sumco.
- Kopiez R., 1990, “Der Einfluß graphischer vs. verbal-analytischer Kognitiver Strukturierung beim mentalen Erlernen eines Musikstücks”, in *Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie*, 7, pp. 147-155.
- Leimer K. & Giesecking W., 1931, *Modernes Klavierspiel*, trad. it. B. Bidussi, Casa Musicale Giuliana, Trieste.
- McPherson G. E., 1996, “Cognitive strategies and skill acquisition in musical performance”, in *ISME XVI International Seminar Proceedings*, pp. 127-136.
- Matthay T., 1926, *On Memorizing and Playing from Memory*, Oxford University Press, London.
- Murphy J. M., 1990, “Visualizing sound”, in *NACWPI Journal*, 38/3, pp.13-16.
- Naai-Lei Lo L., 1976, *The Effect of Visual Memory Training on the Ability to Memorize Music Within Piano Class Instruction*, tesi di laurea, Indiana University.
- Paivio A., 1971, *Imagery and Verbal Processes*, Holt, Rinehart, and Winston, New York.
- Payzant G., 1984, *Glenn Gould: Music and Mind*, Key Porter Books, Toronto.
- Piazza G., 1987, *Educazione dell'orecchio*, Ricordi, Milano.
- Posner M. I. & Warren R., 1972, “Traces, Concepts and Conscious Constructions”, in A. Melton & E. Martin (a cura di), *Coding Processes in Human Memory*, Washington.
- Priest P., 1989 “Playing by ear: Its nature and application to instrumental learning”, in *British Journal of Music Education*, 6 (2), pp. 173-191.
- Radocy R. & Boyle J.D., 1979, *Psychological Foundations of Musical Behaviour*, C. Thomas Publ., Springfield.
- Reubart D., 1985, *Anxiety and Musical Performance: On Playing the Piano from Memory*, Da Capo Press, New York.
- Sergeant S., 1969, “Experimental investigation of absolute pitch”, in *Journal of Musical Education*, 17, pp. 135-143.
- Siegel J.A., 1974, “Sensory and verbal coding strategies in subjects with absolute pitch”, in *Journal of Experimental Psychology*, 8/1, pp. 37-44.
- Sloboda J., 1985, *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*, Oxford University Press, Oxford.
- Spencers P., 1999, “L'esperienza musicale fra oralità e scrittura”, in *Musica Domani*, 110, pp. 3-8.
- Spender N., 1980, “Psychology of music”, in *New Grove Dictionary of Music and Musicians*, pp. 388-421.

Tema

FRANCESCO BELLOMI

Per farla breve si potrebbe dire che il tema è quella melodia che continui a canticchiare o a fischiettare dopo che il concerto è finito e dopo che ti sei dimenticato quasi tutto il resto. Un buon tema non te lo dimentichi facilmente e lo riconosci se, per caso, viene usato in un altro brano. Quello che è interessante è cercare di capire perché il tema si stampa così bene nella memoria.

Si potrebbe pensare che un tema viene presentato all'inizio del brano e che quindi lo ricordiamo meglio, così come ricordiamo meglio l'inizio delle poesie che abbiamo letto, piuttosto che la parte centrale o la conclusione. Ma non è sempre così e anche quando il tema arriva dopo una introduzione più o meno lunga non abbiamo problemi a riconoscerlo come tema e a memorizzarlo. Insomma, il tema è una sorta di personaggio ben caratterizzato e riconoscibile all'interno del racconto sonoro. Cos'è che rende una qualsiasi melodia un buon tema?

Difficile da spiegare, ma forse si tratta di una sorta di equilibrio, concentrato in poche battute, fra elementi prevedibili per l'ascoltatore ed elementi non prevedibili o di sorpresa. Se tutto è prevedibile il tema tende a essere anonimo, banale e poco "personaggio". Se invece tutto è imprevedibile la memorizzazione e il riconoscimento diventano molto faticosi. È più facile capire come fabbricare un buon tema andando ad ascoltare come sono fatte quelle melodie di "transizione" che non sono temi e che servono solo a far dimenticare parzialmente quello che si è appena ascoltato, per introdurre poi con naturalezza un elemento nuovo.

In un articolo di A. Dratwicky, ["Une typologie des 'Passages' dans le concerto pour piano romantique (1800-1849): l'exemple de Johann Nepomuk Hummel (1778-1837)", *Musurgia*, VII/2, 2000, pp. 25-40] si prendono i "passaggi" cioè gli episodi di transizione nella scrittura pianistica del concerto per piano e orchestra, di Hummel in particolare, e si verifica che gli ingredienti più usati in questi episodi sono scale, arpeggi e progressioni: cioè tre stereotipi o luoghi comuni del linguaggio compositivo. Sono in pratica comportamenti musicali che, una volta innescati, rendono il seguito facilmente prevedibile per l'ascoltatore.

Se però prendiamo questa successione di altezze: *do, si, la, sol, fa, mi, re, do*, pensiamo subito che si tratti di una banale scala discendente. E invece no: è un bellissimo tema di Cajkowskij. Invece: *do, re, mi, mi, fa, sol,*

sol, la, si, do, è una specie di scala e anche il tema di una fuga di J. S. Bach. Infine: *do, sol, do, sol, do, sol, do, mi, sol*, è un arpeggio e un arcinoto frammento tematico di Mozart. In altri casi la presenza di questi stereotipi non è così esplicita ed è necessario ricercarne la presenza di sotto la superficie delle note.

A scuola va forte la pratica del *tema dato*: proposte alcune battute di un tema, lo studente deve completare il brano proseguendo in modo coerente. Arnold Schoenberg, nei suoi manuali, fornisce invece allo studente gli strumenti per fabbricarsi autonomamente i propri materiali, bassi o temi che siano.

È molto interessante vedere negli appunti di certi compositori come l'elaborazione di un tema comporti talvolta numerosi ripensamenti e correzioni. L'articolo di K. D. Mann ("Berlioz au travail", *Musurgia*, vol VI/1, 1999, pp. 7-32) ci offre splendidi esempi tratti dai manoscritti di Berlioz ed è a tutti noto che Beethoven scrisse quasi cento varianti del tema della *Nona sinfonia* prima di arrivare alla stesura definitiva. Secondo la testimonianza di Stendhal, Rossini annotava i suoi temi migliori su dei pezzetti di carta, senza usare il clavicembalo, verso le due o le tre di notte, prima di andare a dormire. Poi, la mattina dopo, li *istrumentava* attorniato dagli amici e chiacchierando con loro, come svolgendo un lavoro di assoluta routine.

In ogni biblioteca musicale c'è un buon numero di cataloghi tematici, di libri cioè che mettono in fila tutti i temi scritti da un certo autore permettendo al ricercatore di trovare velocemente l'indicazione esatta di un brano del quale si ricorda il tema. Il più strano di questi cataloghi l'ha scritto un certo Denis Persons e si intitola *The directory of tune*. I temi di migliaia e migliaia di brani scritti da centinaia di musicisti sono catalogati secondo la direzione degli intervalli melodici dei primi 17 suoni. I simboli usati sono:

X = suono di partenza

R = repeat (ripetizione del suono precedente)

U = up (suono più alto rispetto al precedente)

D = down (suono più basso rispetto al precedente)

God save the Queen è così classificata:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15

X R U D U U U R U D D D U D D U

Non essendo specificato né il ritmo né l'ampiezza dei singoli intervalli non è possibile ricavare da questo schema la precisa articolazione di un tema. L'unica cosa che si può fare è, se si ha presente il tema, trovare lo schema che gli può corrispondere. La domanda inquietante che mi rivolgo è: riuscirò mai a capire a cosa serve questo libro?

Creatività e didattica pianistica: novità o tradizione da recuperare?

La pratica improvvisativa viene normalmente considerata un punto d'arrivo molto remoto all'interno del curriculum di uno strumentista. Recentemente, invece, vanno diffondendosi metodi per i primi anni di studio che pongono la creatività e l'emancipazione dal testo scritto come elementi fondanti nei primi approcci allo strumento.

Quella che sembra essere una scoperta recente è in realtà una modalità di avvicinarsi alla musica estremamente diffusa fuori dalla cultura occidentale; e anche in Europa, fino all'Ottocento, l'improvvisazione ha avuto un ruolo di primaria importanza nella formazione musicale.

Quando si parla di creatività, quindi, vale la pena alzare gli occhi e guardare lontano.

ANNIBALE REBAUDENGO

Oggetto del mio intervento è la formazione musicale dei principianti. Formazione che coniughi l'apprendimento strumentale con la composizione e l'improvvisazione. Poiché la creatività dell'insegnante è una premessa necessaria, ne accenno subito: mi è ben chiaro che il docente insieme ai contenuti pone se stesso come modello. Voglio dire che non solo deve saper proporre esempi esecutivi, compositivi, improvvisativi, ma deve saper affrontare con ricettività creativa le variegate situazioni che gli interventi degli allievi producono, e che sembrano far deviare il dettagliato progetto didattico. In queste non rare situazioni il docente creativo improvvisa un Intermezzo o una Coda di lezione non prevista. Sarà suo merito trasformare la deviazione in un percorso di maggiore interesse e soddisfazione per gli allievi, proprio perché provocata dalla loro curiosità. Gli studenti si renderanno conto che il loro intervento ha arricchito il progetto e il docente avrà scoperto sue inaspettate risorse, proprio come nell'improvvisazione musicale.

Sgombro il campo anche da un'altra accezione della creatività legata all'esecuzione strumentale, forse la più

comune: mi riferisco alla creatività interpretativa. Sempre cercata e sempre da armonizzare con le prassi esecutive legate ai variegati stili d'epoca e d'autore. Ma non è l'oggetto di quest'articolo.

Ciò detto, vengo al tema del mio contributo. Stimolato anche da quel che sembrava essere un indirizzo dell'educazione musicale nella scuola di base, quando un intervento dell'ex Ministro dell'Istruzione incoraggiava a curare il curriculum della musica a scuola sul versante dell'apprendimento strumentale. Se così dovesse indirizzarsi l'educazione musicale per tutti, o comunque per le scuole a indirizzo musicale e sicuramente per le scuole di musica dove lo studio dello strumento è prioritario nelle scelte di chi si avvicina alla musica, spero che le mie riflessioni siano di qualche utilità.

Il curriculum di Musica, che era stato formalizzato per la sospesa riforma dei cicli, era articolato attraverso cinque direttrici: ascoltare, suonare e cantare (riprodurre), inventare, interpretare (collegare la musica a contesti), analizzare. La didattica strumentale nella mia proposta viene a farsi carico di tutti gli aspetti summenzionati. Nell'ascolto interno ed esterno troveremo la fase del progetto e della verifica; nel canto una modalità di studio efficace sia per l'alfabetizzazione, sia per interiorizzare il repertorio oggetto di studio; nell'inventare (comporre e improvvisare allo strumento) sviluppiamo la creatività musicale e nel contempo stimoliamo il raggiungimento di obiettivi strumentali e facilitiamo l'interpretazione e l'analisi in quanto, come chi s'interessa di didattica conosce, è più motivante lo studio che mette al centro i repertori creati dagli stessi allievi.

Per la nostra generazione, fino a non molti anni fa, solo i percorsi formativi dei jazzisti prevedevano un approccio strumentale che, facendo volentieri a meno della scrittura, avevano nell'improvvisazione la loro finalità. Ora si stanno diffondendo metodi per improvvisare che presuppongono già una formazione pianistica almeno di base e, per quel che interessa a noi, appaiono da qualche tempo "primi libri" di pianoforte che propongono, in percorsi strutturati, la creatività compositiva, soprattutto improvvisata, come parte integrante della formazione pianistica. Sono "primi libri" di diversa provenienza geografica e destinati alcuni a principianti giovani, altri ad adulti.

Perché: gli obiettivi

Gli obiettivi declinati da Emilio Molina in un suo metodo per improvvisare,¹ metodo per principianti adulti sono:

- sviluppare una tecnica pianistica di base che consenta un rapporto mentale e fisiologico tale da permettere la comprensione e la realizzazione delle idee musicali alla tastiera;
- saper improvvisare alla tastiera all'interno di strutture armoniche di base;
- saper realizzare diversi tipi di accompagnamento sviluppando una struttura armonica all'interno di un discorso musicale;
- inventare motivi melodici sviluppando il processo di domanda-risposta e adattandolo a strutture armoniche di base preesistenti;
- memorizzare e interpretare semplici opere del repertorio pianistico;
- saper analizzare gli elementi strutturali di una partitura pianistica e stabilire soluzioni parallele a quelle dell'autore;
- conoscere la realizzazione delle sigle della musica jazz, del cifrario armonico tradizionale e di quello funzionale;
- improvvisare accompagnamenti ritmici per melodie popolari o per musica moderna con o senza sigle e cifre armoniche;
- leggere armonicamente e a prima vista semplici repertori pianistici;
- conseguire una pratica pianistica.

Gli stessi obiettivi, anche se non dichiarati, li possiamo riscontrare anche in altre proposte editoriali dedicate al primo approccio al pianoforte.

Come: la metodologia

Certo che possano essere trasferiti anche per gli altri strumenti, enucleerò le costanti metodologiche di questi approcci pianistici:

- la melodia con i "buchi" da colmare. Prima di lasciare il campo alla completa improvvisazione, viene introdotto il metodo che già conosciamo nella didattica delle lingue straniere. Alludo alla prassi che invita a completare gli spazi lasciati vuoti in un punto qualsiasi della frase (es. 1);
- l'accompagnamento mancante da inventare o da scegliere e sviluppare su alcune proposte in musica tonale o modale. Solo la conoscenza, dei primi elementi dell'armonia permette di ottemperare alla consegna con soddisfacenti risultati. Ma la conoscenza avviene anche ad "orecchio", per prove ed errori. Fin dai primi passi, l'allievo è coinvolto nella consapevolezza armonica, nella libera variazione di un accompagnamento sul pur semplice e unico accordo di tonica, poi di dominante, quindi dei due accordi messi in relazione tra loro. Un'altra strategia didattica utilizzata, trasferita dall'antica prassi del basso numerato sottostante alla melodia, consiste nel realizzare accompagnamenti a melodie avendo a disposizione solo le sigle delle funzioni armoniche: esempio t-d-d-t (es. 2). Progressivamente sono presentati diversi modelli d'accompagnamento che vengono costantemente analizzati e sviluppati;
- la melodia da inventare su accompagnamento dato (es. 3). L'invenzione viene preceduta da modelli che metto-

Esempio 1

© Eritz Emonts, *Eurpäische Klavierschule*, vol. 1, Ed. Schott, Mainz.

Rätsel No. 1

Die linke Hand antwortet
in der Gegenbewegung.

Puzzle No. 1

The left hand answers
in contrary motion.

Devinette No. 1

La main gauche répond
en mouvement contraire.

f = forte
p = piano

F. C.

Esempio 2

© Eritz Emonts, *Eurpäische Klavierschule*, vol. 1, Ed. Schott, Mainz.

This Old Man

England



- no in risalto la dinamica della domanda-risposta;
- l'affidamento alla creatività dell'intera trama musicale su ritmi armonici prestabiliti anche con cifrari della musica non accademica;
- il rinforzarsi degli automatismi motori con l'adattamento ai cambi di tonalità o modalità tramite progressioni armoniche di cui si dà solo l'incipit;
- l'immersione in stili d'epoca, anche contemporanei, colti o popolari, tramite modelli esemplari.

A seconda dell'età dell'allievo, sarà cura del docente modulare il livello di conoscenza teorica

Costanti sono quindi il sapere appreso contemporaneamente al saper fare. Gli automatismi, fondati con consapevolezza, favoriscono il saper essere: suonare con tranquillità emotiva, sapere improvvisare in gruppo, sapersi adattare a contesti musicali di cui però si conoscono le regole grammaticali e stilistiche. È poi indispensabile sottolineare quanto sia immediato il trasferimento nel repertorio di studio completamente scritto, e quindi "solo" da riprodurre, delle conoscen-

ze teoriche acquisite tramite la creatività.

Il lavoro al pianoforte è a volte presentato anche per due o tre esecutori in maniera da permettere la lezione di gruppo e di musica d'insieme. I repertori proposti sono di diversi generi e stili, così da attirare chiunque e, nello stesso tempo, poter colmare le inevitabili lacune conoscitive.

La "nuova musica" improvvisata

La "nuova musica" presenta poi alcuni aspetti strumentali improvvisativi che ben si attagliano alla dimensione creativa. L'esplorazione della tastiera che si sviluppa nella ricerca timbrica e dinamica dei cluster, dei glissandi e dei suoni armonici, delle sequenze melodiche svincolate dai codici tonali e armonici, produce incanti di suoni che affascinano e liberano l'esecutore dalla paralizzante paura di "sbagliare le note". Ne nasce una magia musicale e gestuale in cui anche un prin-

Esempio 3

© Emilio Molina, *Piano complementario*, Real Musical, Madrid, vol. 1

Inventa una melodía para este acompañamiento

The image shows a musical score for the exercise 'Inventa una melodía para este acompañamiento' in 8/8 time. It is numbered '110' in a circle. The score is written for piano and consists of two systems. Each system has a treble clef staff and a bass clef staff. The first system has four measures, and the second system has four measures. The bass clef staff contains a rhythmic accompaniment of eighth notes, while the treble clef staff is left blank for the student to write a melody.

cipiante ritrova il vissuto musicale, qui inteso come esperienza che trascende il realmente ascoltato. Si traduce cioè nella predisposizione a entrare in sintonia con una musica anche inaudita, che viene ri-conosciuta, ri-vissuta, e che dà forti emozioni.

In un'esperienza didattica vissuta e documentata dai diari degli allievi, di una mamma e dal mio, abbiamo verificato quanto sopra esposto. Ecco cosa ha scritto la mamma di un'allieva di 10 anni: «Ascoltando Arianna ho avuto la conferma di quanto liberatorio e stimolante possa essere questo metodo. Ho notato, infatti, che durante l'esecuzione di un esercizio la sua fantasia viene talmente stimolata che prende il sopravvento sull'esercizio stesso. Affiorano e si inseguono così una sequenza di note e pause che nulla hanno a che vedere con lo spartito e che rendono l'interprete fautrice di una musica del tutto personale, quella più intima, senza regole né confini. È l'espressione in musica della sua interiorità».²

Gli adulti che a lungo sono stati condizionati dallo spartito e dal considerare il "suonare a orecchio" come una prassi disdicevole, hanno difficoltà a immergersi anche in semplici accompagnamenti tonali improvvisati. L'insufficiente formazione dell'orecchio armonico non gli permette di trasformare in gesto spontaneo l'armonia mai ricercata e sempre solo compitata dalla scrittura. La loro gestualità si presenta contratta per mancanza di familiarizzazione con la prassi improvvisativa, per timore di sbagliare e di conseguenza per una scarsa considerazione di sé. In un percorso storico a ritroso, dopo avere conquistato la libertà gestuale che la "nuova musica" promuove, sarà possibile fondare gli automatismi pertinenti alla musica tonale, mantenendo e rinforzando questa gestualità non stereotipata. La percezione psicofisica di emancipazione dal testo scritto, che il vagare sulla tastiera con cluster, glissandi e suoni armonici produce, potrà essere poi trasferita nel vagare sulla tastiera arpeggiando una cadenza perfetta. La soluzione di far iniziare la prassi compositiva-estemporanea con le consegne della "nuova musica", oltre a essere gratificante e formativa di per sé, è paradossalmente propedeutica all'improvvisazione tonale settecentesca. Per quest'ultima non si può prescindere da uno studio che renda consapevole il rapporto tra l'orecchio armonico, la teoria e il gesto; tuttavia la proposta che avanziamo è di posporla all'improvvisazione libera e liberatoria della "nuova musica".

La tradizione pianistica

La metodologia didattica brevemente sintetizzata è però così innovativa? Analizzando alcuni metodi storici scopriamo che stiamo recuperando una antica tradizione. Infatti, la suddivisione didattica fra i saperi musicali, codificata nelle distinte discipline del sapere teorico, del saper suonare e del saper comporre anche un semplice accompagnamento in maniera estemporanea, è una prassi didattica della musica colta solo a partire dalla seconda metà dell'Ottocento. Da quando la spe-

cializzazione professionale pianistica cominciò a escludere sempre più l'improvvisazione, condizionando in tal senso anche la formazione strumentale. Non così era alle origini del pianoforte, e non così è ancora oggi nel jazz o in stili popolari. Esplicita testimonianza di ciò sono i metodi didattici pubblicati fino ai primi dell'Ottocento e quelli propri della musica afroamericana. Quando il pianoforte si chiamava ancora fortepiano e conviveva nella società musicale con il clavicembalo e il clavicordo, oltre che con l'organo, Carl Philip Emanuel Bach pubblicò un *Saggio di metodo per la tastiera*, il cui sottotitolo recita: *Parte seconda che tratta dell'Accompagnamento e della Libera Fantasia*.³ «[...] è il primo testo dedicato esclusivamente ai tantissimi interrogativi di cui è costellato il compito dell'accompagnatore desideroso di offrire prestazioni superiori ad una corretta armonizzazione del basso continuo e di raggiungere la completa padronanza tecnica ed estetica per svolgere il gravoso impegno della realizzazione improvvisata».⁴ L'autore, per rendere proficua la formazione del "tastierista", «raccomanda in special modo l'ascolto attento di buone musiche» e «consiglia di seguire con cura l'accompagnamento, se pregevole. In tal modo sarà formato l'orecchio e stimolata l'attenzione».⁶ Come dire che l'ascolto analitico di preziosi modelli di riferimento è indispensabile per la formazione dell'orecchio musicale.

Poi ancora suggerisce: «Si trasportino questi brevi esempi in tutte le posizioni di tutte le tonalità maggiori e minori, affinché gli allievi si familiarizzino con la loro scrittura. In seguito si lascino procedere da soli in queste trasposizioni».⁷ Così il "trasporto" trova una sua prima codificazione in un trattato sull'accompagnamento e sull'improvvisazione. Accanto a esso compare anche il primo consiglio sulla "prima vista": «Nella lettura di un brano è necessario guardare sempre avanti».⁸ L'intero testo è permeato di descrizioni analitiche sulla teoria musicale e sull'armonia, senza la cui conoscenza nessun improvvisatore di musica occidentale potrà mai procedere dagli intervalli alle modulazioni per arrivare infine alla "libera fantasia". Intendo sottolineare ancora come questo itinerario didattico sia dedicato agli accompagnatori e non ai compositori. Accompagnatori che dovevano improvvisare su un basso numerato, così come i jazzisti avrebbero poi improvvisato sulle loro sigle. In entrambi i casi la conoscenza delle funzioni armoniche risulta indispensabile e si fonda sulla pratica tastieristica, con margini di discrezionalità esecutiva via via sempre maggiori.

Notiamo come, fin dal primo testo storico, il percorso formativo musicale-strumentale armonizza – adesso si direbbe "in maniera trasversale" – tutti gli aspetti della competenza musicale: armonizzare, accompagnare in maniera estemporanea, improvvisare melodie e accompagnamenti in stile, trasportare, leggere a prima vista. Tutto questo era il saper suonare.

Quale studente di pianoforte non ha trascorso parte della sua formazione pianistica sugli studi di Czerny? Ma forse pochi sanno che l'autore di studi pianistici è anche il didatta che ha elaborato un testo sull'improvvisazione,⁹ uno seguente sull'arte di preludere,¹⁰ e che

ha scritto un epistolario rivolto a un'allieva immaginaria, la Signorina Cecilia, in cui traccia un percorso formativo del pianista dedicando quattro delle dieci lettere all'improvvisazione.¹¹ Traggo da quest'ultima pubblicazione due frasi: «Ma anche al pianista, e all'artista che si esercita, questa scienza non può rimanere estranea, perché è altrettanto utile quanto piacevole, se egli può rendersi conto sino a qual punto una composizione può pretendere, anche per il suo intimo valore, e perché il basso generale (dottrina dell'armonia) offre mezzi notevoli per fantasticare, suonare a vista e accompagnare».¹² E ancora: «[...] ed io sono convinto che ognuno il quale ha raggiunto nel suonare un grado più che mediocre, sia capace, almeno fino ad un certo punto, anche per l'arte d'improvvisare».¹³

Quali sono i requisiti che accompagnano in Czerny il percorso didattico per improvvisare? «Uno studio completo dell'armonia, dita esercitate nei diversi toni e lo studio di numerose composizioni di altri».

Le regole consistono in consegne che gradualmente innalzano i livelli di difficoltà. Il percorso didattico inizia con «Preludi che saranno brevissimi, e composti solamente di alcuni accordi». Le unità minime accordali consistono in cadenze V-I. Per esercitare le dita e fondare gli automatismi propone le cadenze perfette in tutte le tonalità maggiori e minori, seguendo la scala cromatica. I Preludi diventeranno «un po' più lunghi, che si possono trasportare in tutti i toni». Gli accordi si scioglieranno in semplici arpeggi, arpeggi con cromatismi, note di passaggio, note di volta, scale.

Le tappe successive prevedono le «Cadenze e le Fermate, che si collocano nel mezzo d'un pezzo per marcare un riposo, una transizione ecc., ovvero nei concerti per terminarli, l'improvvisazione, propriamente detta, che si suddivide ancora in parecchi generi, cioè: lo sviluppamento d'un solo tema, per mezzo di tutte le forme usitate nella composizione; lo sviluppamento e la riunione di più Temi, in modo da formare un solo tutto; il Pot-pourri, cioè il collegamento di parecchi motivi favoriti per mezzo di modulazioni, senza svilupparne alcuno in particolare; le Variazioni in tutte le forme usitate; l'Improvvisazione nello stile legato e fugato; il Capriccio in tutta la sua libertà ed indipendenza. Naturalmente tutti questi generi possono collegarsi l'un l'altro, e riunirsi in una sola e stessa Fantasia».

Parallelamente a una metodologia lineare, che con esercitazioni graduali mira alla consapevolezza armonica e pianistica, il didatta austriaco suggerisce le strategie d'apprendimento che oggi chiamiamo della «scoperta per prove ed errori» e dell'«immersione», tanto care all'apprendimento multimediale.¹⁴ E l'emancipazione dalla scrittura del libro favorisce l'approccio corporeo alla conoscenza.¹⁵

Conclusione

Due versioni. In pedagogese: «La rivalutazione dell'aspetto corporeo permetterebbe di reinserire nell'ap-

prendimento aspetti che la cultura del libro aveva completamente escluso, ma che sono fondamentali al fine di uno sviluppo equilibrato: il valore espressivo del gesto, il senso di partecipazione e condivisione intrinseco all'oralità, le potenzialità del pensiero narrativo che recupera l'emotività e con essa la completezza di una conoscenza sbilanciata verso il polo paradigmatico della mente».¹⁶ Nell'ottocentesca innocenza di Czerny: «Ma se ella non si lascia spaventare da ciò e ripete ogni giorno questi tentativi, vedrà sempre più svolgersi[...] la sua capacità. [...] Meglio lasciare che le sue dita effettuino spontaneamente questa composizione. [...] Perciò, Signorina mia, si provi coraggiosamente e allegramente».¹⁷

Sottolineo, infine, quanto sia presente il paradigma della complessità nella formazione musicale. Complessità della formazione musicale strumentale, complessità della creatività allo strumento, complessità del gesto collegato al pensiero musicale. Scrive John Paynter: «per tutti i musicisti esiste quindi un ciclo continuo fatto di improvvisazione, composizione/interpretazione, prova ed esecuzione, in cui ogni elemento si riflette in qualche modo sugli altri».¹⁸

Non mi rimane che un ultimo pensiero sulla complessità delle competenze del docente di strumento. Ma senza ansie, proviamo coraggiosamente e allegramente.

Note

¹ Molina Emilio, *Piano complementario*, Madrid, Real Musical, 1995-1997, 3 voll.

² A. Rebaudengo, «Giochi di Kurtág in conservatorio», *Musica Domani*, n. 110, marzo 1999, p. 30.

³ C. Ph. E. Bach, *Saggio di metodo per la tastiera. Parte seconda che tratta dell'Accompagnamento e della Libera Fantasia*, Milano, Edizioni Curci, 1993, a cura di G. Venturi Verona. La prima parte, dedicata all'interpretazione in genere e agli abbellimenti in particolare fu pubblicata nel 1753, la seconda parte ebbe le stampe nel 1762.

⁴ *Ibidem*, p. 3.

⁵ Sottolineature mie per evidenziare le linee costanti nelle didattiche improvvisative nelle diverse epoche e stili.

⁶ *Ibidem*, «Introduzione», p. 25.

⁷ *Ibidem*, p. 29.

⁸ *Ibidem*, p. 26.

⁹ C. Czerny, *L'arte d'improvvisare Op. 200*, Milano, Ricordi, 1898 (?).

¹⁰ C. Czerny, *L'arte di preludiare, messa in pratica del pianoforte Op. 300*, Milano, Ricordi, 1916. Questa pubblicazione forma la seconda parte dell'*Op. 200*.

¹¹ C. Czerny, *Lettere sull'insegnamento del pianoforte*, Roma, Casa Editrice Artistica, 1909.

¹² *Ibidem*, p. 48.

¹³ *Ibidem*, p. 70.

¹⁴ «Nell'immersione (il gioco è immersione) c'è un nucleo di astrazione da valorizzare (il gioco è conoscenza); [...] nel divertimento c'è serietà» tratto da R. Maragliano, *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Bari, Laterza, 1998, p. 97.

¹⁵ M. Groppo, M. C. Locatelli, «Cambiamento culturale e disagio scolastico», in *L'abbandono scolastico*, a cura di O. L. Sempio, E. Confalonieri e G. Scaratti, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1999, p. 139.

¹⁶ *Ibidem*, p. 139.

¹⁷ C. Czerny, *Lettere...*, op. cit., p. 70-71.

¹⁸ J. Paynter, *Suono e struttura*, Torino, EDT, 1996, p. 111.

Saggi, riflessioni, esperienze e proposte didattiche

- Badura Skoda Eva & Paul, *L'interpretazione di Mozart al pianoforte*, Padova, G. Zanibon, 1980 (ed. orig. Wien, Eduard Wancura Verlag, 1957).
- Bailey Derek, *L'improvvisazione. Sua natura e pratica in musica*, Milano, Arcana editrice, 1982 (titolo orig. *Improvisation. Its nature and practice in music*, Ashborne, Derbyshire, Moorlan Publishing, 1980).
- Baroni Mario, *Suoni e significati*, Torino, ed. 1997.
- Bartolini Donatella, "Conformismo e creatività nello studio strumentale", in *Musica Domani*, n. 95, giugno 1995.
- Buzzoni Patrizia, Tosto Ida Maria (a cura di), *Gesto Musica e Danza*, Quaderni della Siem, n. 13, Torino, ed. 1998.
- Cattarello Cristina, "La figura dell'accompagnatore pianistico", in *Quaderni di beQuadro*, nuova serie, n. 8, 1998.
- Czerny Carl, *Lettere sull'insegnamento del pianoforte*, Roma, Casa Editrice Artistica, 1909, trad. it. fuori commercio della 115ª edizione tedesca, disponibile presso la biblioteca del Conservatorio "G. Verdi" di Milano.
- de Gainza, Violeta Hemsy, *L'improvvisazione musicale*, Milano, Ricordi, 1991 (titolo orig. *La improvisation musical*, Buenos Ayres, Ricordi Americana, 1983).
- Delalande François, *Le condotte musicali*, a cura di Giovanna Guardabasso e Luca Marconi, Bologna, Clueb, 1993.
- Di Segni-Jaffé Louisa, "Il corpo come primo strumento per la musica", in *Musica Domani*, n. 105, dicembre 1997.
- Ferrarese Franca, "Affiancare l'esperienza pratica all'insegnamento teorico", in *Musica Domani*, n. 87, giugno 1993.
- Guardabasso Giovanna, Lietti Mariateresa (a cura di), *Suoni e idee per improvvisare*, Quaderni della Siem, n. 9, Milano, Ricordi, 1995.
- Paynter John, *La musica nella media superiore*, Milano, Unicopli, 1982, con un saggio introduttivo di Carlo Delfrati (titolo orig. *Music in the Secondary School Curriculum. Trends and Developments in Class Music Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1982).
- Paynter John, *Suono e struttura*, Torino, ed. 1996, a cura di Giovanna Guardabasso (titolo orig. *Sound & Structure*, Cambridge, Cambridge University Press, 1992).
- Pressing Jeff, "Improvisation: methods and models" in *Generative Processes in Musica*, a cura di John Sloboda, Oxford, Clarendon Press, 1988.
- Rattalino Piero, *Storia del pianoforte*, Milano, il Saggiatore, 1982.
- Rebaudengo Annibale, "Giochi di Kurtág in Conservatorio", in *Musica Domani*, n. 110, 1999.
- Stefani Gino, Vitali Maurizio (a cura di), *Suono appropriato. Imparando uno strumento*, Bologna, Cappelli, 1990.
- Toscani Claudio (a cura di), *Sull'improvvisazione*, Quaderni del Corso di Musicologia del Conservatorio "Giuseppe Verdi" di Milano, Lucca, lim, 1998.
- Trovaioli Michela, Piazza Giovanni, "Compongo, dunque suono: avviare alla creatività attraverso il pianoforte", in *Musica Domani*, n.92, settembre 1994.

Metodi per improvvisare

- Haim Alexander, *Improvisation am Klavier*, Mainz, Schott, 1987, 2 voll.
- Bach Carl Philipp Emanuel, *Saggio di metodo per la tastiera. Parte seconda che tratta dell'accompagnamento e della libera fantasia*, Milano, Edizioni Curci, 1993, a cura di Gabriella Gentili Verona (titolo orig. *Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen*, Berlino, 1762).
- Brusaferro Anna Maria, *Pratica della armonizzazione estemporanea della melodia*, Udine, Pizzicato, 1987.
- Campbell Laura, *Sketches for improvisation*, London, Stainer and Bell, 1986.
- Campbell Laura, *Sketching at the keyboard*, London, Stainer

- and Bell, 1991.
- Cristiano Raf, *Invito all'improvvisazione musicale*, Milano, Rugginenti, 1994.
- Czerny Carl, *L'arte di preludere, messa in pratica del pianoforte Op. 300*, Milano, Ricordi, 1916, trad. it. fuori commercio, disponibile presso la biblioteca del Conservatorio "G. Verdi" di Milano (tit. orig. *Die Kunst des Präludirens*, Wien, Diabelli, s. d. [1833]).
- Czerny Carl, *L'arte d'improvvisare Op. 200*, Milano, Ricordi, s.d. [1863], trad. it. fuori commercio, disponibile presso la biblioteca del Conservatorio "G. Verdi" di Milano (titolo orig. *Systematische Anleitung zum Fantasieren auf dem Pianoforte op. 200*, Wien, Diabelli, 1829, ristampato a cura di Ulrich Mählert, nel fac-simile della prima edizione, Breitkopf, Wien, 1993).
- Duha Isabelle (1989), *L'harmonie en liberté*, Paris, Gérard Billaudot Éditeur.
- Dupré Marcel, *Cours Complet d'Improvisation à l'Orgue*, Paris, Alphonse Leduc, 1937, 2 voll.
- Grétry André-Ernest-Modeste, *Méthode simple pour apprendre à préluder en peu de temps avec toutes les ressources de l'harmonie*, Paris, Imprimerie de la République, X de la République [1802].
- Konrad Rudolf, *Kompendium der Klavierimprovisation*, Wien, Universal Edition, 1991.
- Lachert Piotr, *Etudes Improvisantes*, Pescara, Chiola Music Press, 1996.
- Marchesi Silvio, *Tecnica dell'accompagnamento pianistico*, Milano, Ricordi, 1992, 2 voll.
- Molina Emilio, *El piano. Improvisación y acompañamiento*, Madrid, Real Musical, 1994-1995, 3 voll.
- Molina Emilio, *Improvisación al piano*, Madrid, Real Musical, 1990-1994, 2 voll.
- Molina Emilio, *Piano complementario*, Madrid, Real Musical, 1995-1997, 3 voll.
- Molsen Uli, *Improvisations-Kurs*, Hamburg, Musikverlag Hans Sikorski, s.d.
- Schramowski Herbert, *Schöpferisches Gestalten am Klavier*, Leipzig, Deutscher Verlag für Musik, 1977.

Metodi pianistici per principianti in cui è prevista l'improvvisazione

- Birgisson Snorri Sigfús, *Piano Pieces for Beginners*, Reykjavik, Steinabaer, 1987, 4 voll.
- Bojë Harald, *Il pianoforte. Nuovo metodo per principianti alla scoperta della musica*, Milano, Ricordi, 1994, a cura di Donatella Bartolini (titolo orig. *Klavierschule für Anfänger*, Vienna, Universal Edition, 1982).
- Civitarese Stefania, Colombini Olivia, *Pianoforte insieme*, Monza, Casa Musicale Eco, 1997.
- Emonts Fritz, *Europäische Klavierschule*, Mainz, Schott, 1994, 3 voll.
- Ehrenpreis Claudia, Wohlwender Ulrike, *123 Klavier. Klavierschule für 2-8 Hände*, Wiesbaden, Edition Breitkopf, 1997, 2 voll. per gli allievi e 2 voll. per gli insegnanti (Lehrerkommentar).
- Heilbut Peter, *Spas am Klavierspielen*, Kassel, Bärenreiter, 1977.
- Kröber-Asche Lili, Waldmann Guido, *Neue Wege am Klavier für Anfänger*, Wolfenbüttel und Zürich, Möslers Verlag, 1979.
- Kurtág György, *Giochi*, Milano, Ricordi, 1991, 2 voll., a cura di Donata Paderni (titolo orig. *Játékok*, Budapest, Editio Musica, 1979, 6 voll.).
- Lachert Piotr, *Méthode Créative*, Bruxelles, TEMV!, 1973/1976.
- Norton Cristofer, *Improvise Microjazz*, London, Boosey & Hawkes, 1988.
- Widmer Ernst, *Kosmos latinoamericano*, Buenos Aires, Ricordi Americana, 1985, 2 voll.

Dal mondo della scuola

Forum delle associazioni disciplinari della scuola

Con l'intento di proporsi come interlocutore credibile e competente in materia di riforme scolastiche, il Forum delle associazioni disciplinari della scuola ha messo a punto questo documento.

Le associazioni di insegnanti e docenti universitari aderenti al Forum delle associazioni disciplinari della scuola, riunite nel loro XIII Seminario nazionale a Bologna il 27 gennaio 2002, hanno riaffermato alcuni principi che fin dal 1997 hanno guidato il proprio contributo collettivo di ricerca e di proposta sulle riforme dell'istruzione:

- la formazione alla cittadinanza deve costituire l'asse portante dell'educazione; nell'istruzione secondaria e nella formazione professionale essa deve essere garantita dalla presenza di elementi formativi unitari, pur nella specificità dei diversi indirizzi e nella flessibilità dei percorsi formativi, consentendo la possibilità di accedere a tutte le aree della conoscenza e di soddisfare bisogni, interessi e attitudini individuali;

- in mancanza di un asse comune che permetta di usare linguaggi e strumenti per comprendere, comunicare e usare conoscenze di ambiti diversi, l'indebolimento di una percezione unitaria della realtà conduce all'indebolimento della responsabilità, in quanto ognuno tende ad essere responsabile soltanto del suo compito specializzato, nonché all'indebolimento della solidarietà, in quanto si perde il legame con i concittadini. Occorre costruire una scuola che distingue e che collega e non una che separa e che riduce. Non ci pare che vadano in questa direzione i provvedimenti e i progetti dell'attuale governo. Le associazioni firmatarie rilevano tra l'altro:

1. La netta frattura tra "sistema dei licei" e "sistema dell'istruzione e della formazione professionale" si ispira a una separazione tra cultura speculativa e cultura operativa che va a scapito di entrambe. Si ignorano le esperienze di sperimentazione didattica e curricolare che hanno caratterizzato i settori più attivi e innovativi della scuola italiana degli ultimi decenni, tra cui i tentativi - ricchi di risultati interessanti - di combinare la formazione a una professione aperta e polivalente con una formazione culturale generale e di promuovere una larga unitarietà formativa dei bienni iniziali dell'istruzione liceale, tecnica e professionale, mirando ad assicurare alla larga maggioranza dei giovani basi culturali comuni.

2. Il sistema scolastico rischia di assumere un carattere più selettivo se si attueranno i progetti relativi alle modalità di valutazione degli studenti e delle scuole. Siamo fortemente preoccupati, in particolare, per l'equiparazione dei debiti relativi al profitto con quelli relativi al comportamento e per la scomparsa di ogni accenno al diritto al

successo formativo per ogni studente. Temiamo che un'indebita sopravvalutazione delle presunte misurazioni "oggettive" del profitto rispetto ad altri parametri, quale per esempio la situazione ambientale in cui la scuola si trova ad operare, rischi di produrre una dannosa confusione tra valutazione del profitto degli studenti e valutazione del funzionamento dell'istituto, da cui deriverebbero ingiuste penalizzazioni e discriminazioni nei riguardi dei più deboli.

3. La riduzione delle commissioni per l'esame di stato a commissioni interne (tranne che per il presidente) vanifica di fatto il carattere di stato dell'esame conclusivo degli studi secondari; elimina la possibilità di una verifica incrociata delle scuole e degli insegnanti sul rispettivo lavoro e favorisce in particolare le scuole private, soprattutto le meno serie tra esse. In questo modo viene abolito il primo elementare strumento per garantire «livelli essenziali di prestazione definiti su base nazionale» (art. 2, lettera c del disegno di legge delega sulle norme generali sull'istruzione) e si apre la strada a un decadimento di tutta l'istruzione secondaria.

ADI-SD - Associazione degli italianisti - Sezione didattica

AIC - Associazione insegnanti chimici

AIF - Associazione per l'Insegnamento della Fisica

ANIAT - Associazione Nazionale Insegnanti dell'Area Tecnologica

ANISA - Associazione Nazionale Insegnanti dell'Arte

ANISN - Associazione Nazionale Insegnanti di Scienze Naturali

Associazione "Progetto per la scuola"

"Clío '92" - Associazione di gruppi di ricerca sull'insegnamento della storia

GISCCEL - Gruppi di intervento e studio nel campo dell'educazione linguistica afferenti alla Società di Linguistica Italiana

INSMLI - Istituto Nazionale per la Storia del Movimento di Liberazione in Italia

LANDIS - Laboratorio nazionale di Didattica della Storia

LEND - Lingua e Nuova didattica

SCI-DD - Società Chimica Italiana - Divisione didattica

SIEM - Società Italiana per l'Educazione Musicale

TESOL - Teaching English to Speakers of other Languages

Scuole di Didattica della musica: mozione dei docenti

Nel corso della riunione del Coordinamento Nazionale delle Scuole di Didattica della Musica svoltasi a Roma, presso il Conservatorio "S. Cecilia", il 9 marzo 2002 è stata approvata la mozione che segue.

La formazione di docenti abilitati all'insegnamento di discipline musicali nelle scuole di ogni ordine e grado (attuali classi di concorso A31, A32, A77 e future) va effettuata negli Istituti di Alta Formazione Musicale, in appositi corsi di diploma accademico specialistico (secondo livello).

L'attuale diploma quadriennale di Didattica della musica deve avere valore abilitante ed è da ritenersi corrispondente ai diplomi di specializzazione di secondo livello abilitanti all'insegnamento di discipline musicali.

Branle de Quercy

[FRANCIA]

EMANUELA PERLINI - DAVIDE ZAMBELLI

Il materiale grafico di queste pagine (in formato pdf) e la realizzazione, con strumentazione sintetica, della partitura (in formato midi) si possono scaricare dalle pagine Web della Siem:

www.siem-online.it

Formazione: a coppie in cerchio, presa delle mani a V direzione antioraria.
Introduzione: 8 battute

- Parte A**
1-8 16 passi in direzione antioraria partendo con dx
- Parte B**
1-4 Il cavaliere esegue 4 passi verso il centro e 4 passi di ritorno
5-8 la dama ripete i passi del cavaliere e al ritorno si posiziona di fronte al cavaliere che stava alla sua sx e che la prende per la vita con entrambe le mani.
- Parte C**
1-9 Le coppie così agganciate eseguono 15 galop in senso antiorario e sull'ultimo tempo si prendono per la vita con la mano dx tenendo alzata la mano sx
- Parte D**
10-17 Con 15 passettini la coppia così agganciata esegue giri sul posto in senso orario; sull'ultimo tempo si battono le mani e ci si gira tenendosi per la vita con le mani sx e alzando le dx;
10-15 partendo con il piede dx si eseguono 14 passetti girando in senso antiorario;
16-17 riformare il cerchio.
- Ripresa parti A B C D

È questa una danza stilizzata in auge in Francia nei secoli XVI-XVII e derivata dalle ronde a catena di epoca medioevale. Appartengono al genere *Branle* numerose danze eseguite in gruppo con movimenti laterali su un fronte aperto o in circolo chiuso. I *Branle* più importanti erano: il *Branle double*, il *Branle simple*, il *Branle gay*, il *Branle de Bourgogne* (o *de Champagne*). I diversi tipi di *Branle* potevano essere eseguiti in serie e si veniva quindi a comporre una vera e propria suite. La fortuna dei *Branle* declinò rapidamente nel corso del secolo XVIII quando, decaduto da danza di corte, venne impiegato in ambito popolare, in occasione di feste, nozze ecc. Le danze popolari caratteristiche del territorio francese sono numerose. Fra queste, *Polca piquée* (Bourbonnais e Borgogna), *Farandole* (Provenza), *Bourrée* (Auvergne, Bourbonnais, Languedoc), *Ridée e Gavotte* (Bretagna) e *Branle*, danza a circolo della Borgogna. Il *Branle di Quercy* è caratterizzato da continui cambi di velocità: le quattro sequenze coreografiche richiedono tempi progressivamente più mossi. Alla ripresa della prima sequenza si ritorna al tempo iniziale.

Proposte di attività. Sia nella pratica del movimento che in ambito esecutivo, una delle difficoltà che incontrano i ragazzi è quella di ritornare a un tempo più lento dopo una parte più veloce. Per affrontare questo problema si possono proporre delle semplici attività. Il gruppo di alunni si muove guidato da uno strumento che varia le velocità; oppure, a coppie, chi suona lo strumento si sincronizza sul movimento del compagno. O ancora, il gruppo esegue semplici ritmi (pulsazione o brevi frasi ritmiche) seguendo le indicazioni agogiche di un direttore - inizialmente l'insegnante, ma poi un alunno - che cercherà di guidare cambiamenti di tempo via via sempre più evidenti. La stessa attività può essere svolta con canti o brani ben conosciuti. E ancora, si può approfondire lavorando con un canone, come quello che segue, utilizzando l'aumentazione (A) o la diminuzione (D):

Parte A-B-C

F F C7 F F F C7 F F

Parte D

A Dm C F A Dm C F F Per finire

Fra i brani caratterizzati da incrementi di velocità si possono proporre i classici *Nell'antro del Re della Montagna* dal *Peer Gynt* di E. Grieg, *L'apprendista Stregone* di P. Dukas o *Pacific 231* di A. Honegger.

Questa danza è semplice dal punto di vista coreografico mentre dal punto di vista melodico presenta alcune difficoltà nella seconda melodia. Le percussioni, indicate con i numeri 1, 2 e 3 corrispondono rispettivamente ai sonagli, legnetti, tamburello.

Proposta esecutiva. La danza si ripete quattro volte, al-

l'ultima ripetizione la parte D viene ritornellata. Introduzione: Melodia 1, mano sinistra del Piano, Basso e Xilofono che eseguono un pedale con le note *Fa - Do* ogni due misure. Parte A: Melodia 1, Piano, Basso, Xilofono e Tamburello. Parte B: si aggiungono la Melodia 2 e i Sonagli. Parti C e D come da partitura (in D, la Melodia 2 entra solo al ritornello). Ovviamente, l'insegnante è invitato ad adattare il più possibile questa proposta in base alle disponibilità strumentali, alle competenze degli alunni e alla propria sensibilità musicale.

Ricomporre l'ascolto: un'esperienza nella scuola media

È possibile giungere alla composizione musicale partendo da un ascolto analitico e da una successiva rielaborazione delle strutture linguistiche individuate.

Alcune riflessioni sull'efficacia della metodologia cooperativa con i ragazzi di una seconda media.

VIVIANA FABBRI

Le indicazioni contenute nei programmi ministeriali del 1979 hanno ormai sancito da tempo il concetto di musica come dotazione linguistica e la valenza della pratica di ascolto come modalità attiva di apprendimento di un linguaggio, contro un'idea più estetizzante che legava (relegava) l'ascolto alla mera conoscenza del patrimonio musicale. Tuttavia, la didattica dell'ascolto continua a essere spesso confinata a un ruolo puramente strumentale rispetto a una più generale didattica della storia della musica, o addirittura del tutto ignorata per i suoi aspetti di innegabile complessità.¹

Ben poche, infatti, sono state le proposte didattiche – segnatamente quelle dedicate alla didattica dell'ascolto – che hanno accolto fino in fondo la sfida costituita dall'approccio linguistico alla musica. Se il momento del fare musica ha visto il proliferare di proposte e attività di vario tipo, il momento dell'ascoltare ha risentito maggiormente della vecchie impostazioni estetizzanti e, soprattutto, assai di rado si è tentata quell'attività di codifica e decodifica condotta in modo integrato che i nuovi programmi, seppure a una lettura in filigrana, suggerivano.²

Nell'elaborare un'unità didattica sull'ascolto ho dunque tenuto conto in particolare di due autori che al problema dell'ascolto e della comprensione musicale hanno dedicato riflessioni sistematiche e compiute: Gino Stefani³ e Maurizio Della Casa.⁴ Rispetto alle proposte didattiche del primo, ho preferito raccogliere in un unico percorso le elaborazioni sul senso e sulle forme, da lui suggerite come approcci distinti, nella convinzione che interpretazione e analisi – proprio in quanto aspetti legati e interdipendenti – siano due componenti da tenere assieme.⁵ La proposta didattica, dunque, si è incentrata su un lavoro di smontaggio e rimontaggio del testo tanto sul piano del conte-

nuto quanto, e conseguentemente, sul piano dell'espressione.

Nell'elaborazione del progetto ho fatto riferimento al modello di comprensione proposto da Maurizio Della Casa,⁶ riprendendo tanto il concetto di comprensione di base e comprensione allargata, quanto quello di comprensione sintetica (globale) e analitica nella ripartizione del lavoro analitico in due momenti distinti (*brainstorming* e scheda analitica). La scheda che ho predisposto ha ripreso i suggerimenti relativi alle dimensioni da indagare e l'utilizzazione dei concetti chiave di «unità-centro», per la dimensione melodica e ritmica e di «regime».

Se l'ascolto è inteso principalmente come modalità di appropriazione (apprendimento) di un linguaggio, il passo successivo in questo apprendimento non può che essere l'immediato riutilizzo creativo delle strutture di detto linguaggio: esattamente come avviene nell'apprendimento della lingua materna, dove il "riuso" di strutture in contesti diversi e per produrre messaggi diversi permette di assimilare e padroneggiare tanto la grammatica di fondo, con i suoi principi invarianti, quanto il variabile lessico di superficie, nella sua multiforme disponibilità e adattabilità. Ma affinché questo processo apporti apprendimenti stabili e significativi deve essere in ogni momento sottoposto ai suoi meccanismi inconsapevoli ed esplicitato in tutti i suoi aspetti.⁷ Per questo motivo, ho scelto di passare dall'ascolto al riuso attraverso la tappa obbligatoria del discorso, cui ho provveduto a fornire ogni strumento utile: dal *brainstorming* al dibattito, dall'ausilio di griglie analitiche al confronto in piccolo gruppo e nel gruppo classe.

Il progetto didattico e la sua realizzazione

Ho realizzato il mio progetto didattico all'interno del tirocinio previsto nel corso di specializzazione all'insegnamento secondario (SSIS) dell'Università di Bologna, coinvolgendo una seconda media, per un totale di otto incontri.

Rispetto al metodo di lavoro, ho scelto di ispirarmi ai principi del *cooperative learning*, impostando il progetto sul lavoro di gruppo. Quanto alla scelta del campo da affrontare, mi è sembrata una sfida interessante l'idea di rilanciare in qualche modo l'attività di ascolto, impostandola in modo che le competenze e le attività compositive dei ragazzi agissero funzionalmente a questa, ribaltando in pratica la prospettiva

adottata dall'insegnante, nell'utilizzo dell'ascolto come aspetto puramente funzionale ad altri aspetti. L'idea è stata quindi di assegnare, come consegna, la composizione di un brano ispirato a un altro brano secondo percorsi in parte liberi, ma vincolati nelle scelte di fondo. La consegna relativa alla produzione era infatti quella di ricreare il brano a partire da aspetti identificati attraverso l'ascolto analitico, realizzato mediante la compilazione di una scheda: il lavoro poteva concentrarsi sulla melodia, sul ritmo, sulle dinamiche, sul timbro: a queste opzioni (veri e propri percorsi espliciti) si poteva aggiungere la più o meno testuale ripresa di tratti considerati essenziali (cellule ritmiche, formule melodiche), mentre tutto il lavoro doveva essere ispirato all'idea generale che il brano esprimeva, e che i ragazzi avevano delineato in prima battuta.

La proposta d'ascolto ha inizialmente riguardato tre brani, scelti in base a una serie di criteri, non ultimo quello di presentare aspetti fortemente contrastanti tra loro, permettendo così di stimolare ulteriormente il lavoro di analisi attraverso un ascolto comparativo. I brani, appartenenti ad aree storico-culturali diverse,⁸ sono stati presentati solo nella parte espositiva, dotata di una sua struttura formale: scelta dettata dalla duplice esigenza di lavorare su ascolti brevi (non superiori al minuto e mezzo) e su strutture formali semplici (ABB₁, forma aperta, ABA).

L'articolazione del lavoro ha previsto momenti collettivi, individuali e di piccolo gruppo. La prima fase (di riscaldamento) è stata collettiva, mentre nel lavoro di gruppo si sono alternate fasi strutturate e fasi più libere. Nei momenti individuali si sono svolte parte delle verifiche degli apprendimenti.

Per facilitare il lavoro di gruppo in una classe non abituata a utilizzarlo come metodo di lavoro, mi sono avvalsa di alcuni strumenti suggeriti dall'approccio del *cooperative learning*: in particolare la precisa ed esplicita assegnazione di ruoli all'interno del gruppo (per il controllo del turno di parola e per controllare che tutti partecipassero in qualche modo all'attività, attraverso le figure del moderatore e del verbalizzatore di riunione). L'attività è stata inoltre valutata globalmente, a livello di gruppo, prevedendo sia una scheda di autovalutazione della propria composizione, sia una scheda di monitoraggio del processo attivato all'interno del gruppo.

Quanto ai contenuti, invece, l'organizzazione dell'intero lavoro ha previsto tre articolazioni principali: una prima fase di ascolto e analisi comparativa, organizzato su un *brainstorming* collettivo; una fase di analisi (individuale e di gruppo), realizzata attraverso la compilazione di una scheda; una fase produttiva (di gruppo) dedicata all'elaborazione e verifica dei concetti appresi mediante l'elaborazione del nuovo brano.

Il *brainstorming*, finalizzato a far emergere le competenze già possedute dai ragazzi, era mirato a raccogliere idee e giungere a una valutazione di sintesi in merito all'idea generale espressa dal brano e alle sue caratteristiche musicali preminenti; a una prima e

sommatoria analisi degli aspetti musicali caratterizzanti le idee semantiche o le caratteristiche emozionali rilevate dai ragazzi; infine, all'analisi formale dell'episodio con il riconoscimento delle sue sezioni costitutive.

Il secondo momento di analisi era finalizzato ad allargare e dettagliare le prime osservazioni dei ragazzi (che ho ipotizzato di natura globale, proiettiva, e indirizzate sulla dimensione più in evidenza nel brano musicale),⁹ mediante l'ausilio di una scheda analitica. Il lavoro ha previsto una prima fase individuale (compilazione di una parte della scheda) e una seconda fase per piccoli gruppi (gli stessi gruppi che poi hanno rielaborato un nuovo brano sulle dimensioni analizzate). In questa seconda parte i gruppi dovevano dapprima elaborare un confronto e una sintesi delle diverse analisi individuali per poi elaborare collettivamente le restanti risposte ai quesiti di una scheda di autovalutazione.¹⁰ Questa prima parte, che doveva anche introdurre i ragazzi al lavoro di gruppo, è stata strutturata rigorosamente quanto a funzioni, compiti, scansione delle attività: con il procedere del lavoro i momenti di gruppo sono stati sempre più liberi, flessibili e autogestiti.

Terminate le schede si è proceduto all'elaborazione del nuovo brano. Ai ragazzi è stato richiesto di riprenderne idea di fondo e dimensioni (timbro, melodia, ritmo, dinamiche) che più concorrevano a esprimerla, per provare a rielaborarle. Era possibile riutilizzare formule melodiche o cellule ritmiche già identificate dai ragazzi, ma anche elaborare un nuovo brano rispecchiando la struttura formale di quello di origine (per non rendere troppo complesso il compito assegnato, i gruppi avevano la possibilità di scegliere anche il grado di complessità del proprio elaborato). Il percorso ha in realtà avuto una battuta d'arresto prima della vera e propria parte produttiva: da una prima lettura delle schede individuali era infatti emersa una buona capacità di lettura relativamente alla dimensione melodica e dinamica; qualche incertezza (probabilmente dovuta anche al brano musicale) sulla dimensione ritmica e una totale confusione di idee sulla dimensione timbrica, che mi ha orientato a interrompere momentaneamente il lavoro di gruppo per introdurre una lezione sul timbro. La classe non aveva infatti mai condotto esperienze di tipo esplorativo sul suono né tanto meno era abituata alla discriminazione timbrica, al di là del riconoscimento di alcuni strumenti.¹¹

Nel lavoro di composizione vero e proprio abbiamo potuto utilizzare strumenti della scuola (xilofono cromatico, metallofono cromatico, tamburo, sistri, claves, tamburelli, sonagli...), miei personali (nagara, tamburo di legno, siku, mohozéno, tamburelli, piatti, bar-chimes), dell'insegnante di classe (zither, mohozéno, maracas, bastone della pioggia).

Contrariamente alle altre fasi di lavoro, in fase di registrazione sono intervenuta molto, limitando però i suggerimenti ad aspetti tecnici ed esecutivi (regolazione dei volumi, suggerimento di alcuni gesti al direttore,¹² caldo invito ad ascoltarsi...). Finite tutte

le registrazioni ho fatto ascoltare in classe i diversi brani composti dai gruppi, illustrandone il titolo, l'idea, i procedimenti compositivi che hanno concorso a esprimerla, i tratti estrapolati in modo evidente dall'ascolto, i caratteri strutturali. Infine, ho lasciato i ragazzi al difficile compito dell'autovalutazione.¹³

Qualche esempio

L'idea del primo brano è questa: "L'armata delle tenebre" (titolo del brano) devasta un tranquillo villaggio. Il brano si apre con il fruscio del bastone della pioggia (per i ragazzi descrizione del villaggio sotto la pioggia), che crea un'atmosfera entro la quale si inserisce il suono del metallofono (la cui linea melodica è derivata da due cellule melodiche distinte, che i ragazzi hanno ricavato – a orecchio – dall'ascolto delle danze primaverili, in particolare della terza sezione).¹⁴ Tamburo e piatti giungono a devastare il villaggio e poi si allontanano (effetto di diminuendo): resta soltanto il rumore della pioggia...

La musica sembra dunque utilizzata in modo descrittivo (l'allontanarsi dell'armata in diminuendo suggerisce effetti di spazialità...): tuttavia, un'attenta lettura della scheda dimostra che il processo compositivo è stato ben più complesso. Secondo l'analisi svolta da questo gruppo sul brano di partenza, tutte le dimensioni (melodia, ritmo, timbri, dinamiche), concorrono a creare una struttura che alterna zone chiare e zone scure a esprimere l'idea di "guerra tra due fazioni". Ciò che più concorre a esprimere l'armata delle tenebre è la seconda sezione in *forte*, cui segue la terza sezione in cui due elementi distinti, ossia la parte ritmica (l'andamento processionale) e la parte melodico/tematica, si uniscono in lotta fra loro. Il contrasto generato tra la prima sezione e le sezioni seguenti concorre anch'esso a creare l'idea della guerra, contenuta nel titolo prescelto.

Una musica apparentemente solo descrittiva, rivela dunque una precisa intenzionalità di struttura, quale risultato di un lavoro congiunto sul senso e sulle forme: sull'analisi e sull'interpretazione.

Un altro gruppo titola il brano "rito funebre" e realizza un ostinato su un rintocco lentissimo del tamburo (rintocco quasi di campana che suona a morto). Il flauto ripete un ostinato (puntellato nelle prime due note da un secondo flauto boliviano) sulle note *la, si, re, do*, anche in questo caso riprese – qui fedelmente, sia pure trasposte – dalla *Sagra*. L'aspetto funebre è espresso dal rintocco del tamburo, dall'ostinato melodico e, forse, dalla scelta dei due flauti. La scatola sonora indiana (tamburo di legno) realizza un bellissimo contrappunto sull'ostinato del flauto. Da notare come il forte interesse per l'aspetto rituale e per il primitivismo, che caratterizzano la poetica di Stravinskij e della *Sagra* in particolare, siano qui colte e restituite appieno, a dimostrazione della profondità e vastità che può assumere la competenza musicale posseduta dai ragazzi. La stessa tecnica dell'ostinato, che i ra-

gazzi non conoscevano "teoricamente" ma che hanno applicato nella loro composizione, attinge a un elemento strutturale portante nella tecnica compositiva dell'autore della *Sagra*. Rispetto alla scheda, i ragazzi hanno chiarito che il tema del rito funebre è derivato principalmente dall'incedere lento e dalla particolare, ripetuta configurazione ritmica, cui concorrono il timbro scuro e pesante e la scrittura ricca di contrasti.

A ben vedere ogni gruppo ha utilizzato strategie diverse, così come ha elaborato a livelli di complessità diversi. Questo ha permesso una sorta di individualizzazione delle attività e ha fatto sì che ciascun elaborato risultasse in sé compiuto e coerente con gli obiettivi prefissati: cosa di cui i ragazzi sono stati tutti ben consapevoli in sede di autovalutazione, attribuendosi punteggi elevati sulla coerenza del brano, a fronte di giudizi spesso molto severi rispetto agli altri aspetti.

Il modello di comprensione e i risultati cognitivi

Nonostante la generale buona capacità di ascolto emersa dalla lettura delle schede analitiche, ho potuto rilevare molte incertezze e inesattezze, confermate pienamente anche dall'osservazione in classe nel momento della compilazione. I ragazzi sembravano in grado di arrivare alle risposte, ma di aver bisogno di incoraggiamento, quasi mancasse loro sicurezza e consapevolezza in merito alle proprie affermazioni. Questo conferma ancora una volta (se mai ce ne fosse ancora bisogno!) la necessità di lavorare sulla consapevolezza delle competenze già possedute.

Da un confronto dei dati presenti nelle schede individuali e collettive è emerso il forte peso del gruppo nella rielaborazione delle risposte. Salvo un solo caso, la rielaborazione in gruppo si è sempre tradotta in un notevole affinamento delle capacità percettive e di analisi del brano.

Nelle risposte dei gruppi è rintracciabile una sorta di percorso, nella comprensione del brano, che si delinea e prende forma via via che la scheda viene compilata. Tale percorso vede i singoli aspetti, dapprima analizzati separatamente, prendere nuova forma dal momento in cui vengono messi a confronto uno con l'altro.¹⁵

Sul piano più strettamente cognitivo nonché sul piano delle acquisizioni, la lettura delle schede individuali e collettive e l'analisi dei momenti di allargamento all'intera classe, hanno mostrato un progressivo ampliamento nella sfera di competenza dei ragazzi. Il confronto delle risposte individuali ha permesso da un lato un miglioramento nelle risposte di tipo percettivo (ritmo, forma ecc.) con un processo di autocorrezione operato dal gruppo; dall'altro lato, aspetto forse più importante, ha permesso l'assunzione di molteplici punti di vista sul fatto musicale: punti di vista differenti, che tuttavia hanno trovato legittimità sempre e solo nella loro capacità di essere sostenuti e argomentati.

A ciò si collega un aspetto positivo dell'esperienza realizzata, legato all'apprendimento cooperativo e alla metodologia di gruppo utilizzata. I ragazzi sono stati infatti piacevolmente colpiti da elementi relativi al lavoro in gruppo, all'ascoltarsi, all'accettare i pareri altrui e le opinioni diverse dalle proprie. L'insegnante è rimasta colpita dal coinvolgimento della classe, molto superiore alle sue aspettative iniziali, nonché dalla serietà, impegno e responsabilità mostrata dai ragazzi nel portare avanti il lavoro, nonostante il giudizio di classe particolarmente irresponsabile e immatura. Chiamati a lavorare in modo diverso (data loro l'opportunità di esercitare in tutta autonomia il proprio senso di responsabilità), i ragazzi si sono mostrati molto attenti, partecipi e coscienti.

Svilupi in direzione creativa

L'esperienza proposta potrebbe essere affrontata come progetto sulla composizione musicale che utilizzi i dati ricavati dall'ascolto (riflessioni, spunti, analisi, interpretazioni, associazioni ecc.) come materiale di partenza.

La scheda analitica si è rivelata un ottimo schema di lavoro per il successivo compito di "ricomposizione" del brano. Grazie a essa il processo creativo si è dotato di una precisa intenzionalità nell'intrecciare aspetti espressivi in precedenza già delineati e definiti tanto come aspetti musicali in sé e per sé, quanto e soprattutto come aspetti dotati di un significato particolare.

Attraverso un lavoro congiunto sul senso e sul suono, inoltre, il processo compositivo non si è limitato a una rielaborazione di singoli elementi musicali o formali, ma ha investito l'intera struttura del brano: esprimere la ritualità funebre nella fissità di un ostinato senza sviluppo o concepire un brano come irruzione di una parte distruttiva (de-strutturante) su una parte melodica predefinita e pianificata (strutturata), implica concepire il brano (al di là degli esiti) in termini di processo, come suggeriscono le riflessioni più avanzate sul campo della didattica della creatività.¹⁶

Il processo creativo è così sottratto in ogni suo momento a qualsiasi elemento di casualità e viene costantemente guidato e sostenuto dalla riflessione sul suono e sulla sua organizzazione.¹⁷

Da questo punto di vista ci paiono di grande importanza le considerazioni fatte sulle diverse strategie compositive utilizzate dai ragazzi, nelle quali ogni scelta non nasce dal caso ma è riflessione sul linguaggio e riproposizione – tramite quello stesso linguaggio – degli stessi principi, delle stesse asserzioni, pur detti in modo diverso. Di nuovo, l'analogia con l'apprendimento della lingua materna – nel costante riuso di strutture invarianti in contesti diversi, e in questo riuso l'apprendimento e il padroneggiamento tanto delle strutture profonde che di quelle di superficie – ci sembra la più calzante.

Note

¹ Indicativa della scarsa e superficiale ricezione delle indicazioni contenute nei programmi del 1979, l'indagine condotta da R. Deriu sui libri di testo, in particolare su quelli successivi al 1979. Si veda R. Deriu, *Testi, contesti, pretesti. L'editoria scolastica in Italia dal '63 ad oggi*, in *Quaderni della Siem*, VI (1994/I), Ricordi, Milano, pp. 36-63.

² Per un esempio di proposta didattica così strutturata si veda: A. Anceschi, "Dall'ascolto all'invenzione sulle orme di Ligeti", in *Musica Domani*, n. 115, 2000, pp. 20-25.

³ G. Stefani, J. Tafuri, M. Spaccacocchi, *Educazione musicale di base*, Brescia, La Scuola, 1979. Stefani è l'autore del capitolo dedicato all'ascolto, alle pp. 113-57. Il modello di competenza musicale si può leggere in G. Stefani *La competenza musicale*, Bologna, Cleub, 1982; Su questo modello di competenza, Stefani ha poi elaborato una metodologia didattica (G. Stefani *Musica dall'esperienza alla teoria*, Milano, Ricordi, 1998) e ha inoltre dettagliato ulteriormente l'analisi del fatto musicale sulla base di questa competenza in lavori quali: G. Stefani, L. Marconi, F. Ferrari, *Gli intervalli musicali*, Milano, Bompiani, 1990 e G. Stefani, L. Marconi, *La melodia*, Milano, Bompiani, 1992.

⁴ M. Della Casa *Educazione musicale e curriculum*, Bologna, Zanichelli, 1985.

⁵ «A voler essere precisi, chiedersi che cosa dice o com'è fatta una musica sono due domande diverse solo come direzione e intenzione immediata; a un'indagine più approfondita esse risultano convergenti. Ma intanto anche nella cultura colta si distingue l'interpretazione (del che cosa si dice) dall'analisi (del come è fatto); e poi è didatticamente utile puntare il dito nelle due direzioni diverse, che linguisti e semiologi chiamerebbero rispettivamente del significato e del significante, dell'espressione e del contenuto»: G. Stefani, J. Tafuri, M. Spaccacocchi, *Educazione musicale*, cit., p. 146.

⁶ Nella riflessione di Maurizio Della Casa, le pagine dedicate all'ascolto e alla comprensione dei fatti musicali crediamo non possano essere disgiunte da quelle dedicate alla proposta di composizione: la concezione della musica eminentemente come fatto linguistico informa di sé tanto il concetto di comprensione musicale quanto il concetto di produzione: in entrambi l'apprendimento (o l'approfondimento) del linguaggio musicale viene affrontato a partire dalla sperimentazione concreta e attiva delle sue strutture. Sul modello di comprensione si vedano i capp. 6-9, pp. 64-116. In particolare il cap. 7, pp. 71-82, sul quale ho costruito il mio progetto. Sulla produzione, si veda il cap. 10, pp. 117-33.

⁷ Le acquisizioni inconsapevoli coinvolgono il linguaggio musicale a tutti i suoi livelli: a livello di grammatica, di stile, di convenzioni interpretative, di strutture formali, di riferimenti citazionali e intertestuali ecc. Per rendere conto, anche solo brevemente, della portata di tale competenza e dunque dell'influenza della cultura ambiente, citiamo qui di seguito alcuni tra i contributi più significativi: G. Baldi, J. Tafuri, "Tracce di stile nelle improvvisazioni musicali di bambini di 10 anni", in *Quaderni della Siem*, anno X/XVI (2000/II) pp. 37-43. M. Baroni, "La grammatica della melodia in bambini di 8 e 10 anni", *ivi*, pp. 50-7. M. Baroni, "Per una definizione del concetto di stile", in "La comprensione degli stili musicali", in *Quaderni della Siem*, anno VI/X (1996/I), pp. 23-36. M. Baroni, "Il significato in musica", in *Diastema*, Anno I (IX) 1999/II pp. 6-7.

⁸ I brani proposti sono stati:

- *Danze primaverili* dalla *Sagra della primavera* di Igor Stravinskij (Deutsche Grammophon AM018DT 2890 430); prime tre sezioni. La scelta è derivata dal fatto che le sezioni introducono dimensioni musicali successivamente: un'introduzione (atmosfera, timbri, melodia statica, indeterminata ritmica tonale e armonica ecc.), un tema ritmico con andamento processionale (pulsazione ritmica, metro, cellula ritmica), introduzione di un'idea tematica risultante;
- G. Bonfà, *Andromeda*, (dal disco *Sinergie, Essere Musica. Nuove stelle della New Age*, Gruppo Futura); scelto per la sua

forma aperta, per gli effetti timbrici, di atmosfera e per l'eventuale lavoro sulla texture;

• B. Keane e O. Faruk Tekbilek, *Imaginary Travaler*, (dal disco *Gaia*, New Age and new Sounds NANS037), scelto per la facilmente appropriabile dimensione melodica.

Erano inoltre previsti due brani per la parte introduttiva all'attività e per eventuali correttivi: Agricantus, *Com'u ventu* (Olis Worldmusic OM 0003); S. Barber, secondo tempo del *Concerto per pianoforte e orchestra op. 38* (RCA RD 60 732).

⁹ Si veda M. Della Casa, *Educazione musicale* cit., p. 69-70.

¹⁰ Il lavoro di analisi si è svolto sulle *Danze primaverili*, scelto a votazione dai ragazzi. La scheda (vedi box a fianco) prevedeva quattro set di domande relativi ad altrettante dimensioni specifiche da indagare (melodia, ritmo, dinamica, timbro). Ogni set prevedeva domande individuali e domande da affrontare in gruppo. Erano infine previsti due set di domande, relative alle relazioni tra le diverse dimensioni e alla loro gerarchia, la cui compilazione era solo collettiva.

¹¹ Per motivi di tempo, ho dovuto impostare la presentazione degli strumenti in modalità frontale, in modo da trasmettere quante più indicazioni operative possibili, tanto sull'esplorazione sonora quanto sulla conseguente analisi e ricerca timbrica. Il lavoro di esplorazione degli strumenti avrebbe di per sé richiesto attività specifiche, come quelle suggerite in G. Piazza, *Musica a scuola con lo strumentario Orff*, Verona, Amadeus, 1991, 2 voll. Sull'utilizzazione degli strumenti musicali a scuola si vedano inoltre le importanti indicazioni fornite da M.C. Jorquera, "L'integrazione 'corpo-oggetto-suono-mente' nell'attività strumentale", in P. Faccidomo E. Ferrari (a cura di), *Strumenti e oggetti sonori*, Milano, Ricordi, 1993, pp. 22-40. Infine, l'introduzione – come nel nostro caso – di strumenti appartenenti a culture diverse solleva una messe di interrogativi/possibilità di indagine che in questa sede sono state – per scelta obbligata! – totalmente trascurate. Possibilità di percorsi didattici sugli strumenti musicali nel loro rapporto con la cultura di origine si leggono in S. Facci, "Lo strumento portavoce di cultura: facciamolo parlare", in P. Faccidomo E. Ferrari (a cura di), *Strumenti e oggetti sonori*, cit., pp. 56-68 e "Lo strumento musicale: all'incrocio di tecniche, arti e riti", in S. Facci, *Capre, flauti e re. Musica e confronto interculturale a scuola*, Torino, EDT, 1997, pp. 77-103. Per la prospettiva di indagine che sta a monte di tali percorsi, che è quella etnomusicologica, risultano fondamentali testi quali A. Schaeffner, *Origine degli strumenti musicali*, Palermo, Sellerio, 1999 e J. Blacking, *Come è musicale l'uomo?*, Milano, Ricordi/Unicopli, 1986.

¹² Non avendo mai avuto precedenti esperienze di direzione improvvisata, la concertazione e direzione di una partitura (seppur delineata in forma embrionale) ha creato non pochi problemi e incertezze. Su questo aspetto cfr. G. Piazza, *Orff-Schulwerk*, Milano, Suvini Zerboni, 1979, in particolare il capitolo dedicato alla direzione: pp. 190-193. Più in generale, tutto l'aspetto ideativo ed esecutivo ha risentito notevolmente della scarsa o nulla esperienza precedente dei ragazzi con strumenti musicali, fatta eccezione per il flauto dolce.

¹³ Al di là dei contenuti emersi nelle singole schede, la lezione finale impostata sull'autovalutazione di gruppo è stata di per sé un momento molto formativo per i ragazzi, in quanto ha offerto loro l'opportunità e la possibilità di riflettere – in modo strutturato – sull'esperienza appena conclusa: di valutare il loro elaborato in base a precisi e definiti criteri di valutazione, di prendere consapevolezza delle proprie strategie operative, nonché dei punti di forza e di debolezza del proprio lavoro. Per tutta la durata dell'esperienza, infatti, i ragazzi hanno continuato incessantemente a chiedere *feedback* esterni su un processo che avevano pensato, elaborato, gestito in proprio in tutte le sue parti. Era giusto e importante che sentissero e maturassero anche la responsabilità di valutarlo.

¹⁴ L'ascolto e l'analisi delle *Danze primaverili* ha riguardato le prime 25 battute, nelle quali i ragazzi hanno individuato tre distinte sezioni: 1) la prima sezione introduttiva al clarinetto (batt. 1-6); 2) il lento andamento processionale (batt. 7-16); 3) la nascita di un'idea tematica (batt. 17-25).

¹⁵ Se nella parte analitica i ragazzi avevano individuato tre se-

zioni, nella parte sintetica (relazione e gerarchia delle diverse dimensioni) le sezioni – in due gruppi su quattro – diventano due, di cui la seconda dotata di una sua articolazione interna. Viene dunque confermato il processo circolare di analisi e sintesi, suggerito nel modello di Della Casa.

¹⁶ Si veda J. Paynter, *Suono e struttura*, EDT, Torino, 1996. Diversi suoi progetti si possono leggere anche in R. Dalmonte, M.P. Jacoboni (a cura di), *Proposte di musica creativa nella scuola*, Bologna, Zanichelli, 1987, pp. 55-60 e 77-94. Nel pensiero e nella didattica di Paynter, tuttavia, l'ascolto deve essere sempre motivato da una fase precedente di concreta esperienza della musica. Nella sua didattica pertanto trovano posto percorsi inversi rispetto al nostro, che partono dalla composizione per arrivare all'ascolto di brani analoghi al brano composto, quanto a temi affrontati o ad aspetti strutturali sviluppati.

¹⁷ Sulla necessità di impostare una didattica che sappia affrontare con intenzionalità precisa e con razionalità e rigore metodologico la dimensione creativa, insistono tanto le proposte di B. Porena, quanto quelle di M. Della Casa. Del primo si veda la proposta contenuta in *La composizione monolineare*, in M. M. Novati (a cura di), *Progettare la melodia*, Milano, Ricordi, 1992, pp. 78-98. Del secondo si veda in M. Della Casa, *Educazione musicale*, cit., il capitolo 10, pp. 117-33. L'intero capitolo è dedicato alla descrizione di un modello a più stadi del processo produttivo, nonché alla definizione di un modello di grammatica operativa, in grado di rendere conto dei singoli processi cognitivi che intervengono nell'elaborazione del discorso musicale, ossia di uno dei principali stadi dell'intero processo produttivo.

SCHEDA DI AUTOVALUTAZIONE

1. Il brano rispecchia l'idea generale che si voleva esprimere?
 per niente poco abbastanza molto moltissimo
2. La costruzione rispecchia quella del brano originale?
 Sì No
3. Se no, è comunque chiara e logica?
 per niente poco abbastanza molto moltissimo
4. Vi sono punti deboli, che potrebbero essere migliorati?
 Se sì, quali?

5. Nel lavoro di elaborazione, abbiamo tenuto conto e provato più soluzioni?
 per niente poco abbastanza molto moltissimo
6. Le diverse dimensioni (melodia o texture, ritmo, timbro, dinamiche) sono in relazione tra loro? Il brano è nell'insieme coerente?
 per niente poco abbastanza molto moltissimo
7. La dimensione più importante (su cui abbiamo lavorato maggiormente) ha aspetti interessanti?
 per niente poco abbastanza molto moltissimo
8. Vi sono punti di forza o di pregio, nel brano? Se sì, quali?

Annotazioni

Titolo del brano elaborato _____
 Strumenti usati _____

Componenti del gruppo

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____
- 5) _____
- 6) _____

Publicità Enciclopedia Einaudi

www.einaudi.it

Apriamo alla musica giocando con la voce

Anche un itinerario breve può risultare significativo, quando delimita l'ambito di esperienza e consente ai bambini di approfondire le proprie competenze di base. Un laboratorio sulla voce, ad esempio, permette a bambini di cinque-sei anni di costruire e interpretare una musica vocale, partendo da un *haikù*.

ROSSELLA TARGETTI

La crescente richiesta da parte della scuola elementare di operatori esperti che collaborino con le maestre per affrontare il programma di educazione al suono non sempre può trovare come risposta interventi che coprano tutto l'arco dell'anno scolastico, o meglio ancora del quinquennio, in modo che realmente il percorso risulti approfondito e abbia una programmazione di ampio respiro. Più spesso invece alle richieste degli insegnanti si risponde con laboratori brevi, che prevedono soltanto quattro o cinque incontri con le classi, per i quali è necessario riformulare gli obiettivi adeguati e non pretenziosi.

Spesso bisogna accontentarsi di poter “gettare un sasso nello stagno”: riuscire a dire qualcosa che abbia un senso compiuto in così poche lezioni è forse impossibile, ma si possono comunque proporre attività che incuriosiscono bambini e insegnanti e cominciano a costruire le basi necessarie per aprire una finestra su un reale lavoro con la musica.

Trovandomi all'inizio dell'anno scolastico con un nuovo progetto articolato in soli cinque incontri, da svolgere con i bambini di prima elementare e dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia, ho pensato a un laboratorio che potesse quantomeno suscitare curiosità e voglia di approfondire. Se infatti ogni attività proposta avrebbe dovuto occupare un'unità didattica molto più vasta per risultare esauriente e rappresentare realmente un momento di crescita profonda, anche la semplice esperienza di contatto ed esplorazione poteva interessare e coinvolgere i bambini in modo significativo.

Mi è sembrato comunque necessario, considerando che gli incontri erano pochi, pensare a un tema unificatore facilmente riconoscibile anche dai bambini, in modo che potessero essere in grado di ripercorrere mentalmente le logiche di sviluppo del percorso.

Il progetto che ho sottoposto alle insegnanti riguardava

l'uso della voce. Il laboratorio voleva porre l'accento sulle strutture in musica e in particolare sul *contrasto*.

Strutture facilmente riconoscibili

È assolutamente necessario parlare di strutture se vogliamo intraprendere un percorso in cui l'esperienza creativa abbia un ruolo di fondamentale importanza. Per creare un brano musicale con una coerenza interna da un insieme di materiali a nostra disposizione, occorre innanzitutto procedere cercando un'organizzazione consapevole, una logica che giustifichi il susseguirsi dei vari momenti, affinché acquistino un senso. Quando parlo di strutture mi riferisco a tutti i rapporti per mezzo dei quali si sviluppa la nostra conoscenza del mondo che ci circonda. Quindi si tratta di riconoscere il modo in cui le forme, i colori, i suoni interagiscono. Di tutte le strutture il contrasto è senza dubbio il più immediato e il primo a far parte della nostra esperienza.

Proprio per questo il laboratorio proposto voleva focalizzare l'attenzione sulla percezione dei contrasti, per affrontare le più elementari problematiche musicali e tecnico-vocali.

La respirazione diaframmatica, base della sana emissione vocale, è stata trattata fin dalla prima lezione attraverso giochi di immaginazione. Il primo contrasto che abbiamo scoperto è stato quello fra suoni prodotti dalle corde vocali e suoni del “respiro”, intendendo con questi tutti i suoni afoni che risultano dal passaggio dell'aria senza alcuna vibrazione delle corde vocali. La varietà si ottiene modificando gli spazi nei quali l'aria, spinta dal diaframma, viene costretta.

Una volta esplorato il mondo dei suoni afoni, affinché tutto non si risolvesse solo in un'osservazione di questi fenomeni, occorre passare alla fase di organizzazione del materiale a nostra disposizione, per far sì che acquisti senso e divenga per i bambini esperienza musicale.

Procedendo per contrasti abbiamo introdotto, accanto a tutti i suoni afoni, il silenzio.

Il silenzio non come assenza, ma come forte presenza attiva, così come lo si intende nella musica.

Le attività proposte nella lezione successiva riguardavano, invece, tutti quei suoni prodotti dalla vibrazione delle corde vocali che noi usiamo quotidianamente per scambiarsi informazioni.

Da un punto di vista della struttura è stato introdotto il contrasto fra *figura-sfondo*, presentando un'immagine dove questo rapporto risultava particolarmente evidente e quindi la figura era senza dubbio in primo pia-

no rispetto a uno sfondo con una tessitura uniforme. La consegna riguardava la sonorizzazione dell'immagine mantenendo inalterata la sua struttura e questo, naturalmente, presupponeva la prima esperienza di "polifonia".

Successivamente abbiamo focalizzato l'attenzione sul suono della parola e i suoi aspetti onomatopeici, attingendo materiale dal repertorio didattico, in particolare dalle filastrocche di Sebastian Korn. Questi materiali, che potremmo definire "aperti", si prestano a manipolazioni strutturali sia a livello di macro che di micro struttura. Così abbiamo potuto approfondire il rapporto figura-sfondo nell'elaborazione di più ostinati parlanti, in cui la parola viene considerata per il suo potenziale ritmico e valorizzata dalla caratterizzazione di alcuni suoni al suo interno particolarmente significativi.

Da un *haikù* a una musica vocale

Avendo cominciato a trattare la parola, ho ritenuto interessante provare a proporre un *haikù* anche a bambini così piccoli, con l'intenzione di lavorare con loro alla creazione di un brano di musica vocale direttamente ispirato al testo. Questa composizione poetica, con una struttura semplice e molto breve, si limita a presentare un quadro, a comunicare un'emozione, ed è per questo motivo un materiale che si presta a essere usato in musica. Il forte potenziale evocativo lascia ampi spazi alla creatività e non ci fa correre il rischio di cadere nelle trame della sonorizzazione pura e semplice.

Naturalmente questa attività è stata proposta al quarto incontro, quando già avevamo esplorato tanti materiali di cui i bambini si sono serviti per realizzare la loro composizione.

L'*haikù* che ho scelto per loro è il seguente:

*Lucciole
dalla gabbia
una ad una
trasmutano in stelle.*

Le prime perplessità di fronte a questa lirica sono state riguardo al significato e, sebbene non fosse determinante per il tipo di lavoro che intendevo fare, ho ritenuto necessario dedicare un po' di tempo a parlarne, spostando poi l'attenzione dal contenuto al contenitore, quindi dal significato delle parole al suono delle stesse. Ho iniziato chiedendo di identificare la parola che più li aveva colpiti sia da un punto di vista sonoro che di significato. Tutti i bambini sono stati d'accordo nel segnalare *trasmutano* come parola chiave e con quella hanno voluto iniziare la composizione musicale.

Proseguendo nella nostra elementare analisi del testo, i bambini hanno considerato opportuno evidenziare *una ad una* subito dopo *trasmutano*, piuttosto che *stelle* come mi sarei aspettata. A questo punto eravamo già in grado di iniziare la composizione, creando una prima relazione fra questi due elementi.

È stato deciso di dividersi in due gruppi, uno per assolvere la funzione di "tappeto sonoro" ripetendo ininterrottamente *trasmutano* senza l'uso delle corde vocali, l'altro per rappresentare la *figura*. Quest'ultimo inter-

veniva sovrapponendo alla base uniforme una melodia discendente con le parole *una ad una*.

L'improvvisazione della melodia è stata spontanea ed è nata quando in gruppo hanno provato più volte a ripetere *una ad una*. Via via ha preso forma proprio il suono cullante che questo frammento ha in sé e che può essere scritto con tre note discendenti per grado congiunto, più o meno con il ritmo della parola. Così abbiamo ottenuto nuovamente un *contrasto* che, questa volta, si esplicitava nella sovrapposizione di una parte parlata a una cantata e, contemporaneamente, nella struttura di figura-sfondo di cui avevamo già trattato negli incontri precedenti.

Andando avanti la parte del secondo gruppo si trasforma, pur mantenendo il ruolo di *figura*. Il contrasto fra lo sfondo uniforme e la parte principale si accentua quando appare finalmente il soggetto dell'*haikù*: *lucciole*. Nel giocare con la parola *lucciole* i bambini hanno tentato di ricreare le peculiarità del referente con la divisione dei gruppi sillabici e l'accortezza di velocizzarne il più possibile la pronuncia proprio come l'accendersi e lo spegnersi veloce di tante lucine.

La difficoltà da superare qui è stata proprio quella di riuscire a isolare gli interventi di ciascuno per ottenere una trama più ricca e varia di tipo puntillistico. Questo presuppone a livello percettivo un controllo particolarmente attento per riuscire a intervenire nel tessuto sonoro in maniera più autonoma possibile rispetto al gruppo.

Il climax della composizione coincide indubbiamente con *stelle* ed è messo in evidenza sia dall'intensità che dall'inaspettato unisono delle due voci e ancora dalla parola *stelle* messa a diretto contatto con *lucciole* appena pronunciata da entrambi i gruppi.

Nel finale la necessità di far sentire il testo dell'*haikù* nella sua forma originale si è risolta con la declamazione a eco dello stesso, suddiviso fra la prima e la seconda voce.

L'esecuzione di una partitura da parte dei bambini che l'hanno composta è sempre stupefacente riguardo alla precisione e alla volontà di approfondire per ottenere un risultato che li soddisfi pienamente. Seguendo un percorso creativo è indubbio che si raggiungano obiettivi improponibili in altro modo con la certezza di lasciare perlomeno una traccia.

Per giocare con la voce non occorrono doti particolari, tutti possono partecipare. Un laboratorio di questo tipo, pur breve, riveste una funzione educativa che va al di là dell'apprendimento di una abilità tecnica per collocarsi, invece, in un quadro di crescita globale.

Sviluppare la percezione, la capacità critica, la riflessione sugli schemi strutturali, l'analisi rappresentano gli obiettivi principali da raggiungere. Da un punto di vista strettamente musicale questo significa attivare comportamenti dell'interprete e del compositore. È la via più immediata per mettere i bambini a diretto contatto con i meccanismi che concorrono alla formazione del senso in musica, senza passare attraverso la teoria. Non c'è la pretesa di raggiungere la coscienza critica del lavoro svolto, quanto di conoscere il linguaggio musicale attraverso l'esperienza.

Titoli

JOHN PAYNTER

La musica è unica fra le arti perché non può ritrarre o descrivere niente del mondo "reale". Questa non è una mancanza. Al contrario, è la sua forza; ci ricorda che in tutte le arti sono le *forme* in se stesse a darci le maggiori soddisfazioni, indipendentemente dal significato e dall'interpretazione che possiamo attribuire loro. In pittura, scultura, poesia, e letteratura possiamo facilmente constatarlo. Le immagini e le descrizioni tendono a focalizzare le nostre menti sulle ovvie relazioni con le cose che vediamo intorno a noi. Anche quando guardiamo la pittura astratta ci possiamo sorprendere a osservare le linee e le forme che l'artista ha tracciato, alla ricerca di rappresentazioni di cose che conosciamo, - perché questo è il modo in cui siamo abituati a considerare le tele di paesaggi, con i campi e gli alberi, le case e la gente. Ancora, è troppo facile pensare che quelle immagini della "realtà" siano l'argomento del quadro; sicuramente, ciò che vediamo lì non è come la realtà tridimensionale: la realtà propria del dipinto è la *costruzione* bidimensionale fatta dall'artista, usando colori, sfumature e forme sulla tavola di legno o sulla tela. Ciò che l'artista è stato capace di fare con quei materiali su quella particolare superficie piana è, in un certo senso, qualcosa in più del semplice ri-

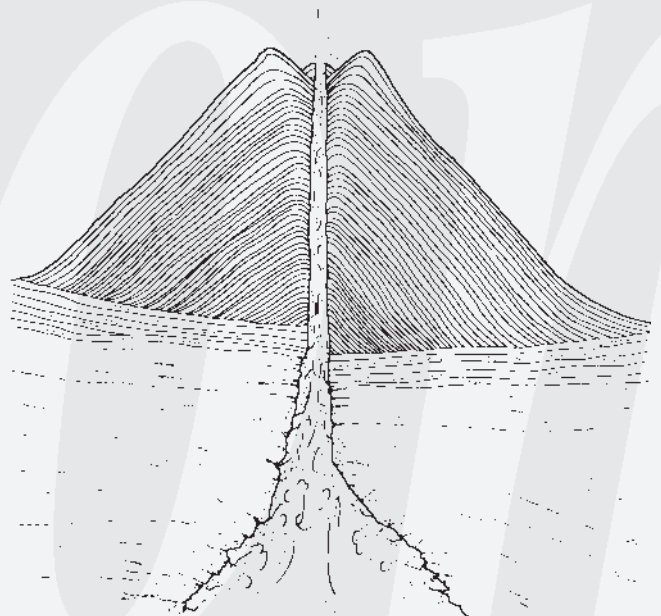
tratto che vediamo. Giotto diceva: «Da capo a fondo ogni pennellata è comporre».¹ Così, più del soggetto, è il quadro che, alla fine, dà piacere e soddisfazione. Esattamente nello stesso modo, quando ascoltiamo un brano musicale è quanto accade *musicalmente* nel pezzo che ci diletta, anche se possiamo non esserne coscienti. Ogni qual volta siamo mossi o eccitati dalla musica, o semplicemente sappiamo che ci piace, è perché tutti i suoi elementi si uniscono e "hanno senso" in se stessi senza riferirsi a nulla di extra musicale.

Come scrisse la filosofa Susanne K. Langer: «Tutta la musica crea un ordine di tempo virtuale, in cui le sue forme sonore si muovono in relazione le une alle altre - sempre e solo le une alle altre, affinché nulla altro esista in essa».²

Comunque, è precisamente perché sperimentiamo la musica *musicalmente* che essa può "significare" per noi qualsiasi cosa vogliamo farla significare. Alcune persone amano evocare luoghi o eventi ascoltando la musica, e questo va bene, ma è importante capire che quelle immagini non sono "nella" musica. Che un brano faccia pensare al mare o alla campagna oppure a una storia è possibile solo grazie all'associazione. Spesso certe associazioni sembrano suggerite dai titoli: *La mer* di Debussy, sinfonia *Pastorale* di Beethoven, *L'apprendista stregone* di Dukas. Ma quando i compositori usano titoli immagina-

Per realizzare un pezzo ispirato a un vulcano, non bisogna necessariamente immaginare un brano violento, né cercare di imitare i suoni che esso produce. Si può invece elaborare un sistema per combinare i suoni ispirandosi all'attività del vulcano: nel corso degli anni, a ogni esplosione, la lava costruisce strati su strati e la struttura della terra cambia. Nella nostra musica allora, un elemento, che all'inizio è coperto da altri suoni, improvvisamente (inaspettatamente?) potrebbe attraversare il tessuto sonoro e arrivare a dominare l'intero pezzo.

(immagine e testo liberamente tratti da J. Paynter, *Suono e struttura. Creatività e composizione musicale nei percorsi educativi*, EDT, Torino, 1996, pp. 122-123)



tivi non stanno dicendo: Questo è l'argomento della musica, stanno semplicemente mettendo etichette sulle loro composizioni per farci conoscere qual è stato, per loro - i compositori - il punto di partenza dell'invenzione di materiali musicali, vale a dire di figure musicali e di elementi sonori che sono stati in seguito estesi e sviluppati nell'intero pezzo finito.

I compositori vogliono realmente che godiamo della musica *in quanto musica*; ciononostante, soprattutto all'inizio, pensare a un titolo può essere un utile modo per cominciare a comporre un pezzo. Può aiutare a definire il *carattere* generale della musica. Sarà veloce o lenta? Dall'andamento dolce e semplice? O forte e dura, forse? Il titolo è il *contesto*, un "progetto di lavoro" per un'idea musicale, una parola o una frase che diventa l'origine del *tipo* di musica che ci stiamo accingendo a creare. Quindi possiamo inventare i materiali musicali e cominciare a lavorare con loro per costruire la nostra composizione.

Continuamente, man mano che procediamo sperimentando le possibilità, dobbiamo prendere decisioni su cosa dovrà succedere dopo.

- Come può essere estesa la musica?: con la ripetizione, rallentando una figura o una melodia, cambiando gli strumenti o il modo di suonarli.
 - Come finirà il pezzo?
 - Come potrebbe muoversi verso la chiusura finale?
- In tutti questi casi, dobbiamo necessariamente lavorare con le caratteristiche musicali che abbiamo derivato dal titolo, chiedendoci:
- Cosa possiamo fare con questa melodia o questi elementi ritmici?
 - Come possiamo farli andare avanti? o meglio ancora:
 - Quali potenzialità presenta *in sé* questa melodia o questo elemento ritmico?

Organizzazione

Come è stato suggerito nella rubrica pubblicata sul numero 122 di *Musica Domani*, la classe dovrebbe organizzarsi da sola in gruppi di cinque. Ogni gruppo avrà bisogno dello spazio in cui lavorare.

Attività - istruzioni ai bambini

Iniziate scegliendo il nome di un animale ("gatto", "serpente", "lumaca" o qualcosa di più esotico!) o *in alternativa* una parola che suggerisca il carattere di una persona, per esempio, "scontroso", "apprensivo", "spensierato".¹ Questo sarà il titolo del vostro pezzo. Non tentate di fare una musica che descriva l'animale o la persona; ad esempio, non riproducete il verso dell'animale. Invece, cercate le principali caratteristiche suggerite dalla parola che avete scelto: che tipo di *musica* richiedono? Scegliete strumenti che siano adatti a quel carattere musicale. In alternativa, se state usando le vostre voci o altri suoni al posto di strumenti musicali, sperimentate vari modi di produrre dei suoni che rendano le stesse intenzioni. Come dovrà iniziare il brano? Ci sarà una melodia "caratteristica", un elemento ritmico o altri tipi di "figure" musicali che uniscano va-

ri tipi di suoni - una figura che può, forse, essere ripetuta ed estesa così da diventare una forte e memorabile caratteristica del vostro pezzo? Cercate di avere qualche idea su come il pezzo dovrà finire: questo vi darà da fare. Soprattutto, mantenete il carattere della musica così che il vostro pezzo finito suoni *completo*.

Esecuzione

Quando i pezzi saranno terminati dovranno essere suonati tutti, gruppo per gruppo. Commentate ogni pezzo immediatamente dopo la sua esecuzione, coinvolgendo l'intera classe nella discussione. Il contributo dell'insegnante dev'essere il primo: questo è il momento di insegnare partendo da quanto è stato offerto dai bambini: le loro composizioni. Evitate domande come: vi piace questo brano? e non conduce il dibattito sul fatto che sia possibile o meno dire cosa "descrive" il pezzo. Questo non è importante; in ogni caso, sottolineate con enfasi che la musica non può "descrivere" nulla direttamente. Con ogni brano, tutto ciò che abbiamo è quello che abbiamo ascoltato: questo è ciò che importa, non il titolo. Cercate di condurre ognuno a ricercare cosa è interessante sul pezzo *in quanto musica*. Ha forti caratteristiche e queste caratteristiche sono mantenute durante il pezzo o i compositori hanno inventato troppi materiali "nuovi"? Inizia e finisce in modo soddisfacente? La durata sembra essere giusta o la sentiamo troppo corta o troppo lunga? Discutete la relazione fra la durata e la portata delle idee musicali: una "grande" idea ha bisogno di tempo per svilupparsi, una relativa mancanza di consequenzialità o l'eccessivo sviluppo di idee meno impegnative possono suonare sbagliati. È importante capire come valutiamo la "giusta" durata per un pezzo: non ci sono regole, è interamente una questione di sensibilità, e il solo modo in cui possiamo svilupparla è facendo molti e molti pezzi di musica! Premiate le caratteristiche che vi sembrano funzionare eccezionalmente bene ma cercate di evitare giudizi di valore come: questo è il pezzo migliore. Non possiamo comparare pezzi di musica perché sono tutti differenti, anche se alcuni possono essere più immediatamente convincenti (come musica) di altri. Se il lavoro di un gruppo non sembra stare insieme come un pezzo unitario, chiedete loro come pensano di poterlo rendere più convincente. È una questione di durata o di qualità dei materiali (melodia, elementi ritmici ecc.) o c'è troppa varietà?

[Traduzione a cura di Paola Bernardelli]

¹ in italiano nel testo.

² Susanne K. Langer, *Feeling and Form*, London: Routledge & Kegan Paul, 1953, p. 109

L'impegno della Siem nelle commissioni ministeriali

ANNIBALE REBAUDENGO

Cari lettori, avevo tenuto una relazione sulle variegate attività della Siem, come di consueto all'ultima assemblea associativa: incontri e scontri con il Ministero, formazione in Internet e in corsi residenziali, convegni e giornate di studio ecc. Rosalba Deriu mi si è avvicinata per chiedermi di curare una rubrica su questi temi in *Musica Domani*. È convinta che, non dico gli esterni alla Siem, ma neanche i nostri iscritti conoscano le nostre principali iniziative. La pagina di cui sarò il responsabile a nome del Direttivo nazionale, avrà quindi questa finalità. Di volta in volta, autori diversi faranno conoscere i contesti e le azioni in cui la nostra associazione è coinvolta.

Il primo numero della rubrica tratterà della contiguità tra due gruppi di lavoro Siem e altrettante commissioni ministeriali. Due significative esperienze in cui la nostra associazione è stata propositiva e il Ministero attento alle nostre indicazioni.

La prima volta, tanto improvvisa quanto felice per i risultati concreti, prese corpo nel marzo del 1998. La commissione ministeriale, in cui fui catapultato su interessamento di Leonardo Taschera, stava avviando la procedura per la riconduzione nell'ordinamento dei corsi a indirizzo musicale nella scuola media e, insieme a me, furono invitati tutti i componenti della commissione Siem "Scuola media a indirizzo musicale" per elaborare i *Programmi di insegnamento di strumento musicale* di queste scuole. La redazione ministeriale, che tramutò il nostro lavoro nel Decreto Ministeriale 6 agosto 1999, n. 201, fu così attenta a non cambiare le nostre indicazioni che rimasero anche uno o due nostri errori di battitura.

Così sintetizzai per *Musica Domani* i tre punti che mi sembravano emergere dai risultati della commissione a conferma delle idee che all'interno della Siem sono spesso circolate: la lezione di strumento si sta trasformando da lezione singola in lezione di gruppo; l'insegnante di strumento (almeno a livello di base) si sta trasformando in insegnante unico di musica; le competenze didattiche strumentali sono comuni a tutti gli insegnanti, fatta esclusione di alcuni contenuti legati alle specifiche abilità strumentali e ai repertori (vedi "In margine a una commissione ministeriale" in *Musica Domani*, n. 107, giugno 1998).

Adesso aggiungerei: la musica d'insieme, oltre a essere una delle pratiche musicali di chi sa già suonare, è l'indispensabile strategia didattica per motivare gli studenti, anche principianti, a studiare uno strumento

e conseguentemente a frequentare la scuola per almeno tre ore in più la settimana. I futuri insegnanti di strumento dovranno essere formati anche con competenze di trascrittori, concertatori e direttori di piccoli e grandi gruppi strumentali scolastici.

La seconda volta in cui la Siem è entrata a far parte di una commissione ministeriale è di pochi mesi fa. Ho fatto parte del Gruppo di lavoro ministeriale, presieduto da Guido Salvetti, che ha formalizzato il *Raccordo tra l'alta formazione musicale e la formazione musicale di base*. Si può leggere la *Relazione conclusiva* su www.siem-online.it.

I due aspetti che ritengo più significativi di questa esperienza sono:

- la presenza della propedeutica musicale-strumentale nel triennio iniziale delle elementari che permette di sperimentare più strumenti; la scelta e l'inizio dello studio strumentale nel biennio finale; la conferma della scuola media a indirizzo musicale, da poco condotta a ordinamento;
- l'istituzione di licei a indirizzo musicale. Anche questa volta i componenti della commissione ministeriale hanno ben recepito le istanze innovative che proponevo: figure professionali in uscita non solo di tipo accademico, area musicale non centrata sullo strumento, ma con discipline che coprano gli aspetti compositivi e teorici tra loro uniti, lettura alla tastiera, vocalità e canto corale, storia della musica, informatica musicale e, naturalmente, strumento.

Ma alle spalle della mia presenza c'era ancora una volta la Siem. Erano almeno due o tre anni che una nostra commissione stava riflettendo, elaborando ipotesi curricolari, contenuti disciplinari per il liceo musicale. La continuità collaborativa della Siem ha evitato di disperdere le energie precedentemente profuse e ha permesso un progetto coerente che prevede finalmente l'inserimento della scuola media a indirizzo musicale tra la scuola elementare, in cui si studierà uno strumento, e il Liceo musicale.

Non so come andrà a finire il *Raccordo* proposto, se condurrà a dei risultati concreti. Comunque vada sono riconoscente a tutti gli amici e le amiche della Siem che hanno contribuito con suggerimenti ben strutturati e continui incoraggiamenti, indispensabili per orientarmi nei labirinti ministeriali. Non possiamo pretendere che il Ministero segua tutte le nostre indicazioni: le dinamiche relazionali e politiche sono complesse, le mediazioni all'ordine del giorno. Anche per questo chi rappresenta la Siem ha la necessità di sentire vicina un'associazione propositiva come si è dimostrata fin ora.

Il ruolo dell'editoria nell'insegnamento musicale

a cura di **IORELLA CAPPELLI**

1. Nell'attesa di riforme della scuola dell'obbligo e degli studi musicali, è possibile per una casa editrice italiana fare una politica di indirizzo culturale e di proiezione verso un futuro comparabile a quello di altri paesi?
2. Quale strategia è alla base delle vostre scelte editoriali riguardanti l'insegnamento

Una riflessione sul processo di rinnovamento della didattica dell'insegnamento musicale nel nostro paese non può prescindere dal ruolo che in esso hanno svolto e svolgono le case editrici.

Abbiamo rivolto le domande a tre protagonisti dell'editoria italiana, Giulio Forconi direttore di redazione delle edizioni CLUEB, Ilaria Narici editor classical repertoire di BMG Ricordi ed Elisabetta Pistolozzi curatrice del settore didattico delle edizioni Ut Orpheus con lo scopo di conoscere, attraverso le loro riflessioni, la visione d'insieme maturata dall'editoria nei confronti della nostra complessa realtà didattica.

La prospettiva editoriale, infatti, è alquanto interessante perché fonda la propria filosofia sull'analisi attenta (come meglio non potrebbe fare il più sensibile dei sismografi) dello stato di salute del sistema culturale e istituzionale delle strutture educative pubbliche e private.

Nel vuoto istituzionale, il ruolo dell'editoria diventa di fondamentale importanza per il futuro sviluppo di una formazione alla musica di livello europeo e per il rinnovamento di tutta una serie di prassi didattiche che ormai non hanno più ragioni di essere.

A un primo sguardo d'insieme, la pubblicistica del settore lascia pensare che la crescente staticità del nostro sistema scolastico e musicale (un incredibile teatro dell'assurdo, un *en attendant Godot* interminabile) abbia fortemente scoraggiato la progettualità editoriale. I contributi di rilievo riguardanti l'insegnamento musicale sono rari e troppo spesso sommersi da una miriade di pubblicazioni senza spessore. In questa lotta impari, i saggi capaci di rischiarare il piccolo mondo antico dell'insegnamento della musica non hanno la forza di incidere quanto potrebbero se fossero inseriti con continuità e sapienza registica in un consapevole progetto di rinnovamento.

della musica (di consolidamento delle esperienze, di rinnovamento di contenuti e metodi, di apertura verso nuovi ambiti di ricerca e di conoscenza, verso altre culture musicali)?

3. A quali settori (la scuola dell'infanzia e dell'obbligo, le scuole di musica) e a quali livelli di riflessione teorica e metodologica si indirizzano le pubblicazioni della vostra casa editrice?

Ogni buon libro, si dice, costituisce un insostituibile "acceleratore delle coscienze", così come ogni libro ridotto a pura merce non favorisce alcuna ginnastica mentale, non diventa uno strumento di conoscenza: rimane privo di vita, svuotato come i falsi libri approntati per il negozio di arredamento.

Possibile, ci domandiamo, che l'editoria italiana si lasci condizionare dall'immobilità del presente e non si adoperi per progettare un futuro culturale migliore? Certo, le parole «dove non c'è movimento non c'è mercato» risuonano come ben conosciute a chiunque abbia frequentato sedi editoriali. Ma è lecito chiedersi: le case editrici italiane si riconoscono un ruolo nel progetto di rinnovamento futuro dell'insegnamento musicale? Attendono le riforme per proporre nuovi contenuti o progettano la diffusione di nuovi contenuti a prescindere dalle riforme?

Guardando alla produzione di alcune edizioni europee – senza prendere in considerazione la dinamicità della ricerca americana – non passano inosservati la continuità delle proposte culturali, la ricchezza delle idee (vedi ad esempio generi e pratiche diverse dai piccolissimi principianti in poi), la varietà dei materiali (metodi, letteratura strumentale storica e contemporanea per principianti, opere musicali per ogni tipo di insieme e per ogni settore d'insegnamento), la sapiente gestione del rinnovamento delle tecniche (vedi ad esempio la pedagogia strumentale), la diffusione della riflessione teorica e l'apertura ad altre dimensioni culturali (basti pensare alla dimensione degli studi sulla prassi strumentale e vocale, alla saggistica riguardante la vocalità nella prospettiva multi-culturale).

Un altro aspetto innovativo dell'editoria straniera è costituito dalla massiccia presenza di un prodotto multimediale di qualità che sembra capace di stravol-

gere i metodi di apprendimento tradizionale, rappresentando, in un processo didattico certamente più ampio, un potente induttore di nuove forme di pensiero analogico.

È indubbio che la tecnologia informatica permetta all'insegnamento musicale (e, ovviamente, non solo a esso) una forma di comunicazione più ricca e articolata: in essa si fondono e si compenetrano tutti i media conosciuti: oralità e scrittura, immagine fissa e in movimento, perfetto sincronismo audiovisivo, consultazione lineare, reticoli ipertestuali. Come non approfittarne?

Anche l'editore italiano ha bisogno di realizzare dei prodotti più dinamici per rimanere al passo con l'attuale processo di comunicazione basato sulla simultaneità e sull'annullamento dei limiti spaziali e temporali. Il suo compito è quello di elaborare e distribuire informazioni, e la forma che assumono può anche essere la più varia (dalla carta stampata al cd-rom, dvd, video, libri elettronici, siti e servizi web).

La trasformazione elettronica, toccando tutte le varie fasi vitali dell'esistenza di un libro (dalla genesi al

mantenimento, alla diffusione, ai metodi di fruizione), cambia la logica progettuale e commerciale dell'editore. La stampa digitale muta le regole della produzione, permettendo di realizzare microtirature per soddisfare piccole nicchie di mercato (come quella della didattica musicale) e stravolge quelle della distribuzione: è sotto gli occhi di tutti la vendita dei libri in luoghi inimmaginabili e la diversa funzione dell'edicola. La libreria si trasforma radicalmente diventando nel prossimo futuro un centro di stampa che invia on-line il libro a casa del lettore.

Le tecnologie informatiche sembrano particolarmente idonee per la realizzazione di libri di studio, professionali e di servizio: perché non sperare in una trasmissione agile e continua di nuovi metodi e contenuti che investa la formazione alla musica dentro e fuori le strutture scolastiche? È piacevole immaginare i nostri allievi a scuola con a disposizione, come gli scolari giapponesi, un palmare che pesa poco più di mezzo chilo e contiene 15.000 pagine in cui sono immagazzinate tutte le informazioni indispensabili e gli spazi di approfondimento. (F. C.)

Proposte serie e organiche possono conquistare i docenti

GIULIO FORCONI

Anzitutto desidero ringraziare *Musica Domani* per avermi rivolto queste domande. Non tanto per la mia persona, in quanto non sono un esperto di musica *tout court* né sono particolarmente preparato in didattica della musica. Ma per il nocciolo dell'argomento, che è quello di riprendere un dibattito sulla realtà della scuola italiana e delle sue esigenze, cercando di esaminare compiutamente ciò che ci circonda (cioè la nostra specifica situazione e quello che accade negli altri paesi) e ponendo dei problemi, proponendo delle soluzioni, analizzando dei dati senza spingerci nel velleitarismo né inseguire soluzioni minimali, né stravolgendo completamente la realtà. E dicendo questo mi riferisco in particolare a ciò che i nostri governi hanno partorito, dopo decenni e decenni

di assoluto immobilismo: prima una proposta di riforma che in parte teneva conto della situazione reale ma che poi, nelle proposte concrete, sceglieva una *vague* minimalista, giocando volutamente al ribasso nei confronti delle possibili soluzioni, poi una proposta decisamente abnorme, concepita nel chiuso di qualche mente per la quale forse anche fordismo e taylorismo sono concetti ancora da venire, e troppo rivoluzionari per essere presi in considerazione.

1. E allora cerco di rispondere alla prima domanda. Nell'attesa di riforme, è possibile per una casa editrice italiana fare proposte culturalmente e didatticamente valide? Sì, credo sia possibile, ma credo che la casa editrice possa farlo solamente se sa che si tratta di un'operazione rischiosa, ed è ben con-

vinta della validità di quanto propone. Solo se la casa editrice ha valutato bene le sue proposte e le ha confrontate criticamente con la realtà. Solo se la casa editrice ha la forza economica e culturale per portare avanti in maniera organica la sua proposta, convincendo i docenti della validità didattica delle sue indicazioni.

Dicendo queste cose non voglio sicuramente fare dell'illuminismo di maniera, perché tutto ciò richiede un'analisi del mercato molto corretta e una precisa capacità di penetrazione. Allora lo si può fare, cercando di dimostrare al mondo della scuola che quello è il programma che si aspetta, che quello è il nocciolo di una riforma reale che solo dai fatti, e in specifico solo dall'impegno degli operatori didattici, può nascere. E solo se in quel momento esiste la possibilità che si realizzi quell'impegno.

Troppe variabili, forse? Può darsi, ma se queste condizioni esistono, allora esiste la possibilità concreta di realizzare qualcosa. Certo, l'ultima condizione che ho posto è molto difficile da valutare, e in passato ho visto periodi abbastanza lunghi nei quali non esisteva

nessuna possibilità di questo tipo. Oggi, forse paradossalmente, credo che cominci a esserci, anche perché «troppo grande è il disordine sotto il cielo».

2. Ma andiamo alla seconda domanda. Quale strategia è alla base delle nostre scelte editoriali relative all'insegnamento della musica? La nostra casa editrice è una realtà relativamente piccola, ma con un forte legame con la vita universitaria, sia per quanto riguarda i docenti sia per quelle che sono le esigenze degli studenti. Queste caratteristiche non ci permettono, da un lato, operazioni complesse come quella che ho descritto poco fa, ma ci permettono di valutare singole proposte che alcuni docenti ci presentano e di realizzarle, sapendo che queste non sono la risoluzione del problema, ma che sono elementi capaci di muovere una situazione stagnante, e in qualche maniera capaci di contribuire a creare una realtà differente, dove sia possibile presentare proposte più complete e più organiche. E questo siamo in grado di farlo, proprio per il rapporto positivo che abbiamo con docenti e studenti, proprio perché il nostro catalogo ha sempre recepito proposte innovative con un preciso significato scientifico e didattico, proprio perché possiamo permetterci investimenti che prevedono un ritorno di fatturato non altissimo, ma che aprono la strada a nuove proposte. Non siamo dei mecenati, ma sappiamo qual è la nostra posizione e crediamo che la considerazione che ci siamo saputi conquistare porti comunque un ritorno positivo.

Esempi concreti di quanto ho detto finora sono i volumi di Gino Stefani pubblicati a partire dagli anni '80, e tutta la collana da lui curata, «Musica e Scienze umane», che tanto ha contribuito ad attivare la curiosità degli addetti ai lavori (e anche quella di non pochi «esterni» al mondo della musica) per scrutare meglio dentro l'esperienza musicale, la propria e quella del mondo in cui viviamo, da molti e differenti vertici di osservazione. In particolare l'ultimo volume pubblicato in questa collana, *Mu-*

sica Espressione Emozione di Luca Marconi, apparso l'anno scorso, che si propone di affrontare con uno sguardo unitario le diverse relazioni che la musica intrattiene con il mondo delle emozioni, e in particolare l'espressività emotiva della musica e la sua capacità di provocare risposte emotive nel corso dell'ascolto.

Oppure, in una dimensione più compiutamente didattica, i due volumi di Loris Azzaroni, *Canone infinito* e *Ai confini della modalità*. Probabilmente le loro caratteristiche sono ben note ai vostri lettori, e non importa che, da completo profano, io cerchi di delinearne il valore: per l'uno una puntuale e articolata storia della teoria della musica dell'Occidente che si rispecchia nell'evoluzione dei sistemi sonori, dei linguaggi, degli stili, dei generi e delle forme musicali, per l'altro un'austera razionalità e una rigorosa sistematicità che si incontrano per l'analisi di quel «territorio di confine» fra modalità e tonalità che sono le *Toccate* del I e II Libro di Girolamo Frescobaldi.

Ancora, il volume curato da Albert Mayr per la collana *Laboratori di Musica Teatro Cinema*, e pubblicato anch'esso nel 2001, *Musica e suoni dell'ambiente*, ricchissimo di proposte operative, oltre che di riflessioni teoriche.

3. E quest'ultimo volume mi permette di riprendere ciò che dicevo all'inizio e, in qualche maniera, ampliarlo. Prima ho parlato della «scuola» intendendo la scuola media, sia inferiore che superiore. Se devo parlare dell'Università non posso che osserverne le logiche conseguenze e registrare in Italia la mancanza completa di una seria editoria di divulgazione scientifica anche in questo campo. Divulgazione scientifica che, sia chiaro, non significa certamente banalizzazione o semplificazione arbitraria, bensì proposta seria e completa di elementi formativi destinati anche a chi possiede una buona cultura generale di base, ma manca di elementi specifici di quella materia.

Il testo di Mayr è un libro molto in

sintonia con questa idea della divulgazione ed è una concreta proposta su come sia possibile cercare di rapportarsi con la mancanza di una cultura musicale diffusa e, nello stesso tempo, con la presenza diffusa di un lettore colto, curioso e di buona preparazione generale. Qui si realizza una fusione fra insegnamento e divulgazione che non toglie nulla né all'uno né all'altra, anzi. E di questo credo ce ne sia sempre bisogno.

Notizie

O.S.I. - Associazione Orff-Schulwerk Italiano

Si è costituita, nel maggio dello scorso anno, l'*Associazione Orff-Schulwerk Italiano*, che si riallaccia idealmente e concretamente alla pubblicazione della rielaborazione italiana dell'Orff-Schulwerk e all'originale evoluzione della linea pedagogica schulwerkiana. Evoluzione che ha trovato un primo consolidamento nell'attuazione del *Progetto Orff-Schulwerk*, nato nel 1997 in collaborazione fra la Scuola Popolare di Musica "Donna Olimpia" di Roma e Giovanni Piazza.

L'associazione, costituita da Giovanni Piazza, Francesco Galtieri, Alberto Conrado, Ciro Paduano e Andrea Sangiorgio, ha lo scopo di promuovere e divulgare la didattica musicale, con particolare attenzione alla linea pedagogica schulwerkiana, di sperimentare e ricercare nuovi approcci didattici e metodologici e diffonderli con tutti i mezzi resi disponibili dalle vecchie e nuove tecnologie.

Il sito, www.orffitaliano.it e www.orffitaliano.com, comprende uno spazio informativo generale che fornisce indicazioni sui corsi, workshop e seminari legati al Progetto Orff-Schulwerk, i link con le altre società Orff-Schulwerk nel mondo, una bibliografia specifica e ragionata, pubblicistica specializzata, *souvenir* didattici ecc., e uno spazio associativo aperto a persone e associazioni.

Agli iscritti in via individuale il sito riserva l'acquisizione via internet di materiali didattici multimediali creati appositamente, scambio di informazioni lavorative e visibilità in rete. Alle associazioni offre lo spazio per una scheda descrittiva comprendente il logo e il link all'eventuale sito.

Le quote di iscrizione all'associazione sono di € 21 per i soci individuali e € 52 per le associazioni.

Raggiungere pubblici diversi soddisfacendo molteplici esigenze

ILARIA NARICI

1. Certamente è possibile, per una casa editrice italiana, fare proposte culturalmente e didatticamente valide in attesa di riforme che non giungono, avendo la consapevolezza di agire entro margini di rischio. Se pensiamo a pubblicazioni di didattica o a strumenti di sussidio alla didattica, è evidente che per un editore il muoversi a prescindere dai contenuti dei programmi scolastici può essere inutile dal punto di vista editoriale e dannoso da quello economico. Inoltre, il pensare che possa essere l'editore a orientare le scelte dei programmi ministeriali è illusorio. L'editore, in particolare un editore non scolastico, può lavorare, per quanto riguarda la scuola di base, entro le sacche dell'autonomia, vale a dire in quegli spazi che i vari plessi scolastici organizzano in modo autonomo in base alle competenze degli insegnanti e alle richieste dell'utenza: in questo senso penso sì che l'editore possa esercitare una azione propositiva offrendo pubblicazioni che possano essere adottate come testi parascolastici. Considerate le alterne vicende che la riforma scolastica, discussa, sospesa, ridisegnata, ha avuto nel passato più recente, non meraviglia lo stato di impasse in cui l'editore si trova a operare. Spostandoci dalla scuola di base alla riforma dei Conservatori le problematiche sono in parte simili, con alcune complicazioni. Abbiamo fino ad ora avuto programmi basati su un repertorio che è stato declinato editorialmente in mille modi, mentre dal punto di vista della trattatistica e metodistica assistiamo alla preponderante adozione di metodi e trattati ormai ampiamente datati. Laddove abbiamo cercato di sollecitare interessi verso una didattica improntata a principi di apprendimento più re-

centi, non assimilabili all'approccio meramente tecnico-riproduttivo, non possiamo dire di avere avuto riscontri pienamente soddisfacenti. Penso al progetto editoriale intitolato *Percorsi nella musica*, rivolto all'alfabetizzazione musicale e avviato da qualche anno, che accoglie contributi provenienti sia dalle principali metodologie storiche europee del Novecento sia dalla ricerca in campo didattico-musicale svolta in area anglo-americana. Questo progetto, indirizzato alla formazione musicale di base, propone un itinerario didattico in cui i vari aspetti legati all'esperienza della musica possano concorrere all'acquisizione del linguaggio musicale. Ebbene, per quanto i volumi abbiamo ricevuto un'ottima accoglienza di critica, il riscontro commerciale non può considerarsi altrettanto soddisfacente. Questo significa che, pur in presenza di proposte innovative da parte dell'editore, è lo stesso corpo docente che a volte stenta a adottare nuovi metodi, vuoi per convinzione o per una sorta di pigrizia intellettuale che porta a ripercorrere metodologie di insegnamento ampiamente acquisite a dispetto di proposte che comportano un ripensamento della propria attività didattica. Se la riforma, della quale non conosco ancora dettagliatamente i contenuti, conterrà capitoli dedicati anche all'aggiornamento delle metodologie didattiche, potremo assistere ad un tipo di trasmissione dei contenuti da parte dei docenti agli allievi che sia più vicino al modo di apprendere che caratterizza i bambini e i ragazzi delle nuove generazioni. Per quanto riguarda l'ampio spazio concesso dalla riforma all'autonomia dei Conservatori, questo comporta dal punto di vista editoriale una parcellizzazione del mercato –

in quanto ogni Conservatorio avrà corsi propri, a volte unici – che, se non spaventa nei numeri in quanto le nuove tecnologie di stampa permettono di affrontare anche tirature basse, rende più complesso il concepimento di prodotti editoriali più assimilabili a dispense universitarie che non a testi di adozione. Alcuni direttori di Conservatorio e docenti interrogati su queste problematiche non hanno fatto che confermare le opinioni che ho qui espresso. Sono peraltro convinta che non appena la riforma scolastica sarà completamente attuata sarà più agevole delineare una strategia editoriale che, pur con caratteristiche proprie, si misuri con il nuovo corso della scuola.

2. In un mercato in flessione, abbiamo avuto negli ultimi due anni buoni risultati grazie a precise scelte editoriali. Abbiamo consolidato il repertorio base di Casa Ricordi, vale a dire essenzialmente il grande repertorio operistico italiano di Ottocento e Novecento imprimendo una forte accelerazione alle edizioni critiche (oltre alle edizioni di Rossini, Donizetti, Verdi, abbiamo avviato di recente l'edizione critica delle opere di Vincenzo Bellini) e alle opere del primo Novecento italiano di autori come Alfano, Casella, Malipiero, Mascagni, Pizzetti, Respighi, Zandonai, un repertorio, per molti anni negletto, che sta suscitando un vivo interesse da parte di molti operatori teatrali e che pensiamo valga seriamente la pena di far conoscere. Accanto a questa linea, abbiamo avuto un'importante indicazione di traiettoria da alcune pubblicazioni di confine tra musica leggera e classica: mi riferisco ad antologie per pianoforte che raccolgono celebri brani di classica e di leggera, presentati in trascrizioni facili e accurate. Questi prodotti editoriali hanno incontrato il gusto e le capacità del principiante e dell'amatore. Ampio riscontro sta avendo la nuova serie dedicata alla musica operistica, *Cantolopera*. Anche in questo caso, il successo di questa iniziativa è dato certamente dal fatto che Ricordi è l'editore per eccellenza nel

campo della musica operistica degli ultimi due secoli, ma è in maggior parte dovuto al fatto che, unitamente alle riduzioni per canto e pianoforte, viene offerto un cd contenente le arie interpretate e la base suonata da una vera orchestra. Lo studente, il professionista ha dunque a disposizione a casa sua un'orchestra che suona l'accompagnamento su cui può cantare ed esercitarsi, mentre l'amatore può interpretare le proprie arie favorite facendosi la barba. Questi due esempi ci mostrano come a volte basta dare una differente declinazione di uno stesso contenuto per ravvivare la curiosità su un repertorio e renderlo accessibile a target molto differenti.

Riguardo all'attenzione verso altre culture, abbiamo aperto gli orizzonti anche in questo senso. Tra le pubblicazioni più recenti vari volumi sono dedicati alle culture extraeuropee o al repertorio popolare italiano, come guardiamo con molto interesse alla riflessione teorica sulle culture "altre" e sulla contemporaneità, orizzonte espresso nella collana di studi di carattere critico, sociologico, etnomusicologico denominata *Le sfere*.

Riguardo al rinnovamento dei contenuti, laddove esso si sviluppa in progetti multimediali, siamo molto cauti. Ho valutato alcuni progetti molto interessanti riguardo, ad esempio, all'apprendimento musicale nei bambini attraverso l'utilizzo di tecnologie informatiche: allo stato attuale, nella quasi

totale assenza di dotazioni informatiche della nostra scuola di base, credo siano da considerarsi progetti pilota per un futuro nel quale la tecnologia informatica entrerà nella scuola.

3. La nostra attività editoriale è in larga parte mirata alle scuole di musica, alla scuola di base e alla scuola per l'infanzia. Guardando alle edizioni per la scuola dell'infanzia e alla scuola di base, all'interno del nostro catalogo troviamo pubblicazioni per gli insegnanti e per i bambini che si articolano in modo graduale sui diversi versanti dell'educazione musicale: il canto, l'attività strumentale, la composizione, il teatro musicale, l'attività motoria collegata alla musica, il raccordo con gli altri linguaggi. Abbiamo una collana dedicata alla messa in scena di operine teatrali, che permettono di realizzare un'attività interdisciplinare che coinvolge bambini di differenti gradi scolastici nel rapporto che intercorre tra i vari linguaggi. Riguardo all'apprendimento della tecnica degli strumenti, possiamo fornire un ricco elenco di pubblicazioni volte all'acquisizione della tecnica di base, dal pianoforte alla batteria. Recentemente abbiamo ampliato la sezione dedicata alla musica corale, sulla spinta dell'importanza attribuita a questa pratica musicale dalla riforma Berlinguer (ricordiamo il motto "Un coro in ogni scuola") con importanti sussidi didattici, tra cui spicca il volume di Susan Love-

grove Graziano, *Oggi si canta*, che aiuta l'insegnante a impostare il lavoro con la voce e a collegarlo con le altre attività dell'educazione musicale. Non vi è stato negli ultimi anni uno sviluppo del catalogo nella direzione di studi dedicati alla formazione pedagogica o volumi volti a fornire quadri metodologici all'insegnamento. Pubblicazioni di questo orientamento sono presenti nel nostro catalogo, ma risalgono a una decina di anni fa.

Nell'ambito della didattica strumentale non sono state trascurate le necessità di ampliamento e rinnovamento nonché di apertura verso nuove prospettive, proposte che non hanno avuto l'accoglienza che era lecito attendersi. L'edizione italiana di *Játékok (Giochi)* di György Kurtág credo sia stata un'apertura importante verso un modo nuovo di avvicinare il bambino al pianoforte: non un metodo progressivo, ma un materiale da utilizzare con intelligenza adattandolo al singolo allievo. La novità di questo metodo si basa su un approccio molto più immediato alla tastiera, ottenuto grazie all'apprendimento di "gesti" che danno un risultato sonoro molto evidente e gratificante e coinvolgono il bambino nella dimensione corporea e fisica del rapporto con lo strumento. Ma anche in questo caso la proposta non è stata accolta con l'entusiasmo che credo meritasse, e i bambini continuano a fare i primi passi sul pianoforte attraverso il Beyer.

L'associazione alla Siem è un'occasione preziosa per:

- partecipare e far progredire il dibattito pedagogico e didattico in ambito musicale
- conoscere esperienze, tecniche e metodi nuovi per l'educazione musicale
- intervenire nelle sedi istituzionali per migliorare la formazione musicale

I soci, oltre a partecipare alle attività e alle iniziative della Siem, ricevono:

- la rivista *Musica Domani*
- i *Quaderni di ricerca e di didattica della Siem*
- *Siem informazioni*, inserto del numero di aprile del *Giornale della Musica*



SIEM
Società Italiana
per l'Educazione Musicale

Via Dell'Unione, 4 - 40126 Bologna
telefono e fax: 011-9364761
e-mail: siemsegr@libero.it
CCP: 19005404

Quote per il 2002:

soci ordinari	€ 31,00
studenti	€ 26,00
biblioteche	€ 31,00
soci sostenitori	€ 62,00



WWW.SIEM-online.it

I magnifici fatturati dell'editoria tradizionale

ELISABETTA PISTOLOZZI

1. In generale, nell'ambito dell'editoria musicale italiana occorre distinguere due differenti tipologie. Da una parte case editrici consolidate nei decenni o addirittura con una storia secolare alle spalle; dall'altra, ed è il nostro caso, nuovi progetti di intrapresa editoriale. Rispetto ad altri paesi europei ai quali la domanda sembra far riferimento, in particolar modo Francia e Germania, va rilevato che l'editoria italiana del primo tipo, per quel che riguarda la vendita di carta stampata, riversa massima parte dei propri sforzi sulla produzione didattica, perché questa, una volta imposta e consolidata sul mercato, garantisce in via inerziale un fatturato adeguato (al contrario, ad esempio, della produzione di repertorio cameristico). In una certa misura ciò implica un oggettivo disinteresse da parte di queste case editrici al rinnovamento didattico. Tanto per intenderci, basta pensare che una metodologia di apprendimento musicale che fa perno sul Pozzoli o sul Bona non ha e non potrebbe avere alcuna ragione di esistere al di fuori del nostro paese, mentre qui, anche se didatticamente scellerata, continua a risultare estremamente premiante sotto il profilo economico. Difficile quindi, e anche un po' ingenuo, confidare in una spontanea autocensura da parte di chi gode di tale rendita di posizione. E del resto – a ulteriore e decisiva giustificazione del comportamento di queste case editrici e per meglio assegnare le responsabilità – non bisogna dimenticare che a far premio nella didattica dei conservatori, e di riflesso anche di moltissime scuole private, è ancora una demenziale aberrazione come il solfeggio parlato, protetto da una legislazione immarcescibile e da un congruo numero di cattedre: due elementi che scoraggiano decisamente ogni ipotesi di magnifica sorte e pro-

gressiva. In attesa della riforma (o del suo funzionamento, che è anche peggio), alle case editrici del secondo tipo non rimane dunque che rimirare con estasiata invidia i fatturati altrui.

2. Ci siamo armati di pazienza. Considerando l'infuato blocco cultural-istituzionale di cui si parlava, si è deciso di praticare una politica editoriale di piccoli passi, cercando di valorizzare esperienze di studio e ricerca che garantissero un profilo serio e durevole, al riparo da ogni infiltrazione effimera mascherata da scienza didattica. Da questo punto di vista noi riteniamo l'approccio multimediale, a parte qualche lodevole eccezione (che c'è sempre, ma che ora non mi viene in mente), una sorta di spirale infernale che finirà per perderci tutti nella Geenna, come sosteneva Buñuel in *Simon del deserto*. Fuor di celia, un lascito maligno del *sound system* legato alla pervasività del mercato informatico. Qualcosa insomma che confligge strutturalmente, al di là di ogni apparenza, con la singolarità del rapporto didattico tra insegnante e allievo, quando ci si riferisca a una dimensione esperienziale rivolta al canto e allo strumento acustico. È chiaro che un approccio didattico che si rivolga alle strutture del *sound system* implica il ricorso a ogni tipo di supporto multimediale. Si potrà per questa via sfoggiare una grande sicurezza durante i karaoke. Ma noi ci occupiamo d'altro.

3. A tutti i settori di insegnamento, e non solo a quelli tradizionali, ma anche a quelli da molto tempo consolidati all'estero e che da noi ancora non godono di particolare favore, sempre grazie alla nostra arretratezza culturale. Un settore specifico in cui abbiamo avuto, credo, il merito di colmare diverse lacune è quello della didattica storica. Le nostre proposte

hanno ottenuto grande risonanza in mercati solitamente refrattari ad accogliere progetti editoriali dall'estero e in particolare dall'Italia. Vorrei qui accennare a titolo esemplificativo sia al metodo per viola da gamba di due validissimi insegnanti italiani, Paolo Biordi e Vittorio Ghielmi, che appare in tre lingue, inglese, francese e italiano, sia a quello per liuto rinascimentale di Andrea Damiani, che abbiamo potuto tradurre in inglese in virtù della forte richiesta. Di grande rilievo anche le ricerche di Giorgio Pacchioni e la monumentale collana diretta da Andrea Bornstein dedicata alla musica a due voci dei secoli XVI-XVIII, la quale rivestì un ruolo fondamentale nella didattica, svolgendo tutte le funzioni che concorrevano alla buona preparazione del professionista o del dilettante di musica: una metodologia ancora oggi abbondantemente valida a tutti i livelli e addirittura indispensabile per chi voglia accostarsi con serietà al repertorio di quel periodo. Un'altra iniziativa di grande rilevanza e che ha riscosso notevoli apprezzamenti all'estero riguarda il *corpus* delle opere didattiche per pianoforte di Muzio Clementi: i tre volumi del *Gradus ad Parnassum* op. 44, la *Practical Harmony*, le *Sonatine* op. 36 e il *Metodo (Introduction to the Art of Playing on the Piano Forte)*, op. 42) vengono riproposti in versione *Urtext* nell'ambito dell'edizione in 60 volumi degli *Opera omnia* dell'autore. Recentemente, infine, grazie all'impegno e alla competenza di Alessandra Anceschi, Irene Bonfrisco, Ester Seritti e Gabriellangela Spaggiari, abbiamo avviato il progetto *Fare musica – Quaderni per la prima formazione musicale*. Si tratta di un'opera di notevole valore didattico, fondata su una sperimentazione di anni da parte delle autrici, le quali hanno ottenuto risultati davvero lusinghieri attraverso questa metodologia. La serie, articolata in dieci fascicoli, sei dei quali già disponibili, si prefigge la finalità della formazione musicale globale dell'allievo, correlando obiettivi, contenuti e materiali in forma trasversale. Le esperienze raccolte antepongono la pratica alla grammatica e riuniscono proposte di diversa tipologia appositamente modellate sulle tappe dello sviluppo musicale del bambino.

Agrigento: il laboratorio come centro propulsore

CARLA TESSARI

Spesso in questa rubrica ho sottolineato come il laboratorio musicale sia in molti casi divenuto un punto di riferimento e un centro di promozione di attività musicali non solo per le scuole direttamente coinvolte, ma per un intero territorio. Questo è ancora più evidente in zone in cui l'offerta in campo musicale è molto povera, come ad esempio la città di Agrigento dove manca anche una scuola musicale comunale o una banda cittadina. Le uniche forme organizzate di attività di formazione musicale per bambini e ragazzi presenti nella città e dintorni sono rappresentate da due laboratori musicali, da un'unica scuola media a indirizzo musicale di recentissima istituzione e da un istituto musicale privato. Tra queste è di particolare interesse l'attività promossa dal laboratorio musicale "Esseneto" che ha sede presso il III Circolo Didattico di Agrigento. La struttura serve i plessi del Circolo Didattico (una scuola materna e una scuola elementare) e l'Istituto Comprensivo "Castagnolo" (una scuola materna, una elementare e una media) per un totale di 1190 alunni.

La coordinatrice del laboratorio è la dottoressa Anna Maria van der Poel, esperto esterno con un contratto di prestazione d'opera professionale a scadenza annuale. Si avvale del segretario d'istituto, del docente di educazione musicale e di un gruppo di cinque operatori musicali per la gestione delle attività pomeridiane con contratti di prestazioni professionali occasionali.

Gli spazi destinati al laboratorio si articolano in tre ambienti, specificamente ed esclusivamente attrezzati per lo svolgimento di diverse attività musicali: un'aula grande fornita di strumentazione per attività collettive, un'aula di minori dimensioni per lavori in piccoli gruppi destinata anche a libreria (con testi, spartiti, dischi), un auditorium con palco e impianto di amplificazione. I tre ambienti formano un unico complesso operativo, sono accessibili direttamente dall'esterno, non presentano barriere architettoniche e sono isolati acusticamente dagli altri ambienti scolastici. Il laboratorio viene utilizzato in primo luogo per le attività curriculari delle scuole in rete.

Per assistere e guidare gli insegnanti di Educazione al suono e alla musica sono stati approvati e finanziati dal fondo d'istituto dei percorsi educativi, gestiti da esperti esterni che, nell'anno scolastico 2001-2002, hanno attivato il progetto "Canto - Ritmo - Movimento" per la scuola materna (40 ore, docente: Tiziana

Sciaratta) e il progetto "Educazione al Suono", per la scuola elementare (55 ore, docente: Anna Maria van der Poel).

Nelle ore pomeridiane il laboratorio è aperto ad attività extracurricolari e vi accedono 120 bambini di età tra 3 e 14 anni, provenienti da tutte le scuole del territorio di Agrigento. Vengono proposte attività diverse, studiate per fasce d'età e per gruppi d'interesse e gestite da operatori esterni. Nel 2002, ad esempio, sono stati avviati: percorsi di sperimentazione musicale tramite giochi ritmici, fiabe sonore ed espressione corporea rivolti a bambini di 3 e 4 anni; corsi di primo approccio alla pratica musicale tramite l'uso della voce, il corpo e gli strumenti musicali per bambini di 5 e 6 anni; gruppi corali e strumentali per bambini da 7 a 12 anni; corsi per l'apprendimento della tastiera elettronica per bambini da 7 a 12 anni; lezioni collettive di chitarra per bambini del secondo ciclo della scuola elementare e della scuola media. Inoltre la scuola media, da alcuni anni, ha destinato 6 ore settimanali all'espletamento di diverse attività musicali integrative all'insegnamento curricolare, che vengono svolte di pomeriggio.

Tramite un apposito protocollo d'intesa, il laboratorio è a disposizione della sezione territoriale della Siem per lo svolgimento delle sue attività di formazione e aggiornamento. Nell'anno scolastico 2001/2002 esso ha ospitato 5 corsi di aggiornamento, rivolti a insegnanti di musica di ogni ordine e grado e a operatori musicali, tenuti da docenti come Antonio Giacometti del Conservatorio di Modena, Carlo Delfrati dell'Università di Pavia, Sabine Oetterli docente di ritmica Dalcroze (Roma), Elisa Poidomani dell'Istituto Musicale di Catania, Maurizio Spaccacocchi del Conservatorio di Pesaro.

Il laboratorio si sta aprendo inoltre ad altre realtà presenti sul territorio, come la cooperativa sociale che fornisce servizi socio-sanitari, con la quale la scuola sta progettando una richiesta di finanziamento per attivare all'interno del laboratorio un centro di aggregazione giovanile ai sensi della Legge 285 a favore dei minori. Si prospettano inoltre la collaborazione e la consulenza tra gli operatori musicali e alcune figure professionali della cooperativa (psicologo, pedagogo, assistente sociale ecc.).

Il laboratorio collabora inoltre con il Centro di Studi per la Terapia, Educazione e Formazione e con il servizio di neuropsichiatria infantile e l'ufficio di educazione alla salute dell'Ausl locale per scambio di informazioni, consulenze professionali e segnalazioni reciproche.

La difficile ricerca dei significati sociali in musica

LUCA MARCONI

Quali relazioni intercorrono tra musica, cultura e società? Com'è possibile studiare i rapporti tra i testi musicali e i loro contesti?

A domande di questo genere cercano di rispondere i saggi raccolti in questo libro da Francesco D'Amato, giovane studioso che collabora con la cattedra di Sociologia delle comunicazioni di massa dell'Università "La Sapienza" di Roma.

Il volume, dopo una breve premessa del curatore, si apre con uno scritto del sociologo della musica Simon Frith, "Note introduttive", che fornisce degli spunti di riflessione decisamente stimolanti su alcuni dei concetti che nella raccolta ricorrono più frequentemente: popular music, interdisciplinarietà, sociologia, generi.

Lo studioso britannico e gli altri autori interpellati da D'Amato centrano la loro attenzione su alcune delle principali questioni di metodo sorte nelle indagini sulla popular music, che vengono affrontate tenendo presente che tali problemi riguardano anche lo studio di altre forme culturali (ad esempio, la letteratura o il cinema) e, all'interno della musica, di altri repertori.

A tale proposito, Frith rileva che «ci sono due lacune significative negli attuali lavori sociologici sulla musica. Per prima cosa, se esistono utili studi sull'industria musicale, la ricerca della produzione musicale dal punto di vista dei musicisti è ancora insufficiente. Perché i musicisti fanno ciò che fanno? Chi sono i musicisti? Da dove vengono? In secondo luogo, nonostante tutte le raffinatezze concettuali dei *cultural studies*, restiamo alquanto all'oscuro su ciò che accade quando le persone ascoltano musica, quando la "usa-

no" o la "consumano"» (pp. 13-14). A partire da tali osservazioni, viene allora proposto di sviluppare delle ricerche interdisciplinari sull'impiego che la gente fa della musica nella vita di tutti i giorni e sulla relazione tra la musica, le sensazioni e le emozioni, nelle quali siano coinvolte una sociologia attenta alle pratiche micro-strutturali, una psicologia disposta a occuparsi di ciò che avviene fuori dai suoi laboratori e una musicologia capace di dialogare con le scienze umane.

In linea con tale proposta è il titolo della prima parte del volume, "Convergenze", nella quale ci viene presentato un percorso che va gradatamente dal generale allo specifico. Si parte da un'ampia rassegna di D'Amato sulle discipline che hanno affrontato le relazioni tra il testo musicale e il suo contesto: la sociologia, l'etnomusicologia, i *cultural studies*, l'etnografia e la musicologia. È uno scritto assai denso, che per la sua accuratezza e il suo acume consiglierebbe non solo a chi intenda avere una prima introduzione sull'argomento, ma anche a chi è interessato ad approfondire le proprie idee a tale proposito. L'unico appunto critico che farei è che nella rassegna fornita, se il versante dell'applicazione delle scienze umane alla musica è coperto in modo soddisfacente, quello degli studi musicologici si riduce quasi esclusivamente alla considerazione di autori che si sono occupati prevalentemente di popular music (come John Shepherd, Richard Middleton o Philip Tagg), rinunciando così a considerare gli spunti che sul problema della relazione tra testo e contesto sono stati forniti dagli storici della musica colta (pensiamo, ad esempio, ai tedeschi

Carl Dahlhaus e Hans Heinrich Eggebrecht o ai "new musicologists" statunitensi) e dai musicologi che l'hanno affrontata con approccio sistematico, come è il caso di Mario Baroni o di Jean-Jacques Nattiez.

Al saggio di D'Amato fa seguito "Dal testo al genere: musica, comunicazione, società" di John Shepherd, che considera come possa essere realizzata negli studi sulla popular music «una vera interdisciplinarietà – in contrapposizione alla multidisciplinarietà» (p. 66). Shepherd in primo luogo si domanda quali accezioni del termine *testo* siano usate da chi affronta la popular music parlando di "testi musicali". Vengono allora distinte due applicazioni di tale termine: da una parte, quella che si rifà al concetto di testo sviluppato da Julia Kristeva e Roland Barthes (a partire dalle teorie linguistiche di De Saussure) secondo i quali è *testo* ogni processo o artefatto culturale in grado di produrre significato; dall'altra, quella che riprende l'uso più comune del termine *testo*, per indicare la forma scritta, visibile, di un messaggio.

Secondo Shepherd entrambi questi approcci si sono trovati di fronte a dei problemi di difficile soluzione: la prima tendenza, che consiste nel considerare come testo musicale la dimensione culturale della musica, è stata sviluppata soprattutto da ricercatori con una formazione in sociologia o in comunicazione, come Simon Frith. La loro ipotesi centrale è che, «dato che i suoni musicali non possono articolare "significati" nel senso convenzionale del termine, qualunque significato attribuito alla musica deve essere la conseguenza di ciò che le persone *dicono* di essa. (...) Per questi studiosi, quello che viene detto sulla popular music è molto più importante delle proprietà formali dei suoni per arrivare ai suoi "significati"». La musicologia pertanto, con le sue branche di teoria e analisi musicali, può essere di ben poco aiuto a questo compito» (p. 75). Sorge allora il problema di trovare un metodo alternativo a quello musicologico per cogliere i significati

sociali della musica, problema che finora non è stato risolto in modo particolarmente brillante.

Il secondo tipo di tendenza consiste invece nel concepire come testo musicale ciò che di un brano può essere indicato da qualche forma di scrittura; questo approccio è stato adottato soprattutto da chi ha cercato di studiare la popular music applicandovi gli strumenti analitici sviluppati dalla musicologia. Secondo Shepherd, in questo caso i risultati sono stati insoddisfacenti per due ragioni: «il primo motivo [...] è che gli strumenti della teoria e dell'analisi musicale non possono "cogliere" i problemi di timbro e di inflessione, due degli elementi più rappresentativi nella maggior parte dei generi della popular music. Il secondo motivo è molto più immediato. Poiché la convinzione più diffusa nella musicologia è stata quella che la musica classica è essenzialmente asociale, con "significati" intrinseci ai suoni, gli strumenti della teoria e dell'analisi musicale non hanno gli elementi per collegare l'analisi musicale al problema dei significati sociali della musica» (pp. 77-78).

La proposta alternativa che viene avanzata è di porre al centro degli studi sulla popular music, più che il concetto di testo, quello di genere, così come è stato sviluppato soprattutto da Franco Fabbri, come «insieme di fatti musicali, reali e possibili, il cui svolgimento è governato da un insieme definito di norme socialmente accettate» (F. Fabbri, *Il suono in cui viviamo*, Feltrinelli, 1996, p. 13). Tale concetto permetterebbe di evitare il distacco dalla musicologia realizzato da chi ha applicato alla musica la nozione di testo di Barthes, e nello stesso tempo di non cadere nel disinteresse per il contesto sociale e nell'enfatizzazione degli aspetti musicali trascrivibili che caratterizzano gli studi sulla popular music più vicini alla musicologia.

Se si può concordare con tale valorizzazione del concetto di genere, si possono invece nutrire parecchi dubbi sulla *pars destruens* di questo saggio: le critiche all'ap-

proccio barthesiano alla musica sono alquanto confuse e farraginarie, mentre le affermazioni sui limiti dell'analisi e sulla convinzione musicologica della "asocialità" della musica risultano piuttosto datate e sbrigative.

Franco Fabbri, citato nella parte conclusiva dello scritto di Shepherd, firma il saggio successivo, "Appunti sui generi: da Aristotele a Yahoo!". Dopo aver scrutato da diversi punti di vista la questione dei generi musicali, in questo caso l'autore de *Il suono in cui viviamo* sceglie un'ottica insolita: la ricaduta delle riflessioni su tale questione in ambito legislativo. Punto di partenza è una discussione avuta da Fabbri con Oberdan Forlenza, uno dei principali redattori del testo della legge sulla musica proposto dal nostro precedente governo, sul modo in cui tale legge affrontava la distinzione dei generi musicali praticati in Italia; alla luce di tale discussione, viene sostenuto che «prima di fare una legge sulla musica – preso atto che nella musica esistono dei generi (...) – è necessario riconoscere quali sono, come si articolano, come si organizzano, che significato ha l'esistenza di ciascuno e dei relativi raggruppamenti» (p. 93), in modo da poter scrivere delle regole adeguate. Sappiamo bene, invece, che spesso tra studiosi e legislatori non c'è comunicazione; nel caso dei regolamenti sulle pratiche musicali si può aggiungere il rischio che venga adottata una visione superficiale della loro distinzione (rinvenibile spesso anche nelle posizioni di sinistra), che può condurre anche i legislatori in buona fede ad arrecare gravi danni.

La prima parte del volume si chiude infine con "Chimere. Note su alcune musiche (im)popolari contemporanee" di Roberto Agostini, che presenta una serie di concetti utili per analizzare la relazione tra i brani di popular music e le esperienze del suo pubblico, riformulando in una nuova prospettiva spunti tratti da numerosi teorici, quali ad esempio Gino Stefani, Philip Tagg, Richard Middleton e Franco Fabbri. Per esemplificare

tali concetti, ci si concentra soprattutto su due generi, la techno e il death metal, che, insieme all'hip-hop, hanno caratterizzato il panorama musicale *underground* della fine del '900, e che vengono letti come espressioni di un'estetica del mostruoso, meraviglioso, pericoloso e impossibile, sintetizzata nella figura della chimera. Al di là dell'interesse che si può avere per lo studio di tali generi, lo scritto di Agostini vale la pena di essere considerato per il suo rigore esemplare e per la quantità di indicazioni che vengono fornite per una comprensione critica anche di altri tipi di popular music.

Si passa poi alla seconda parte del libro, "Scenari", il cui titolo evidenzia che ciò che accomuna i tre scritti in essa raccolti è l'attenzione per il ruolo giocato in ambito musicale dalle situazioni sociali e dai soggetti che si muovono al loro interno.

"World cities e world beat: la musica come pharmakon" di George Lipsitz, docente di Ethnic Studies all'Università della California di San Diego, affronta lo scenario che fa da sfondo all'hip-hop latino, cioè al rap realizzato da musicisti di etnia centro-americana (messicana, portoricana, cubana ecc.) nati e residenti nelle grandi metropoli multietniche statunitensi, quali Los Angeles o New York. Rifacendosi alla distinzione di Adorno tra la critica immanente e quella trascendente, Lipsitz sostiene che questi rappers «in un'epoca dominata dalla cultura commerciale e in un momento in cui i movimenti di massa sono deboli [...] si sono rivolti verso critiche immanenti che cercano di esacerbare le contraddizioni e le tensioni già presenti nella società piuttosto che fare un balzo utopistico verso arti e politiche più trascendenti» (p. 146). Nelle argomentazioni che sostengono tale affermazione, purtroppo, scarseggiano le riflessioni sulle scelte musicali effettuate nell'ambito del genere affrontato.

"Distribuzione e *downloading*: la musica e le tecnologie del web" di Steve Jones, autorevole studioso dei nuovi *media*, considera i cam-

biamenti nella vita musicale provocati in questi ultimi anni da Internet. A tale proposito, viene rilevato che si sono realizzati processi di «dis-intermediazione», cioè di eliminazione di alcuni apparati di mediazione, visto che si può ascoltare musica registrata senza doversi procurare dischi o cassette o senza collegarsi a radio e televisioni, accanto a processi di «re-intermediazione», cioè di creazione di nuove infrastrutture industriali, costituite ad esempio dai siti dove per ascoltare o scaricare musica è necessario effettuare dei pagamenti. Come conseguenza, Jones prevede che i consumatori godranno di una maggiore varietà di offerte rispetto a quelle oggi a loro disposizione e che «l'abilità dell'industria musicale nel controllare il *mainstream* musicale e nel creare nuovi artisti di successo verrà messa a dura prova, perlomeno nel breve periodo» (p. 156). Viene inoltre notato che Internet, favorendo la comunicazione tra musicisti e tra ascoltatori molto lontani tra loro, è in grado di formare nuove comunità musicali, fondate non sulla vicinanza spazia-

le dei suoi membri, ma su altri tipi di associazione: potenzialmente, ne dovrebbe risultare una maggiore varietà nell'ambito della quale scegliere con chi interagire musicalmente, ma c'è sempre il rischio che anche in questo ambito si preferisca avere a che fare solo con il proprio simile, perdendo sempre più la capacità di confrontarsi con chi è troppo diverso da noi.

La raccolta si chiude con il saggio «L'ascolto ubiquo» di Anahid Kasabian, attuale presidente dell'International Association for the Study of Popular Music, che si concentra sul modo in cui viene oggi vissuta negli ambienti industrializzati la musica di sottofondo, cioè quella che si trova nei luoghi di lavoro, nei negozi o a casa nostra mentre la nostra principale occupazione non è quella di ascoltarla. Una volta rilevato che gli studi su questo argomento sono rari e incompleti, viene sostenuto che i nostri più recenti rapporti con la musica di sottofondo «ci contraddistinguono come partecipanti a una nuova forma di soggettività» (p. 167), che «non è individuale, non è definita da Edipo, o dall'agire, o da

un'unità discreta» (p. 172), ma è invece caratterizzata dal fatto che ogni fruitore è «una parte di una rete sempre presente e in costante movimento» (*ibidem*).

Sono fenomeni che meritano senza alcun dubbio di essere considerati attentamente, dato che sono sempre più presenti nella nostra vita, anche se spesso non ce ne accorgiamo. Ne «L'ascolto ubiquo», però, le argomentazioni realizzate nei loro confronti sono a volte piuttosto oscure, e rischiano di incorrere nell'errore in cui spesso si cade affrontando questo tema: quello di presentare l'ascolto della musica di sottofondo non come una delle tante modalità di fruizione musicale presenti nella nostra società, ma come l'unica modalità fruitiva che la caratterizza o quantomeno come la più attuale e la più influente tra quelle esistenti.

Francesco D'Amato (a cura di), *Sound Tracks. Tracce, convergenze e scenari degli studi musicali*, Edizioni Maltemi, Roma, pagine 191, € 15,50.

La valigia dei cartoni

FRANCA MAZZOLI

Gli insegnanti che nel numero precedente di *Musica Domani* hanno apprezzato il lavoro proposto da Elita Maule sulle possibilità didattiche della musica dei cartoni animati, saranno felici di sapere che su tale argomento esiste anche un libro, corredato da cd, che approfondisce le numerose piste di lavoro legate a questo genere televisivo tanto amato dai piccoli, in una logica di valorizzazione della loro

cultura multimediale.

Il testo invita gli adulti a intraprendere un «viaggio didattico nel tempo e nello spazio con le musiche del cinema di animazione», dalle quali si prende spunto per approfondire aree geografiche musicali e per compiere un *excursus* storico tra generi, formule e stili legati alla tradizione musicale. L'introduzione del libro, nella quale Elita Maule illustra i pre-

supposti teorici e metodologici del proprio lavoro organizzato a progetti, offre agli insegnanti numerosi elementi di riflessione e una ricca bibliografia utilissima a chi intende occuparsi di pedagogia e didattica del cinema e della televisione, con particolare riferimento all'aspetto sonoro. Ma soprattutto spiega con chiarezza l'organizzazione dei progetti che seguono una stessa scansione metodologica e possono facilmente trasformarsi in modalità operative per il lavoro in classe.

A una prima analisi del cartone preso in esame nei suoi aspetti sonori e interdisciplinari (visivi, narrativi...) segue un lavoro di confronto tra le musiche del film e altri brani, finalizzato a scoprire differenze e somiglianze (l'analisi dei brani è guidata da un questionario).

L'organizzazione delle informazioni acquisite attraverso l'ascolto e l'analisi viene poi sviluppata attraverso attività di approfondimento e rielaborazione basate su materiali iconografici, sonori o scritti offerti nel testo.

Conclude il percorso un'ultima fase di rielaborazione e appropriazione creativa dei contenuti del cartone e delle informazioni acquisite, attraverso attività espressive legate alla danza, al canto, e alla produzione sonora, quindi all'area linguistica specifica del lavoro, che si vuole affermare come peculiare e prioritaria.

Una volta compresa la logica e la metodologia della proposta, la lettura dei progetti raccolti nella prima e seconda parte del libro risulta molto più semplice, perché diventa facile comprendere funzione e significato delle diverse articolazioni del testo.

La scrittura dei progetti punta infatti a condurre il lettore passo passo nello specifico itinerario didattico, utilizzando come materiale di partenza il filmato preso in esame, e fornendo testi, immagini, partiture per sviluppare attività di lettura, produzione e rielaborazione.

Può essere utile tracciare una mappa delle possibilità di viaggio contenute nel libro: Brasile e Messico, mondo arabo e ebraico, ma anche Vienna come capitale del valzer, con qualche breve incursione nel melodramma, nella musica sinfonica e per il balletto, ma anche nella musica occidentale tra Ottocento e Novecento.

Un libro pieno di spunti e di proposte di viaggio da mettere in pratica con i bambini per condividere la loro esperienza televisiva, valorizzando e ampliandone la dimensione musicale.

Un libro come una valigia, di cartoni.

Elita Maule, *La musica dei cartoni. Viaggio didattico nel tempo e nello spazio con le musiche del cinema di animazione*, Quaderni operativi dell'Istituto pedagogico di Bolzano, Edizioni Junior, 2001, € 12,91.

DA NON PERDERE di Luca Marconi

Rivista Italiana di Musicologia. Periodico della Società Italiana di Musicologia, vol. XXXV, nn. 1-2, 2000, "Le discipline musicologiche: Prospettive di fine secolo"

Per inaugurare le sue pubblicazioni nel ventunesimo secolo, la *Rivista Italiana di Musicologia* ha realizzato un numero doppio monografico sui diversi aspetti che hanno caratterizzato le riflessioni novecentesche sulla musica: Paola Besutti si occupa di "Storia, musica e musicologia in Italia nell'età della 'rivoluzione' storiografica", Guido Salvetti affronta alcune "Ideologie politiche e poetiche musicali nel Novecento italiano", Carlo Migliaccio studia "La filosofia della musica del Novecento", Agostino Di Scipio esamina la "Tecnologia dell'esperienza musicale del Novecento", Giorgio Adamo presenta "Temi e percorsi dell'etnomusicologia in Italia (1948-2000)", e Roberto Giuliani considera "Le fonti sonore e audiovisive e la storiografia contemporanea".

Due scritti fanno il punto sulle attività di analisi musicale: sono firmati da Mario Baroni ("L'analisi musicale: una pratica inquieta e mutevole") e da Jean-Jacques Nattiez ("Modelli linguistici e analisi delle strutture musicali").

Dal punto di vista didattico, il saggio di più immediato interesse è quello di Michel Imberty, "Prospettive cognitive nella psicologia musicale odierna", nel quale si sintetizzano le problematiche fondamentali affrontate dalla psicologia cognitiva della musica, partendo da alcune osservazioni sulle ricadute in tale ambito delle teorie di Piaget, di Chomsky e della Gestalt, sottolineando soprattutto le questioni che riguardano la temporalità musicale.

Adrian North e David Hargreaves, "Music and adolescent identity", *Music Education Research*, volume 1, numero 1, marzo 1999, pp. 75-92 (reperibile nella Biblioteca del Dipartimento di Musica e Spettacolo dell'Università di Bologna)

Lo psicologo Adrian North e il pedagogista David Hargreaves presentano alcune ricerche da loro condotte sulle opinioni degli adolescenti britannici riguardo al ruolo giocato dalle preferenze musicali come tratto distintivo attraverso il quale manifestare la propria identità.

In particolare, viene esaminato se gli adolescenti ritengono che tra gli appassionati di generi musicali diversi ci sia una differenza non solo di gusti musicali, ma anche di *status* sociale e di scelta di valori, se le loro preferenze musicali tendano a essere coerenti con l'immagine di sé che essi hanno, e se tendano a cambiare il loro atteggiamento a seconda che si trovino a interagire con chi ha i loro stessi gusti musicali o con chi ha invece gusti musicali diversi.

Alla ricerca delle radici dell'emozione musicale

MAURIZIO DISOTEO

Il rapporto tra musica ed emozioni costituisce un tema di grande interesse per gli studi musicologici ma anche psicologici, psicanalitici e semiologici. Non è un caso, quindi, che la letteratura sull'argomento sia vasta e ricca di orientamenti e punti di vista a volta anche sensibilmente diversi. In Italia, negli ultimi anni, l'attenzione alle multiformi relazioni tra musica ed emozioni ha visto una ripresa d'interesse anche attraverso un convegno tenuto ad Assisi (atti in *Educazione Musica Emozioni* a cura di Mario Piatti), a diversi articoli usciti su *Progetto Uomo Musica* e alla pubblicazione del libro *Intense Emozioni in Musica* curato da Gino Stefani, oltre che da diversi contributi provenienti dalle esperienze della musicoterapia.

Tuttavia, osserva Luca Marconi, nel panorama editoriale italiano non esisteva sino a oggi un testo che trattasse con «sguardo unitario le diverse relazioni che la musica intrattiene col mondo delle emozioni» (p. 11). Il libro di cui discutiamo si propone quindi esplicitamente di colmare tale lacuna anche se, ci avverte l'autore, il progetto si concentra essenzialmente su due temi «tra loro strettamente interrelati: l'espressività emotiva della musica e la sua capacità di provocare risposte emotive nel corso dell'ascolto» (p. 11). Questi due temi conduttori dell'opera vengono trattati soprattutto facendo riferimento a una letteratura scientifica vasta e diversificata dal punto di vista storico e disciplinare. Il libro propone così una rivisitazione di posizioni storiche come quelle di Hanslick, per poi incontrare orientamenti e teorie classiche della musicologia come quelle di Langer e di Meyer, studi fondamentali come quelli di

Francès, sino a giungere ad autori più recenti come Imberty, Delalande, Kivy.

Gli autori che abbiamo citato sono solo alcuni dei punti di riferimento di Marconi, che confronta e contamina con competenza dati provenienti da diversi campi di ricerca e in particolare la musicologia, la psicologia e la semiologia, terreno sul quale, per formazione e storia personale, si muove con particolare facilità.

Proprio dalla semiologia e in particolare da Eco sono ripresi, per esempio, i concetti di «autore modello/autore empirico», come la distinzione tra «il soggetto di una strategia testuale/il soggetto dell'enunciazione testuale», fondamentali nell'impianto argomentativo soprattutto della prima parte del libro.

Un altro concetto, in questo caso originale, che attraversa il libro è quello di «condotta di ricerca di intersoggettività». Per giungere a tale definizione, Marconi fa reagire le ricerche di Kivy e di Davies con le teorie sulle «condotte d'ascolto» di Delalande e con le formulazioni tra psicanalisi e psicologia di Stern. Il percorso proposto da Marconi ipotizza «che spesso le espressioni emotive altrui provochino delle “esperienze regolatrici del Sé” e che il bisogno di vivere una di tali esperienze possa essere soddisfatto sentendo un frammento musicale come un'espressione emotiva attraverso una proiezione metaforica» (p. 33). Per soddisfare tale bisogno l'ascoltatore ricorre a una percezione fisiognomica, vale a dire a una percezione basata sul riconoscimento di una serie di caratteristiche presenti in un messaggio che sono anche presenti nell'organismo di chi lo percepisce. In base a questo procedere, Marconi propone di

aggiungere alle condotte d'ascolto già proposte da Delalande la citata «condotta di ricerca di intersoggettività», basata su un'esperienza del Sé con un *altro* regolatore del Sé. All'interno di tale «ricerca di intersoggettività», che è la condotta fondamentale alla base del rapporto tra musica, espressione ed emozione, vanno inquadrate le successive elaborazioni relative sia all'espressività della musica, ma soprattutto alle emozioni dell'ascoltatore. Rispetto a questo secondo filone di ricerca, Marconi esamina diversi tipi di possibile risposta emotiva: il condizionamento, la risposta motoria, il contagio emotivo, la tensione ecc., tenendo sullo sfondo di questa trattazione il dibattito tra coloro che vengono definiti da Kivy come «cognitivisti» o «emotivisti» (p. 227).

Il testo di Marconi offre una valida rassegna critica degli studi di ambito accademico sulle emozioni in musica, ma supera positivamente i limiti di tale tipo di opere proponendo punti di vista inconsueti, rielaborazioni e integrazioni originali e nuovi spunti per la ricerca. Su quest'ultimo punto credo si possa anche invitare l'autore stesso a impegnarsi nel prossimo futuro. Ci riferiamo in particolare al fatto che nel testo di cui trattiamo sono pochissimi i riferimenti a esperienze musicali relative alla musica contemporanea e non colta – gli esempi sono quasi solo di repertorio classico-romantico – e alla necessità di coniugare le ricerche esposte nel libro con altre maggiormente contestualizzate in ambiti definiti, che possano dare maggiore incisività e completezza alle ipotesi formulate.

Quest'ultimo orientamento di ricerca peraltro non è assente nel percorso scientifico dell'autore, come attestano alcuni precedenti lavori di Marconi che potrebbero essere ripresi e portati a sintesi, nel metodo e negli obiettivi, con quest'ultimo testo.

Luca Marconi, *Musica, Espressione, Emozione*, Clueb, Bologna, 2001, pp. 314, € 25,83.

Leggere la partitura: un'occasione ricca di stimoli

ANTONIO GIACOMETTI

Non è un caso che il corso di “Lettura della partitura” per allievi di composizione, così come scolasticamente concepito nei vigenti programmi conservatoriali di studio/esame, sia stato quello più frequentemente riletto in diverse chiavi sperimentali, anche alla luce di insegnamenti di più o meno recente istituzione (“Nuova didattica della composizione”, “Direzione d’orchestra”, “Musicologia”): eccessivo il carico di specifiche competenze pianistiche richiesto ad allievi di diversa provenienza strumentale e affatto generico il percorso didattico, che si limita a tracciare la consueta retta dal semplice al complesso, cioè dai due pentagrammi alla partitura orchestrale di Mahler e oltre.

E non è un caso che l’artefice principale di tali riletture sperimentali sia stato, all’interno del Conservatorio di Milano, proprio l’autore di questo testo, Leonardo Taschera, impegnato da decenni nella riflessione delle valenze formative di una disciplina che si colloca sulle linee di confine fra prassi tecnico-artigianale e pensiero analitico, fra *training* uditivo e conoscenza musicologica.

Dalle pagine del testo emerge con chiarezza un’idea nucleare: per sviluppare le capacità di lettura di una partitura orchestrale – non importa di quale ampiezza e complessità logica – non basta allenare l’occhio e la mano, ma si deve soprattutto promuovere la consapevolezza delle strutture compositive e dei loro significati infra-linguistici, stilistici e contestuali. Naturalmente con un angolo di osservazione privilegiato e specifico, che è quello della disposizione strumentale, nel suo relazionarsi all’attività ritmica e ai sistemi sonori di riferimento, nonché a stimoli extramusicali e a sperimenta-

zioni timbriche di vario segno ed efficacia: «Non si dimentichi [...] che il fatto musicale nasce solo in parte come auto-referenziato: i suoi rapporti con la parola e con la danza ne hanno in gran parte determinato modi organizzativi e funzioni espressive» (p. 8).

In tale prospettiva di lettura, che pure non può risultare esaustiva perché «richiederebbe [...] una sorta di rivisitazione della Storia della musica sotto il vertice di osservazione della dimensione timbrica» (p. 8), giocano un ruolo fondamentale per la comprensione del pensiero orchestrale tanto l’interscambio di tratti idiomati fra strumenti o famiglie strumentali, quanto i gesti e i comportamenti timbrici di derivazione drammaturgica. Entrambi si stratificano e si rimodellano nella cosiddetta musica pura, dai *tòpoi* del Classicismo alle costruzioni dialettiche del Romanticismo maturo, sino all’affermazione di un contesto nel quale le categorie di figura e di sfondo tendono a fondersi e a confondersi, mentre allo sviluppo ritmico-figurale di tipo lineare si sostituisce il rapporto fra stati di rarefazione e di addensamento del materiale sonoro: «ci limiteremo [...] ad osservare, attraverso “esempi esemplari”, a partire dalla “sonata per ogni sorte de stromenti” tardo-rinascimentale per giungere alle avanguardie storiche del Novecento, il progressivo emanciparsi della dimensione timbrica da moduli organizzativi presi a prestito in un primo momento dal trattamento delle voci, in seguito comunque condivisi con una concezione della ideazione musicale basata sui parametri della melodia, dell’armonia [...] e del ritmo strutturato secondo una scansione pulsiva del tempo» (p. 9).

A rendere l’impostazione di Taschera particolarmente interessante e

originale anche rispetto alla corrente manualistica sulla strumentazione è proprio questa collocazione della dimensione timbro all’interno di un contesto di strette relazioni intercategoriale, per cui i mutamenti e gli sviluppi progressivi della compagine orchestrale e del suo diverso articolarsi nello spazio-tempo vengono letti come conseguenza (in certi casi anche causa) di trasformazioni più complessive dell’ambito linguistico. Ciò si evidenzia a un pur rapido esame dell’organizzazione del testo. I singoli capitoli coprono cronologicamente un ampio arco epocale, da Monteverdi a Webern, e affrontano i temi della disposizione orchestrale e delle tecniche di strumentazione, cercando di inquadrali in una prospettiva allargata, che lascia continuamente interagire il livello analitico interno alle strutture musicali con quello esterno delle funzioni, dei contesti culturali e delle prassi d’uso.

Nel primo capitolo viene affrontato il periodo in cui, dal Rinascimento al Barocco, la musica strumentale si affranca gradualmente dall’imitazione diretta dei comportamenti vocali, scoprendo i valori sonori intrinseci dell’orchestra come strumento dotato di un «suo particolare sistema operativo, difficilmente sovrapponibile ad altri» (p. 18). Questi albori dell’autonomia strumentale sono ancora largamente influenzati dai contenuti verbali dell’Opera, che assegnando alla musica un ruolo di *amplificazione semantica*, favorisce il definirsi di «stilemi o condotte idiomati in grado di assumere, col tempo, valenze strutturali e semantiche autonome» (p. 19).

Il secondo capitolo è dedicato alla Sinfonia classica, con analisi puntuali da Mozart, Haydn e Beethoven. Ciò che interessa particolarmente l’autore è seguire il percorso di evoluzione del rapporto archi-fatti e il ruolo che esso ricopre nella strutturazione di un disegno architettonico-formale di ampie dimensioni, il cui progressivo dilatarsi temporale «procederà di pari passo con l’arricchirsi della strumentazione» (p. 36). Abbandonato il riferimento diretto ai sistemi operativi della composizione vocale, la scrit-

tura orchestrale «esalta come non mai era prima accaduto il parametro della dinamica», producendo una gestualità strumentale fatta di incrementi e decrementi fonici, di addensamenti e rarefazioni, le cui radici vanno ricercate in «moduli espressivi nati in ambito teatrale e là funzionali a precisi eventi drammatici. La dinamica sembrerebbe essere un parametro adatto a rappresentare narrativamente lo svolgersi dell'evento musicale» (p. 37).

Nella prima metà dell'Ottocento, con l'opera di Schubert e Mendelssohn (cap. III), si assiste a un ulteriore allargamento dello spazio timbrico e all'affermarsi della dimensione coloristica della scrittura orchestrale, attraverso la distribuzione strumentale di idee e motivi, la costruzione di sfondi a valenza figurale e la moltiplicata presenza di elementi di eteroreferenzialità, testimonianza di «un indirizzo, che sempre meglio verrà definendosi nel corso del secolo, volto a strutturare la composizione per orchestra sulla base di referenti extra-musicali non esplicitati» (p. 73).

L'ormai acclarata tendenza della trama sinfonica a farsi massa in movimento, così come dell'armonia a farsi superficie viepiù complessa e articolata nei domini plastici delle relazioni di terza, si consegna all'opera di Schumann e di Brahms (cap. IV) per originare una sorta di sintassi timbrica basata sugli stati di condensazione/rarefazione di quella massa e sulla completa assimilazione testurale delle funzioni di figura e sfondo, ottenuta attraverso particolari costruzioni volumetriche. Inoltre, l'ormai usuale reciprocità di scrittura fra pianoforte e orchestra e la forte influenza della musica operistica contribuiscono in larga misura a indirizzare il pensiero orchestrale verso una scrittura fatta di giochi di masse alternati e compensati da passi a solo o cameristici.

«La presenza di referenti esterni al fatto musicale puro, addirittura nel momento ideativo oltre che nella sua concreta stesura, è una caratteristica intrinseca al linguaggio musicale» (p. 125). Questa angolazione interpretativa, che ammette non solo la presenza di profonde radici

RASSEGNA PEDAGOGICA di Roberto Albarea

Giuseppe O. Longo, *Homo technologicus*, Meltemi, Roma 2001, pp. 220, € 15,50

Il testo che si propone è un testo, oserei dire, epocale. L'autore è docente di Teoria dell'informazione all'università di Trieste, ma anche accreditato cibernetico e scrittore. Questo per dire che chi scrive pagine critiche nei confronti della tecnologia imperante e del suo uso mistificatorio non è un erudito umanista che rimpiange il passato ma uno studioso collocato nell'attuale ricerca scientifica. Dice Longo che in un'epoca in cui trionfa Internet è tempo di tornare a pensare. Questa asserzione provocatoria, che a mio avviso costituisce il *core* (o cuore) del libro, va però decantata, setacciata, sparpagliata nei molteplici esempi che l'autore porta a sostegno della sua tesi: per questo il libro si legge tutto d'un fiato, nonostante la difficoltà di alcuni passaggi concettuali, e per il fatto che non si tratta di un testo "specialistico".

La centralità del concetto di informazione nelle scienze del Novecento è stata enormemente rafforzata dagli sviluppi della cibernetica e dell'intelligenza artificiale così che si è giunti alla elaborazione anche sofisticata di sistemi tendenti a interagire col mondo, talvolta sostituendosi a esso e costruendosene un altro, parallelo o divergente che sia, ma dotato della stessa verosimiglianza. L'uomo tecnologico non è solo l'essere umano con un'aggiunta di tecnologia, in quanto sapere importante ma sempre "accessorio"; è una creatura completamente nuova (questo lo aveva detto anche Raffaele Simone, ne *La terza fase*, vedi la Rassegna Pedagogica del n. 118 di *Musica domani*), in evoluzione continua; essa è diventata una unità organica, mentale, psicologica, sociale e culturale che è scissa in due (lo stesso Longo ribadisce tale dicotomia): nel senso che partecipa dei miti, dei sogni, delle debolezze e delle ansie dell'uomo di sempre e di quello contemporaneo, mentre nello stesso tempo crea da sé i propri miti, parla col mondo intero, costruisce i fondamenti e le ragioni della propria presunta onnipotenza, indossa maschere di sicurezza, assume comportamenti razionalistici e scientifici. Tale scissione è evidente anche a livello sociale e planetario: la ricchezza dell'accumulo di fronte alle povertà sempre più estese e rinnovate, lo sviluppo della conoscenza e le ignoranze sempre più pericolose perché facilmente manipolabili dai centri di potere, la potenza raffinata degli arnesi (vedi armi e tecnologie scientifiche) e la infantilizzazione dell'adulto (incoscienza?) che di quegli arnesi è il detentore.

Anche la scienza talvolta sembra soccombere: la tecnologia non aspetta, è ansiosa di correre ed avanzare, chiede sempre più incessantemente alla scienza risposte da utilizzare immediatamente per i propri scopi; invece il pensiero scientifico per sua natura è cauto, riflessivo, indagatore, ha bisogno di tempi per esplorare, validare o confermare una qualche linea di ricerca. Lo stesso avviene, a mio avviso, anche per il rapporto scuola e università.

La scuola (o perlomeno la parte meno critica e meno consapevole di essa) vuole informazioni, percorsi, tecniche, per risolvere i problemi (che sono molti), interventi quasi miracolistici, mentre i risultati scientifici sono acquisiti al prezzo di un lento e talvolta lungo percorso di riflessione, di ripensamento, di riaggiustamento di ipotesi e interpretazioni; in un'ora o due ore di corso di aggiornamento si "bruciano", in maniera acritica, risultati che sono il frutto di due anni di ricerche se non di più. Così è anche per l'università.

Il curriculum formativo diventa un problema di tecnologia o di arit-

metica elementare (vedi i crediti universitari di studio, enfatizzati tanto da sostituire la gravidanza qualitativa delle conoscenze), mentre una concezione epistemologica ristretta (*narrow epistemology*) sostituisce la concezione umanistica della *Bildung*; le università sono svalorzate nella loro funzione di luoghi di elaborazione della cultura e della ricerca. Nel clima di riduttivismo generalizzato esse diventano *attenuated universities* dal punto di vista pedagogico, finanziario e dell'offerta di qualità. Stanno perdendo quindi la definizione di eccellenza che era loro propria; sotto la spinta delle imprese e del mondo economico non sono più considerate l'arena principale della costruzione della conoscenza (cfr. R. Cowen, "Performativity, Post-modernity and the University", in *Comparative Education*, vol. 32, 2, 1996, pp. 245-258).

La rete diventa il nuovo soggetto cognitivo: un soggetto collettivo e connettivo (p. 136) che crea il proprio testo; una mente fatta di molteplicità e ricca di potenzialità positive, ma di cui Longo avverte le degradazioni. La rete diventa sempre più il luogo della chiacchiera (*chat*), dello sfogo minimo, della incomprendimento disgregata, indifferente e qualunquistica. Questo «voyerismo verbale» ha poco in comune con la razionalità e si manifesta nella lamentazione, nell'aggressività, nei luoghi comuni. L'immagine del mondo diventa una immensa diceria mediatica (p. 137). Per entrare nelle nostre case la tecnologia e l'informazione non aspettano più le cautele e le problematizzazioni critiche della scienza e le sue patenti di legittimità. Ecco allora che l'autore ci addita una «linea di resistenza minima» e intransigente, invocando doti quali la pazienza, il silenzio, la lentezza. La poesia, l'arte, la letteratura, la musica hanno un ruolo fondamentale in tale frangente storico, invitandoci a trovare e riscoprire la narrazione silenziosa e lenta nell'assordante corsa della cultura che ci circonda. Occorre formare (è la proposta di Longo) piccoli gruppi solidali animati dal comune interesse per il bello e il sacro, che abbiano il coraggio di soffermarsi, di fare il punto della situazione per sapere dove stiamo andando e quale direzione abbiamo intrapreso, per accingersi a disvelare i valori autentici. Di più forse non si può fare, in un tempo in cui la forza trascinate del mercato, dell'informazione generalizzata, del conformismo dilagante (anche quando esso assume le forme mistificate della trasgressione) sembrano non concedere spazio o alternative (p. 204).

antropologiche nelle strutture fondamentali del linguaggio musicale, ma anche il costante trasferimento in ambito musicale di vissuti e costruzioni logiche provenienti da altri ambiti espressivo-comunicativi, attraversa un po' tutta la trattazione di Taschera, diventando chiave di lettura imprescindibile per affrontare i tratti orchestrali della cosiddetta musica a programma (cap. V). L'analisi di passi appartenenti a poemi sinfonici di Berlioz, Liszt e R. Strauss rivela una tendenza compositiva alla gestualità quasi improvvisativa, in cui l'architettura sonora e la compagine timbrica che la incarna trovano modi di costituzione basati sull'occasione offerta dal programma di riferimento. Supe-

rando ogni schema formale prescrittivo, eventualmente presente solo nelle sue linee più generali, la *forma* musicale comincia qui a coincidere col *pensiero orchestrale*.

Gli ultimi tre capitoli illustrano il rapido tracciato storico che, a partire dall'ultimo decennio dell'Ottocento, attraverserà in meno di trent'anni la narrazione interiore e trasfigurativa di Mahler, dove figura e sfondo vengono avvolti «da uno statico colore armonico-timbrico» (p. 157) che genera pannelli sonori inseriti in un flusso temporale non rettilineo, per giungere all'intuizione debussyana di un tempo soggettivo fondato sugli stati di condensazione e rarefazione di fasce armonico-timbriche in movimento, o a quella di Strawin-

skj, la cui tattilità sonora si realizza nelle forme quasi cubiste dello sfasamento, della scomposizione/ricomposizione asimmetrica, della fascia stratificata e dell'aggregazione armonica densa.

Chiude il testo un rapido riferimento alla musica del '900, col definitivo spostamento del pensiero compositivo «dalla funzione armonica alla funzione timbrica» (p. 211). Il compositore, impegnato ora nella ricerca di soluzioni timbriche originali e innovative, tende ad allontanarsi dalla tradizionale compagine orchestrale per avvalersi di formazioni strumentali in grado di garantire la migliore conduzione di tale ricerca.

A non intendere riduttivamente il termine *lettura della partitura*, le prospettive aperte da Taschera si rivelano assai interessanti perché possono riguardare ambiti di apprendimento musicale più o meno lontani da quello compositivo e direttoriale ai quali il testo sembra rivolgersi. Si pensi ad esempio a quello di un'educazione all'ascolto organicamente innestata in un percorso storico-musicale, che dalla focalizzazione sul fenomeno timbrico trarrebbe grandi benefici per la comprensione dell'evoluzione formale e linguistica della musica occidentale. Senza trascurare poi la possibilità di applicare alcuni concetti generali emergenti dalla trattazione (figura-sfondo, fasce e masse in movimento, condensazione-rarefazione) all'ideazione di lavori didattici destinati all'insegnamento musicale di base, dove la concretezza bassa del timbro (sia esso lo strumento tradizionale o quello Orff o ancora l'*object trouvé* dello stadio iniziale della manipolazione sonora infantile) offre la chiave migliore per l'accesso alle più alte astrazioni. Come sempre, i testi non vanno semplicemente usati, ma letti e interpretati.

Leonardo Taschera, *Forma e gesto nella composizione orchestrale – linee guida per una lettura della partitura*, Bologna, CLUEB, 2000, s.i.p.

Notizie

Il Comune di Modena e l'Istituto Musicale Pareggiato "O. Vecchi" organizzano un Master di composizione didattica da ottobre 2002 a maggio 2003.

Finalità del corso. Offrire l'opportunità di sviluppare o di rinforzare competenze compositive relative all'ambito didattico, curando in particolare le valenze educative e formative degli eventi musicali elaborati.

Ammissione e tassa d'iscrizione. Al Master sono ammessi diplomati in strumento, canto, didattica della musica e composizione, fino al numero massimo di 22 iscritti. Gli interessati dovranno inviare domanda di ammissione entro il 7 settembre 2002, allegando curriculum di studio e artistico-professionale. Nel caso di domande in numero superiore, il Comitato Scientifico valuterà domande e curricula presentati, stabilendo apposita graduatoria di ammissioni.

Programma. Il Master coprirà un totale di 128 ore, articolate mediamente in due incontri mensili di otto ore ciascuno da ottobre 2002 a maggio 2003. *Perché e come la musica d'insieme per bambini e ragazzi* (2 ore) Antonio Giacometti. *Gli strumenti, i loro problemi, le loro potenzialità: per un impiego corretto ed espressivo delle articolazioni e dei colori* (29 ore) Docenti dell'Istituto "O. Vecchi" ed esterni. *Per un approccio creativo allo strumentario Orff* (10 ore) Giovanni Piazza.

Linguaggi, tecniche, forme: *Le esperienze della musica contemporanea nella seconda metà del XX secolo* (12 ore) Donatella Bartolini. *Il contributo dell'"altro": poliritmie, polimetrie, eterofonie* (8 ore) Enrico Strobino. *Minimal music: ripetizione, trasformazione e contrasto per l'interiorizzazione dei principi compositivi primari* (12 ore) Mauro Montalbetti. *Musica tonale: funzioni, colore e forma. Dalla scrittura nota contro nota alla trama sonora areale* (16 ore) Antonio Giacometti. *Microjazz* (8 ore) Corrado Guarino.

La trascrizione e l'arrangiamento (8 ore) Vincenzo Mastropirro. *L'impiego di software per la composizione e la notazione* (10 ore) Amedeo Gaggiolo. *Uno sguardo all'esistente: analisi di testi e siti web* (5 ore) Amedeo Gaggiolo. *Musica come teatro* (8 ore) Enrico Strobino.

L'esame conclusivo è volto ad accertare la capacità dei candidati d'integrare i diversi aspetti del comporre nell'ambito educativo affrontati durante il Master, da quello educativo-disciplinare a quello espressivo-estetico.

A febbraio 2004, i candidati dovranno dunque presentare un brano strumentale o una performance integrata multidisciplinare (teatro musicale), discutendone le caratteristiche tecnico-strumentali e gli obiettivi formativi con apposita Commissione composta da almeno quattro dei docenti del Master.

L'Istituto "O. Vecchi" s'impegna a prendere contatto con un'importante casa editrice italiana per la stampa di un volume contenente i lavori più significativi realizzati durante il Master.

Coordinatore del progetto: Antonio Giacometti.

SCHEDE

Franco Fusi, *Imparare a leggere la musica suonando il fagotto*, Prima dispensa, Suvini Zerboni, Milano, 2000, pp. 64, € 16,53.

Franco Fusi, *Il giovane fagottista*, Seconda dispensa, Suvini Zerboni, Milano, 2000, pp. 104, € 25,31.

Rivolto alle scuole medie a indirizzo musicale, alle scuole di musica e ai conservatori, *Imparare a leggere la musica suonando il fagotto* è un nuovo testo che si ripropone di guidare l'allievo dalle esperienze iniziali di produzione del suono fino al conseguimento delle prime abilità strumentali. Anche le attività propedeutiche, generalmente escluse dai metodi in commercio, trovano spazio nel testo di Franco Fusi. L'allievo è seguito fin dal suo primo contatto con lo strumento. La normale emissione del suono, ad esempio, è preceduta da specifici esercizi preparatori: soffiare controllando la posizione delle labbra, sperimentare il colpo di lingua, utilizzare l'ancia sola, suonare lo strumento aggiungendone un pezzo alla volta (l'esse, l'aletta...). Il fagotto viene montato completamente solo dopo aver raggiunto un controllo adeguato sull'emissione e aver superato le difficoltà iniziali.

In questa prima fase dello studio, l'autore incoraggia l'allievo a sperimentare il suono nella sua accezione più ampia producendo glissandi e tutti i soffi possibili con le varie parti dello strumento.

Non appena, però, l'impostazione ha raggiunto un livello sufficiente da permettere una corretta emissione delle prime note, queste esperienze vengono abbandonate in maniera definitiva.

Come succede assai spesso anche in altri metodi di recente pubblicazione, tutte le attività che indagano il suono al di fuori delle tradizionali griglie di lettura rimangono circoscritte al momento del primo contatto con lo strumento.

L'approccio esplorativo, di cui l'autore stesso parla nella prefazione, è viziato proprio da questa finalizzazione verso risultati noti, definiti e tutt'altro che sperimentali.

Presentando una prospettiva sostanzialmente diversa da ciò che accade nelle esperienze propedeutiche – orientate verso obiettivi specifici fissati a priori che ne giustificano il senso – nell'esplorazione l'attività si apre all'indagine, alla scoperta. Un'attività avventurosa e piena di rischi, in cui i risultati (non sempre facili da prevedere) finiscono talvolta per scompigliare o perfino per rovesciare le convinzioni iniziali. Ma il metodo di Franco Fusi non si rivolge alla sperimentazione sonora. Tutt'altro.

Assai discutibile la presenza del *Compendio tecnico* posto alla fine della prima dispensa. Organizzato secondo i dettami della didattica più meccanicistica, questa appendice propone una serie di progressioni in cui l'allievo deve "ripetere ogni battuta" fino a quando non sarà correttamente eseguita. Ciò non toglie però che il testo, frutto di un'esperienza didattica svolta con diligenza e attenzione, riveli un progetto realizzato con ingegnosità e buon senso. La gradualità è ricercata con grande perizia e i materiali prescelti appaiono estremamente vari e piacevoli: dalle danze rinascimentali, alla musica popolare di vari paesi, al repertorio classico.

I brani proposti sono pensati per far musica insieme. Duetti, trii, canoni a più voci sono una presenza costante nel testo. La seconda dispensa presenta anche un fascicolo con gli accompagnamenti pianistici ai brani. Piccola accortezza questa, che però può aiutare non poco allievo e insegnante a iniziare molto presto le auspicabili attività di gruppo (D.B.)

Cercare il senso della rappresentazione grafica

DONATELLA BARTOLINI

«...per *Disegno interno* intendo il concetto formato nella mente nostra per poter conoscere qualsivoglia cosa, ed operar di fuori conforme alla cosa intesa [...] questa immagine ideale formata nella mente e poi espressa e dichiarata per linea, o in altra maniera visiva, è detta volgarmente Disegno».

Sono parole di Federico Zuccari tratte da *L'Idea de' pittori, scultori ed architetti*, opera pubblicata nel 1607. Nella concezione estetica dello Zuccari il disegno appare come la realizzazione di un'idea interiore; idea dedotta non tanto dalla realtà apparente quanto dai principi divini nascosti nelle cose stesse.

L'immagine ideale guida la mano del pittore.

Anche la mano del bambino, pur esente dall'accezione aristotelico-scolastica dello Zuccari, è guidata da quel "concetto formato nella mente" che definisce le forme, stabilisce i colori, regola le dimensioni. Nella fase del "realismo intellettuale" o, per dirla con termini più moderni, in una prospettiva centrata sull'oggetto, l'attività grafica si costituisce come una definizione di significati piuttosto che una vera e propria attività riproduttiva. I fenomeni della trasparenza e del ribalta-

mento dimostrano come il principio dell'esemplarità agisca a definire le modalità e strutturazioni dei comportamenti grafici infantili.

Il tema è affrontato - seppur in un'ottica del tutto peculiare - anche dal noto critico e storico dell'arte Ernst Gombrich. In *Arte e illusione*, Gombrich mette a confronto il notissimo quadro di John Constable *Wivenhoe Park* con una copia eseguita per lui da una bambina di undici anni. Analizzando la riproduzione realizzata da Mary E. Forsdyke (così si chiama la giovane collaboratrice di Gombrich) appaiono evidenti quelle distorsioni, modifiche e alterazioni tipiche del disegno infantile come l'adozione di prospettive preferenziali e la presentazione degli oggetti secondo una forma tipicamente "concettuale".

La copia, afferma Gombrich, «è un'ordinata elencazione dei motivi principali del quadro, soprattutto quelli che potevano interessare una bambina». Le caratteristiche salienti degli oggetti (la barca, il ponte, la staccionata) appaiono evidenziate, mentre ogni ambiguità è eliminata dall'immagine.

Lo studio di Gombrich, proiettato verso tutt'altra direzione, non si sofferma ulteriormente sul lavoro della piccola Mary, tralasciando di osservare quelle trasformazioni incentrate sulle proporzioni, sui rapporti

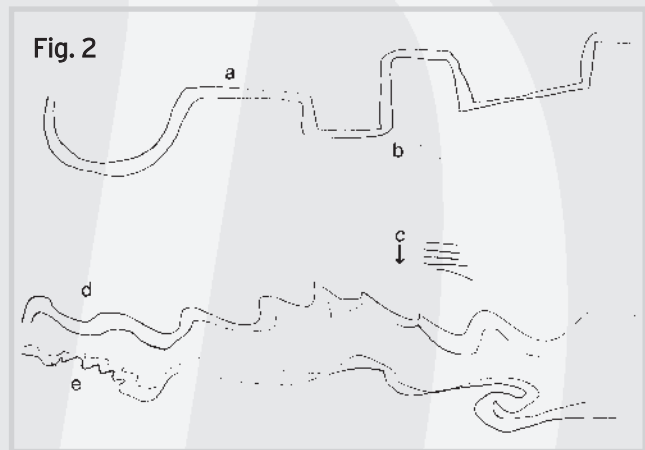
Fig. 1

© 1986, by Sté Ame des EDITIONS RICORDI - Riprodotto per gentile concessione di BMG Ricordi S.p.a.

di grandezza e sulla strutturazione dello spazio. Proprio in quanto "elencazione di motivi" il disegno infantile dimostra spesso di ignorare, o perlomeno trascurare, le relazioni tra gli oggetti disegnati e l'organizzazione complessiva e globale dello spazio. Anzi, la relazione tra grandezze diverse è spesso derivata da implicazioni di carattere affettivo, dall'interesse, dall'importanza attribuita ai singoli elementi raffigurati. La stessa copia di *Wivenhoe Park*, nonostante l'autrice abbia ormai raggiunto gli undici anni, rivela ancora alterazioni nelle dimensioni di alcuni elementi; alterazioni derivate dall'importanza assunta da questi stessi elementi nella mente della piccola autrice. Qualcosa di molto simile accade quando un bambino si appresta a disegnare la partitura di un brano musicale o, più in generale, nella stesura di una qualsiasi partitura. Anche in questo caso la rappresentazione concettuale degli eventi finisce per determinare le caratteristiche del risultato grafico.

Le immagini riportate nelle Figure 2 e 3 riproducono due diverse partiture relative allo stesso brano musicale. Due allievi del corso di propedeutica dell'Istituto Musicale "L. Boccherini" hanno così interpretato le prime sei battute di *Talea* di Gerard Grisey (Fig. 1).

Nella partitura di Davide (7 anni) (Fig. 2) ognuno degli elementi della composizione viene esposto - "elencato" per dirla con Gombrich - in maniera separata dagli altri. Il gesto iniziale - molto rapido, fortissimo, ascendente - è indicato con una doppia linea (a) che si snoda orizzontalmente lungo tutta la superficie del foglio. Il segno è scuro, marcato, spigoloso. Nel seguire l'esecuzione sulla sua partitura, il bambino fa scorrere il dito molto velocemente.



Come accade spesso, il movimento veloce del suono induce una analogia rapidità di lettura o anche - ma non in questo caso - di scrittura. Di conseguenza un evento sonoro rapido finisce spesso per assumere dimensioni piuttosto ampie utilizzando così uno spazio enormemente superiore rispetto a un evento che, pur presentando una durata simile, appaia più statico. Il fortissimo iniziale è seguito da una pausa molto lunga (circa 18/4). La risonanza del pianoforte (un accordo muto che genera armonici) assorbe buona parte della pausa, fin quando l'estinzione del suono non lascia definitivamente posto al silenzio.

Nella partitura di Davide la risonanza del pianoforte è indicata da una nuvola di puntini (b). In questo caso la lettura non avviene per scorrimento: durante l'ascolto il bambino punteggia il foglio con il dito.

La staticità dell'evento blocca il movimento in uno spazio fermo.

In questo grafico manca una rappresentazione del silenzio durante il quale, infatti, il bambino stacca il dito dal foglio e aspetta.

Il grande crescendo del violoncello è rappresentato con due segni diversi. All'inizio il "grattamento" (come lo ha definito Davide) è indicato attraverso una serie di linee orizzontali (c) opposte alla direzione di lettura (in questo caso dall'alto verso il basso. In seguito, quando il suono sembra "aver trovato la strada" la sua traduzione grafica (d) ritorna simile al segno iniziale (a) e a quello conclusivo (e). La velocità di lettura aumenta gradualmente con l'aumentare dell'intensità e diviene massima nella parte finale (*sfffz*). Quando la linearità della scrittura è ormai conquistata, ogni modifica nella proporzionalità delle durate diviene ancora più evidente. È il caso della versione grafica dello stesso pezzo di Grisey fatta da Christian (10 anni) (Fig. 3). Anche in questo caso le dimensioni grafiche non riproducono fedelmente le durate. Basti osservare come la pausa (fatta di risonanza e silenzio insieme) occupi sul foglio uno spazio all'incirca doppio rispetto al segno iniziale. Il rapporto effettivo tra queste durate è di circa 1:9 anziché di 1:2.



Il silenzio, questa volta effettivamente riportato sul grafico, appare decisamente più breve rispetto alla sua effettiva durata. Spesso la scrittura del silenzio nei grafici infantili appare contratta, ristretta: la "misura del vuoto" è assai diversa dalla "misura del pieno".

Anche le dimensioni del crescendo affidato al violoncello appaiono ridotte, mentre i due quarti finali enormemente dilatati.

Le proporzioni appaiono così sbilanciate in funzione del peso psicologico degli eventi stessi. Tutto previsto, in fondo, se Grisey stesso, in *Tempus ex machina*, teorizza un tempo che si dilata e si contrae in base al proprio contenuto. Si tratta dunque di stabilire unicamente quale rappresentazione grafica possa essere ritenuta più utile ai fini della conoscenza. E lo scopo della conoscenza non è certo quello di proporre un doppione della realtà.

I Cartografi dell'Impero, ci racconta Borges, nel perfezionare sempre più la loro opera, giunsero a costruire una mappa che aveva le stesse immense dimensioni dell'Impero. «Ma le Generazioni Seguenti... pensarono che questa Mappa enorme era inutile e, non senza Empietà, la abbandonarono alle inclemenze del Sole e degli Inverni».

Gerard Grisey, *Talea* (1985/86), Milano, Ricordi.