

La Scuola Se

collana diretta da
Franco Frabboni e Manuela Gallerani

La musica del Novecento

Una risorsa per la scuola:
proposte operative, teorie, riflessioni

a cura di
Paolo Somigli

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS

La Scuola Se

Collana di cultura pedagogica e di progettazione didattica
diretta da *Franco Frabboni* e *Manuela Gallerani*

La collana **La Scuola Se** diversifica la propria offerta di *cultura pedagogica* e di *progettazione didattica* in tre Sezioni tematiche: *Scuola aperta*, *Fare scuola* e *Scaffale CIRE* (Centro Interdipartimentale di Ricerche Educative dell'Università di Bologna).

Prima sezione: Scuola aperta. Raccoglie contributi teorici e progettuali che pongono al centro dell'attenzione le professioni di *caring*, sottolineando l'interconnessione/integrazione dei sistemi formativi sia con le agenzie intenzionalmente educative (famiglia, enti locali, privato sociale, mondo del lavoro, associazionismo, chiese), sia con il territorio inteso come ambito dei beni paesaggistici ed artistico-culturali.

Questo primo itinerario editoriale de **La Scuola Se** è rivolto agli studenti delle attuali *Scuola di Psicologia e Scienze della Formazione*, *Scuola di Lettere e Beni culturali*, *Scuola di Medicina e Chirurgia*. E ovviamente al mondo degli operatori culturali di territorio.

Seconda sezione: Fare scuola. Offre contributi teorici e progettuali per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti di ogni ordine e grado.

Questo secondo itinerario editoriale della **Scuola Se** rivolge particolare attenzione alle competenze professionali dei docenti della scuola di base (dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di primo grado) e della scuola secondaria di secondo grado.

Terza sezione: Scaffale CIRE. Raccoglie contributi teorici e progettuali intesi a documentare la fertile attività investigativa e progettuale del Centro Interdipartimentale di Ricerche Educative dell'Università di Bologna rivolta alla qualità dei processi di insegnamento/apprendimento in ambito scolastico e universitario.

Questo terzo itinerario editoriale della **Scuola Se** riceve contributi di alta qualità scientifica redatti da docenti studiosi di **Didattica generale** e di **Didattica disciplinare**.

La Didattica generale ha il compito di ottimizzare sia la *qualità dell'insegnamento* (tramite l'offerta di flessibili modelli organizzativi e curricolari), sia la *qualità dell'apprendimento* (tramite l'offerta di saperi individualizzati sugli

stili cognitivi degli allievi). Il tutto attraverso rigorose *pratiche docimologiche* di valutazione diagnostica, formativa e sommativa.

La Didattica disciplinare - dell'Italiano, delle Lingue straniere, della Storia, della Geografia, della Filosofia, della Musica, della Matematica, della Fisica, della Chimica, delle Scienze naturali ecc. - ha il compito di ottimizzare la *morfologia* delle materie scolastiche e accademiche intervenendo sui contenuti, mettendo in rilievo i rispettivi paradigmi interpretativi e metodologie della ricerca. Soprattutto nella direzione di individuare nessi interdisciplinari mirati alla *trasversalità cognitiva*.

Comitato scientifico

Marguerite Altet - Università di Nantes

Nando Belardi - Università di Chemnitz

Massimo Ciavolella, Università della California, UCLA (USA)

Duccio Demetrio - Università Bicocca di Milano

Alessandro Mariani - Università di Firenze

Giuseppe Trebisacce - Università della Calabria

Werner Wiater - Università di Augsburg

Massimo Baldacci - Università di Urbino

Franco Cambi - Università di Firenze

Bruno D'Amore - Università di Bologna

Umberto Margiotta - Università di Venezia

Vincenzo Sarracino - Università di Caserta

Gerwald Wallnöfer - Università di Bolzano

Miguel Zabalza - Università di Santiago de Compostela

Ogni volume è sottoposto a referaggio "doppio cieco". Il Comitato scientifico svolge anche le funzioni di Comitato dei Referee.

La musica del Novecento

Una risorsa per la scuola:
proposte operative, teorie, riflessioni

a cura di
Paolo Somigli

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunica sul sito <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Introduzione generale, di *Paolo Somigli* pag. 7

Parte prima Teorie e riflessioni

1. **La musica del Novecento: una risorsa per la scuola. Considerazioni preliminari con tre esempi**, di *Paolo Somigli* » 13
2. **Novecento musicale e interculturalità. Su *In Autumn* di Jo Kondo**, di *Raffaele Pozzi* » 30
3. **Vivere il presente attraverso la musica. Alcune riflessioni sull'educazione al suono complesso**, di *Ingrid Pustijanac* » 46
4. **Von Schönberg bis Ablinger oder: Ein neues Verhältnis zwischen Sprache und Musik**, von *Hubert Stuppner* » 59
5. **Musica del Novecento e temporalità: il caso Ligeti**, di *Graziella Seminara* » 77
6. **La musica di Niccolò Castiglioni: una proposta di ascolto. Riflessioni dalla prospettiva dell'interprete**, di *Alfonso Alberti* » 99

Parte seconda
Proposte, metodi, strumenti

Introduzione alla seconda parte , di <i>Paolo Somigli</i>	pag. 113
8. Per una riscoperta dell'<i>Elementary Training for Musicians</i> di Paul Hindemith , di <i>Franz Comploi</i>	» 117
9. Il repertorio bulgaro per pianisti principianti , di <i>Roberto Satta</i>	» 125
10. Engaging in Playful Creation: Two Case Studies in Mediated Music Education , by <i>Jeffrey E. Boyd, Iulius A.T. Popa, Martin Ritter, Friedemann Sallis</i>	» 140
11. La pedagogia musicale di Zoltán Kodály , di <i>Maurizio Bovero</i>	» 163
12. Musica e movimento per la scoperta di <i>Opus Number Zoo</i> di Luciano Berio , di <i>Chiara Sintoni</i>	» 177
13. “Schönberg macht Schule” - Schönberg fa scuola. La proposta dell’Arnold Schönberg Center per bambini e ragazzi dai 7 anni in su , di <i>Elisabeth Aigner-Monarth, Hanne Muthspiel-Payer</i>	» 187
14. Ragazzi, all’Opera! Come comporre una scena d’opera (per ragazzi) a scuola , di <i>Paolo Furlani</i>	» 202
15. Un rito pagano per il nuovo secolo: introduzione a <i>Le Sacre du Printemps</i> di Igor Stravinskij , di <i>Leo Izzo</i>	» 217
16. Dodecaфонia tra musica e matematica , di <i>Simone Ugolini</i>	» 235
17. Su un metodo d’insegnamento della musica contemporanea per studenti non futuri musicisti né musicologi , di <i>Stefano Lombardi Vallauri</i>	» 253
Autori	» 269

17. Su un metodo d'insegnamento della musica contemporanea per studenti non futuri musicisti né musicologi

di *Stefano Lombardi Vallauri*

Abstract

The chapter explains the didactic method developed by the author to transmit an acceptable level of listening competence as regards 20th-century and contemporary music to university students who do not have musical or musicological training, nor intend to acquire it. Divergent requirements are to be matched: on the one hand, the goal is to introduce students to music styles and genres that are totally alien to them (e.g. the extreme fringes of the post-tonal repertoire); on the other hand, there is a need to take the students' actual starting point into account (usually an untutored enjoyment of the very latest popular music) and to guide them gently towards alien and difficult repertoires which they will otherwise fail to make contact with, also because of the brevity of the courses, lasting only one university semester. Music theory is not the most profitable tool for this path. Rather, it is better to start from the perceptual bases (the elementary dimensions of sound) and the generally logical ones (for example, the categories of equality, difference, similarity) and from there, always remaining anchored to the listening experience, gradually consider more complex and specific musical categories. The chapter then goes on to illustrate the typical syllabus of a university course (which could also be adopted in secondary school) conceived according to the aforementioned principles.

In questo contributo svolgerò alcune riflessioni a partire da una personale esperienza d'insegnamento, seguendo una linea alquanto empirica, distante da enunciazioni teorico-fondative di pedagogia e anche di didattica generale, confrontandomi giusto sul piano della didattica disciplinare concernente la musica. Quest'esperienza personale riguarda l'insegnamento nell'università, non nella scuola; non esula però dall'ambito del presente volume, se – come credo – potrebbe essere trasferita in percorsi della scuola secondaria. Confido nella pertinenza del mio discorso in riferimento alla scuola, allo studio pre-universitario, perché gli studenti con cui io ho

a che fare sono sì universitari, ma hanno competenze musicali e musicologiche minime, non accresciute rispetto a quando frequentavano la scuola. Competenze minime in senso non assoluto, bensì relativo: non è un livello zero, di perfetta ignoranza; è il livello più basso possibile in Italia, e anche il più diffuso, quello degli studenti che provengono genericamente dalle scuole superiori italiane, che dopo elementari e medie non hanno più dedicato un minuto scolastico alla musica (si noti che il fatto che il livello più basso e quello più diffuso coincidano non è una necessità di principio, ma solo una contingenza pragmatica, che in quanto tale sarebbe evitabile con impegni mirati, come con altre discipline si fa). Pure le facoltà cognitive e le generali competenze culturali richieste agli studenti per seguire con profitto il mio insegnamento, per quanto attiene sia all'estetica sia alla teoria sia alla storia della musica, non sono significativamente maggiori di quelle di cui sono già dotati gli studenti della scuola superiore. Credo quindi che anche con questi il metodo didattico che propongo potrebbe essere adottato senza difficoltà.

La mia esperienza è questa: da una quindicina d'anni insegno materie inerenti alla musica del Novecento e contemporanea a studenti di corsi di laurea (perlopiù triennale) in Scienze della comunicazione o in Mercati delle arti (visive) e del turismo, che quindi in genere non hanno una formazione musicale o musicologica né intendono acquisirla. La durata dei corsi oscilla tra le 24 e le 48 ore accademiche (18-36 ore reali) o anche meno, distribuite lungo un semestre o mezzo semestre accademico (circa tre mesi o un mese e mezzo reali). Deducendo categorie generali da questa sommaria descrizione particolare, direi che in essa ho considerato cinque principali variabili:

- la materia insegnata/appresa;
- il livello di competenza iniziale degli studenti;
- il tempo a disposizione per l'insegnamento;
- il tempo a disposizione per l'apprendimento;
- il livello di competenza finale desiderato.

Il tempo disponibile per l'apprendimento è diverso da quello per l'insegnamento perché comprende tutte le ore e i giorni che intercorrono tra una lezione e l'altra e poi tra l'ultima lezione e il giorno dell'esame. Bisogna però dire che, data l'organizzazione attuale dell'università italiana – la parcellizzazione del sapere in moduli numerosi e indipendenti, nonché la moltiplicazione degli appelli d'esame, fattori che combinati inducono a un'acquisizione del sapere a breve termine anziché tendenzialmente perenne (anche per la spinta delle statistiche internazionali a produrre dei laureati piuttosto che dei sapienti), e inoltre l'equiparazione ministeriale delle ore d'insegnamento e delle ore di apprendimento rispettivamente a un terzo e a

due terzi dei crediti formativi, che impone bibliografie minime – data una tale organizzazione, la differenza tra i due tempi tende alquanto a assottigliarsi: sempre più studenti studiano e apprendono – nel tempo di apprendimento distinto da quello d’insegnamento – sempre meno. Consapevole di questo, chi insegna deve puntare a trasmettere una parte sempre più importante del programma, sempre più vicina al totale, durante il tempo d’insegnamento diretto, potendo contare sempre meno sull’apprendimento compiuto dagli studenti in autonomia.

Salvo eccezioni, da cui però in quanto tali devo prescindere nella programmazione didattica, i miei studenti hanno un livello iniziale di competenze musicali minimo, come ho detto. Ma non solo, dato il breve tempo disponibile per l’insegnamento, dato lo scarso tempo su cui si può realisticamente contare di studio e apprendimento fuori dalle lezioni, data la marginalità della musica nei piani di studio dei corsi di laurea, dato tutto ciò anche il livello finale desiderato di competenza musicale non può essere che di poco superiore a quello iniziale. In altri contesti accade altrimenti: nei corsi di laurea DAMS e simili, senza sbarramenti o numero chiuso, il livello iniziale è spesso minimo, ma per via di una diversa combinazione delle altre variabili il livello finale può essere anche molto alto; in alcuni corsi di laurea selettivi in partenza, è già di conseguenza relativamente alto il livello iniziale; in conservatorio il livello iniziale può essere anche minimo o zero, ma il lunghissimo tempo a disposizione e tutto quanto concorre a un livello finale molto alto.

Riguardo alla nozione di “competenza musicale”, mi servo della categorizzazione operata più di trent’anni fa da Gino Stefani:

Pensiamo alla competenza in senso generale, che comprenda il sapere e il saper fare e il saper comunicare: in sintesi, come la *capacità di produzione di senso* mediante e/o intorno alla “musica” nel senso più lato [...].

Il nostro Modello di Competenza Musicale (MCM) generale – o competenza della società globale sulla musica – si articola nei livelli seguenti:

- 1) Codici generali (CG), ossia schemi percettivi e logici, comportamenti antropologici, convenzioni di base con cui percepiamo e interpretiamo qualunque esperienza e quindi anche quella sonora;
- 2) Pratiche sociali (PS) determinate, ossia progetti e modi di produzione materiale o segnica particolari, o in altre parole istituzioni culturali (lingua, abbigliamento, lavoro agricolo, lavoro industriale, sport, spettacoli, ecc.), fra cui anche quelle “musicali” (concerto, critica, ecc.);
- 3) Tecniche musicali (TM), ossia teorie, metodi, procedimenti più o meno specifici ed esclusivi delle pratiche musicali (strumenti, scale, forme compositive, ecc.);
- 4) Stili (St) d’epoca, di genere, di corrente, d’autore, ossia modi particolari di realizzare tecniche musicali, pratiche sociali e codici generali;
- 5) Opere (Op) musicali singole, individue, uniche.

[...] Infine, un tale quadro permette di elaborare con maggiore chiarezza ed efficacia obiettivi e strategie operative, in particolare didattiche, in tutte le direzioni e a tutti i livelli dell'esperienza musicale (Stefani, 1987, pp. 15, 18, 16)¹.

Il modello di Stefani è estremamente comprensivo: non esclude nessun livello di competenza, anzi dà un giusto valore anche a quelli bassi; e non esclude nessun approccio pragmatico alla musica, includendo insieme, senza assimilarle, attività diverse come l'ascolto, il suonare, il comporre, la critica ecc.

I miei studenti sono tutti dotati di quella che Stefani denomina “competenza popolare” (rispetto a cui la “competenza colta” è distinta ma in parte anche sovrapposta: Stefani, 1987, pp. 28-30). Ciò vuol dire che, se pure hanno conoscenze scarse e disordinate nel campo delle opere, degli stili e delle tecniche, nondimeno sono capaci esattamente come tutti gli altri – nota bene, non meno di coloro che hanno competenze altissime – nella produzione di senso musicale *sul piano dei codici generali*, nonché di molte pratiche sociali. Questa è la base su cui posso fondare il mio intervento d'insegnante.

Nel tempo ho maturato un metodo didattico che contempera esigenze differenti, perfino contrastanti. Da un lato l'obbiettivo è (non rinunciare all'ambizione di) iniziare gli studenti a musiche per loro totalmente aliene: ad esempio il repertorio accademico post-tonale anche nelle sue frange più estreme, o il free jazz, o la musica popolare in vario modo emancipata dalla forma canzone standard. D'altro lato occorre partire dal punto di partenza effettivo degli studenti, mediamente ascoltatori disordinati di musica *popular* dell'ultim'ora, e accompagnarli verso il repertorio alieno e difficile tenendoli costantemente per mano, altrimenti – se non ci si attiene al principio bruner-vygotskijano dello *scaffolding* rispetto alla “zona di sviluppo prossimale” – li si perde.

Imporre agli studenti le musiche contemporanee per loro (e anche per i comuni membri adulti della società) più aliene non è il capriccio anti-didattico di un musicologo contemporaneista massimalista. Lo scopo è anzitutto fornire loro i punti di riferimento per comprendere, sul piano musicale, la propria epoca, anziché un'altra (non avendo a disposizione tempo sufficiente per trattare l'intera storia della musica occidentale, scegliere un'epoca è indispensabile; per la stessa ragione si è costretti a escludere le musiche delle civiltà extra-occidentali). Ma poi lo scopo è anche, da una

1. Al lettore non sfuggirà che la nozione di “competenza” così costruita da Stefani, e qui ripresa, non ha propriamente a che fare con quella che si è imposta di recente nella discussione pedagogico-didattica italiana a livello ministeriale ma anche scientifico (in proposito cfr. Cuomo, 2018, pp. 85-89).

parte, fornire agli studenti un quadro il più vasto possibile delle possibilità della musica, ampliare i loro orizzonti al di là di quello che nella loro conoscenza limitata essi ritengono sia il centro (o addirittura l'intero); e d'altra parte, nel contempo, comunque far loro comprendere meglio, più profondamente, quel presunto centro che già conoscono, perché esso viene spiegato come termine di confronto per spiegare gli orizzonti lontani: ad esempio, per presentare una musica "ametrica", non posso fare a meno di spiegare cosa sia il metro musicale; per mostrare com'è costituita una musica "non tonale", devo spiegare cos'è la tonalità; per chiarire in quali aspetti un pezzo non adotta la forma canzone standard, è opportuno illustrare questa. (Ma in verità potrei pure invertire l'ordine delle priorità, e dire che ametrico, atonalità, forme anomale ecc. sono pretesti per spiegare le categorie teoriche – e soprattutto le manifestazioni storico-artistiche – opposte e ben più fondamentali).

È evidente che il mio campo d'azione è la didattica dell'ascolto, distinta da altre didattiche della musica. Anzitutto dalla didattica del conservatorio, che mira a un sapere pratico (saper suonare, saper comporre), per giunta di livello tendenzialmente professionale; poi anche dalla didattica universitaria musicologica, che mira a un sapere teoretico, di livello professionale o comunque avanzato rispetto all'ascolto puro, gratuito – sebbene informato, intelligente – che è il livello auspicabile per l'individuo comune², non musicista né musicologo. Ora, l'ascolto è l'attività musicale nucleare, essenziale, in quanto è condivisa da tutti i diversi modi di avere a che fare con la musica: anche il compositore e l'esecutore, nonché il danzatore (in senso lato: sia professionale sia amatoriale), nonché il musicologo, il critico, l'organizzatore musicale ecc., sono ascoltatori (e lo sono nell'esercizio stesso delle loro funzioni), mentre ovviamente non è vero l'inverso. E l'ascolto è tutt'altro che una condizione passiva, è a suo modo un'attività³, che richiede una competenza. Dunque si può, e si deve, insegnare a ascoltare. Ma per insegnare a ascoltare – che è l'obiettivo degli studenti non futuri musicisti né musicologi – non è detto che il modo più efficace sia insegnare come si insegna ai futuri musicisti e musicologi, coloro il cui obiettivo, sulla base dell'ascolto, è esercitare un sapere (pratico o teoretico) specialistico.

Nella mia esperienza ho constatato che in particolare la teoria musicale, così com'è insegnata tradizionalmente in Italia in conservatorio e nell'università, non è lo strumento più proficuo in un'offerta didattica rivolta a studenti che a partire da una competenza musicale minima puntano a una

2. Sull'utilità dell'educazione all'ascolto musicale per la formazione del "cittadino", cfr. Cuomo (2018), pp. 81-93 (cap. intitolato "Educazione musicale e formazione democratica").

3. Afferma questo con forza Cavicchi (2002); cfr. anche Della Casa (1985).

di poco superiore. Le nozioni teorico-musicali standard riguardanti metro, ritmo, intervalli, scale, melodia, armonia, contrappunto, forme ecc. (e relativa notazione)⁴ sono al tempo stesso troppo difficili da acquisire in breve tempo e non strettamente necessarie per un ascolto – seppure non specialistico né esperto – soddisfacente.

Apro a questo punto una parentesi. Cosa sia un ascolto soddisfacente è una questione complessa e ampiamente dibattuta, che non serve qui richiamare. Personalmente, non ritengo che in assoluto, per ogni membro della società, l'esperienza musicale auspicabile sia un sofisticato ascolto strutturale, che intenda la costituzione della musica in termini tecnici. Piuttosto, un'esperienza musicale piena mi pare già quella costituita da una sintonizzazione emotiva e cognitiva – anche a livello intuitivo – con un pezzo nel suo svolgersi e nel suo insieme⁵.

Al fine di propiziare tale esperienza, se il tempo disponibile per l'apprendimento è breve e il livello di competenza finale desiderato non è comunque alto, anziché svolgere solo in parte o malamente il programma standard di teoria e storia della musica, giova adottare un metodo radicalmente diverso. Conviene partire dalle basi percettive e generalmente logiche dell'esperienza, e da lì, rimanendo sempre ancorati all'esperienza d'ascolto, considerare categorie musicali via via più complesse e specifiche.

Passo dunque ora a esporre una specie di programma idealtipico dei miei corsi (in realtà diversificati negli anni, soprattutto per quanto concerne eventuali parti monografiche). Lascerò ampie lacune, trattando esclusivamente ciò che reputo utile a illuminare scelte significative di metodo didattico (vale a dire che di proposito non scioglierò la spiegazione dei vari argomenti in una maniera che sia esaustiva anche qui per il lettore, bensì solo nella misura sufficiente per delineare orientativamente il percorso).

Dopo un'introduzione ai concetti fondamentali di estetica (nonché di antropologia, sociologia, psicologia, semiotica) musicale, la parte di teoria della musica comincia di solito con la spiegazione delle dimensioni elementari del suono. Nota bene, del suono in generale, non ancora specificamente musicale. La definizione fisico-acustica del suono viene integrata con la definizione fenomenologica, sempre secondo il principio di rimanere vicini all'effettiva esperienza dei discenti. Per renderli consapevoli che si tratta di una stessa porzione di realtà, considerata in un caso oggettiva-

4. Cfr. ad esempio Azzaroni (1997).

5. Un tipo di comprensione non dissimile da quella propugnata da Jerrold Levinson nella sua teoria "concatenazionista"; cfr. Levinson (2006). Intendo la locuzione "ascolto strutturale" in senso generico, non specificamente in quello conferitole da Adorno o da Salzer; cfr. Adorno (1971) e Salzer (2004). D'altronde il tipo del "buon ascoltatore" descritto da Adorno (1971, pp. 8-9) pratica un ascolto molto simile a quello appoggiato da Levinson.

mente e scientificamente, nell'altro caso dal punto di vista di come essa è esperita dal soggetto, bastano alcune semplici dimostrazioni fatte a voce o a mano. Perciò, sul piano fisico sono classificate le seguenti quattro dimensioni del suono: 1) tempo: uno dei due kantiani *a priori* di ogni realtà fisica, misurato in secondi e multipli (minuti, ore ecc.) e sottomultipli (decimi di secondo ecc.) lungo una retta irreversibile (dal passato al futuro); 2) frequenza: la velocità della vibrazione trasmessa all'apparato uditivo dal mezzo ambiente (che di solito è l'aria, ma non sempre), misurata in hertz (cicli al secondo); 3) ampiezza: la forza della vibrazione stessa, misurata in decibel; 4) spazio: l'altro *a priori* kantiano, in cui ogni cosa fisica propriamente avviene, misurato in metri e multipli e sottomultipli in un sistema cartesiano tridimensionale. Mentre invece sul piano fenomenico sono classificate le seguenti cinque dimensioni: durata, altezza, intensità, spazio, timbro. Ogni qualsivoglia suono non può non essere dotato di una sua determinazione, fissa o mutevole, in tutte e solo queste quattro – oppure cinque, a seconda del punto di vista – dimensioni. La duplice classificazione è motivata perché il timbro, in quanto tale, non esiste sul piano fisico; esiste come fenomeno uditivo, sintetico, per cui l'uomo percepisce come timbro ciò che in realtà sono determinazioni e variazioni d'intensità di più altezze – le parziali armoniche e inarmoniche di un suono – nel tempo e nello spazio, cioè sente a livello mesoacustico come una quinta dimensione a sé stante eventi che avvengono a livello microacustico nelle altre quattro.

Separatamente, in successione, viene spiegata ciascuna dimensione. Consideriamo qui, ad esempio, il modo in cui vengono trattate le altezze. Anzitutto la dimensione delle altezze è descritta come un *continuum* (il segmento di retta delimitato sopra e sotto da ultrasuoni e infrasuoni), rispetto al quale la discretizzazione, la scalarità – che nella teoria musicale standard è data per scontata, non è soggetta a discussione, è *naturalizzata* (e funge così da base irriflessa di una trattazione che inizia immediatamente dai modi maggiore, minore ecc.) – si rivela in realtà un'opzione culturale, non necessaria né obbligata, sebbene larghissimamente prevalente attraverso tutte le civiltà. Solo in seguito vengono espone le nozioni di nota e intervallo, e poi di scala, ricordando peraltro che nella differenziazione diacronica e diatopica delle civiltà umane sono state usate (e pure inventate *ex novo*) scale innumerevoli. Dopo di che vengono illustrati i modi maggiore, minore ecc., ma comunque in maniera sommaria, non con l'approfondimento che sarebbe utile ai futuri musicisti e musicologi.

Anche riguardo alle durate la spiegazione della differenza tra scorrimento del tempo continuo e discreto è il punto di partenza del discorso. Vengono esposti, a seguire: il concetto di scansione; l'alternativa possibile tra scansione aperiodica e periodica, dove quella aperiodica è fisicamente (in natura) molto più probabile e frequente, mentre quella periodica, pure

data per scontata e naturalizzata nella teoria musicale standard, di nuovo in verità si rivela un'opzione culturale; il concetto di metro (in quanto scansione periodica nonché gerarchica); infine – solo infine – il concetto di ritmo.

Il timbro viene spiegato in maniera analitica, proprio in rispondenza alla sua natura sintetica. Anzitutto in quanto spettro, sovrapposizione di più altezze parziali nell'istante presente; poi in quanto *envelope*, evoluzione dell'intensità di un suono nel tempo; infine incrociando le due nozioni, poiché ogni parziale ha il suo *envelope*. Data la natura complessa del timbro, è importante che gli studenti si rendano conto che non è possibile ricondurlo a una rappresentazione lineare, come le altre dimensioni: mentre il *continuum* delle altezze è un segmento su una (semi)retta (dagli infrasuoni agli ultrasuoni), e così ugualmente quello delle durate (dalla più breve percettibile⁶ a una infinita⁷) e quello delle intensità (dal silenzio alla perforazione del timpano), invece il timbro è un *continuum* di *continua* (un infinito di infiniti): ogni trapasso da un qualsiasi timbro a un qualsiasi altro timbro è un *continuum* (ne dà l'idea l'esperienza – realizzabile oggi grazie alla tecnologia informatica – del *morphing* sonoro, ad esempio da un pizzicato di contrabbasso a una lettera [r] pronunciata dalla mia voce), ma i timbri sono infiniti e virtualmente infiniti sono anche i trapassi possibili dall'uno all'altro.

Scelte come quella di partire dal suono anziché dalla nota, o quelle sul *continuum*, non rispondono soltanto all'ovvia esigenza iniziale di fornire dei fondamenti, sono anche funzionali alla spiegazione, prevista nel seguito del programma, di fatti storico-stilistici novecenteschi e contemporanei rilevanti. Servono inoltre a relativizzare come culturali, convenzionali, le opzioni cosiddette normali, presuntamente naturali, in modo che gli studenti siano poi aperti a comprendere e apprezzare qualsiasi sistema musicale non le rispetti, sia novecentesco e contemporaneo occidentale sia anche extra-occidentale (come ad esempio i sistemi scalari indiani o balinesi, o i metri misti binari-ternari dell'est europeo).

Svolte le dimensioni elementari, il programma prosegue spiegando le categorie generalmente *logiche* inerenti alla percezione del suono, ancora non necessariamente musicale (perché valide anzi in ogni ambito percettivo e cognitivo): coppie o terne alternative come uguale/simile/diverso (dove, sul piano morfologico-temporale, la terna ripetizione/trasformazione

6. Cfr. Moore (2014), pp. 489-493 (§ su “Temporal Processing in the Auditory System”).

7. Che l'idea di una durata infinita non sia un'impertinenza sul piano musicale è dimostrato dal destino esecutivo di un pezzo come *Organ²/ASLSP* (“As slow as possible”) di John Cage.

(variazione)/contrasto); maggiore/minore; incluso/unito/separato; prominente/soggiacente, prevalente/soccombente, ecc.

Solo a questo punto, grazie alla conoscenza combinata delle dimensioni del suono e delle suddette categorie pre-musicali, si arrivano a trattare categorie musicali pluridimensionali: melodia; armonia; polifonia (eterofonia); motivo, tema; figura; fraseggio; testura; forma (nel senso della cosiddetta macroforma). Trasversalmente in tutti questi casi è capitale la categoria psicologica di “raggruppamento”, di *Gestalt* pluridimensionale inscindibile, che sul piano acustico al pari di quello visivo caratterizza naturalmente la percezione umana (cfr. Deutsch, 2013). Non potendo dare agli studenti un’istruzione completa a proposito di tante, troppe musiche particolari che meriterebbe conoscere (nemmeno restringendo all’estremo il canone; infatti anziché un canone propongo loro una cernita di pezzi mirata secondo il tema monografico annuale), mi pare più urgente metterli in grado di capire quale sia la loro esperienza quando ascoltano un tipo o un altro tipo di musica, quali siano in generale i processi percettivi, cognitivi ed emotivi che una forma musicale è capace d’innescare.

Il passo successivo del programma riguarda i sistemi integrati multidimensionali: la modalità (occidentale dall’antichità a oggi ed extra-occidentale) e soprattutto, considerata come un caso particolare e speciale di modalità (sempre allo scopo di mostrarne il carattere storico-culturalmente relativo), la tonalità. Attraverso campioni di ascolto esemplari, che possono essere tratti da una sinfonia di Haydn come da una canzone popolare, la tonalità è spiegata come un sistema di tensioni e distensioni, di aspettative e risoluzioni o deviazioni (sia melodiche sia armoniche), vale a dire, ancora, come un sistema che mediante i suoni struttura e organizza l’esperienza, oltre che i suoni stessi. Sono invece trascurati i dettagli dell’organizzazione dei suoni che interessano chi studia la tonalità secondo la teoria musicale standard, secondo una o l’altra impostazione della tradizionale *Harmonielehre*: la conformazione degli accordi (le triadi, quadriadi ecc. ottenute per sovrapposizione di terze, nella scala diatonica maggiore o minore, con eventuali cromatismi ecc.), le successioni di accordi tipiche, la condotta delle parti ecc. Piuttosto, mi preme rendere gli studenti consapevoli del fatto che la tonalità è un sistema che (come altri) non investe solo la dimensione delle altezze ma anche tutte le altre a ogni livello: nella tonalità le condotte diastematica, ritmica, agogica, dinamica, timbrica si coordinano producendo un’interdimensionale sinergia. Anche quest’osservazione è importante già ora ma pure in prospettiva, per la discussione dei sistemi post-tonali.

Quanto detto finora sollecita una riflessione metamusicologica, che vale la pena esporre anche agli studenti. In generale, occorre ammettere che nel discorso sulla musica il registro metaforico, a rigore da tenere fuori se

si mira a una perfetta scientificità, è invece così connaturato da risultare parimenti fondamentale quanto il registro referenzialmente diretto, denotativamente univoco (cfr. Finocchiaro, Giani, 2017; Finocchiaro, 2017). Le metafore (col che intendo in senso lato tutto l'insieme delle figure di traslazione del pensiero: similitudini, analogie ecc.) non fanno parte del gergo musicologico solo quando sono ormai naturalizzate (come quando ad esempio si definisce “grave” un suono di bassa frequenza), ma sono utili in mille occasioni quando si vuole descrivere in modo soddisfacente l'esperienza musicale, la quale è – è davvero, effettivamente – un'esperienza sfuggente, confondente, complessa, multimodale, sinestetica, olistica, nel contempo percettiva e cognitiva ed emotiva e talora sentimentale nonché culturale e globalmente umana. Un discorso sulla musica che non sappia rendere giustizia a tutto questo è un discorso inadeguato, una teoria della musica asettica non è rigorosa, è riduttiva. Pure questa riflessione, esposta adesso, servirà nel seguito del programma per giustificare la lettura in termini metaforici di alcune poetiche musicali contemporanee.

Nel mio programma tipico, alla parte di teoria (qui esposta – ricordo – in maniera ampiamente stralciata) segue la parte storica, inerente alla musica del Novecento e contemporanea. Rispetto all'epoca cui gli studenti appartengono (il presente), torno indietro nel tempo (nel passato) quanto è possibile per mantenere una continuità, non oltre: di fatto, riesco a risalire fino al passaggio dalla tonalità all'atonalità. Funge dunque da termine di confronto fondamentale la tonalità intesa in senso generico, storicamente non troppo determinato, per cui, dopo esemplari di tonalità assolutamente normale, priva di anomalie, ma programmaticamente e dichiaratamente qualunque (perciò magari cantati o suonati da me al pianoforte), presento campioni di tonalità allargata, desunti – invece elettivamente – da Wagner. La spiegazione avviene mediante l'ascolto e il commento in tempo reale, con eventuali interruzioni e ripetizioni. Il commento evidenzia i punti in cui, rispetto all'alternanza regolare di tensioni e distensioni quale avviene nella tonalità standard, in quella allargata invece le tensioni sono estremizzate, esasperate, oppure, al contrario, neutralizzate, sospese. Rinunciando a spiegare i due opposti fenomeni in termini teorico-tecnici, posso comunque segnalare i momenti pregnanti durante l'ascolto e commentarli. Non solo il commento è fenomenologico e privo di tecnicismi, ma il regime a-tecnico della spiegazione è tale che per compierla mi servo anche del linguaggio del corpo, per mostrare le tensioni (da lievi a estreme), le distensioni, le sospensioni ecc., rivelandone la qualità di fatti psichici (psicofisici), vissuti, esperienziali piuttosto che esclusivamente formali o strutturali (quindi meglio, in definitiva: esperienziali causati da strutture).

Dopo Wagner, traggo da Debussy gli esempi di allargamento ulteriore della tonalità per mezzo dell'allentamento dei nessi (che in termini tecnici

si spiegherebbe con l'impiego della scala pentatonica, esatonale ecc., in generale col venir meno dell'effetto della funzione di dominante), e poi invece dal giovane Schönberg gli esempi di allargamento per mezzo dell'incremento delle tensioni (che si spiegherebbe con la pervasione delle alterazioni cromatiche che intensificano l'effetto dominante, caratteristico della dominante vera e propria nonché delle molteplici dominanti secondarie).

Per non limitare il discorso alle altezze, al fraseggio meloarmonico, altri esempi dal primo Novecento dimostrano che nella stessa epoca il sistema tonale era messo in crisi in tutte le sue dimensioni costitutive. Discutendo almeno la dimensione delle durate, ascolti da Bartók esemplificano l'uso di metri misti binari-ternari, che (non storicamente ma logicamente) rappresentano un caso intermedio tra i metri occidentali standard binari o ternari e il metro aperiodico (o meglio la scansione periodica e gerarchica ma con accenti collocati a distanza irregolare) che Stravinskij realizza nell'episodio degli auguri primaverili dal *Sacre du Printemps*.

Questi casi offrono l'occasione per proporre agli studenti un'altra (notoria per gli esperti) riflessione metamusicologica (in particolare metastorionografica, ma quindi generalizzabile alla storia di tutte le arti, non solo della musica). Certi fatti che la storiografia musicale ritiene decisivi nella storia dell'invenzione musicale *originale*, sono pressoché trascurabili nella storia della prassi musicale *corrente*. Ad esempio, il passaggio dalla tonalità all'atonalità è una svolta di grandissima rilevanza sul piano della successione dei sistemi e dispositivi tecnici musicali *nuovi*, ma nella storia della musica complessiva – non solo di quella totale (cioè anche popolare) ma pure in particolare di quella prodotta da altri compositori di lignaggio accademico non meno importanti di Schönberg e soci – è un fatto che rimane del tutto marginale (è per questo che in ambito anglofono il sistema tonale viene anche chiamato *common practice*, etichetta che riguarda sia la tradizione accademica dal Seicento fino a oggi, sia quella popolare pure successiva all'invenzione dell'atonalità). È assai opportuno che gli studenti, perlopiù ignari di filosofia della storia e di estetica, prendano consapevolezza del carattere costruttivo della storia della musica, che non è qualcosa che esiste di per sé, ma è scritta da individui (a loro volta storicamente determinati) seguendo un preciso (più o meno esplicito) ordinamento dei criteri di giudizio di valore estetico, tra i quali nella modernità occidentale ha assunto un superiore rilievo il criterio della novità, dell'innovazione tecnico-stilistica, a scapito di altri che però rimangono pure co-generanti⁸.

8. Ne offro qui un elenco (conforme a quello discusso in Lombardi Vallauri, 2017): bellezza; intensità emotiva; compimento della tradizione; complessità e ricchezza strutturale-formale; semplicità, essenzialità; importanza in termini umani, relativi all'esistenza individuale e collettiva; maestria compositiva; maestria esecutiva, performativa.

Procederò qui adesso con un grande salto. Nella prospettiva di iniziare gli studenti alle musiche per loro anche più aliene, non mi esimo dall'erudirli pure sul serialismo integrale. Il quale, va detto, non riscuote da parte loro la minima adesione. Tuttavia, sebbene nella storia totale della musica il serialismo sia un fatto ancora più marginale dell'atonalità, costituisce però un *non plus ultra* di novità, e di negazione della pratica corrente, degno di considerazione e interesse anche solo in quanto tale. Inoltre, il serialismo è stato un passaggio storico-stilistico necessario per lo sviluppo di alcuni postserialismi – pure inclusi nel programma didattico – che non sarebbero potuti esistere senza di esso. Per spiegare l'essenza del serialismo – in realtà semplicissima, ancorché per decenni esso abbia costituito uno spauracchio per le coscienze meno propense al razionalismo anche per via della sua presunta complessità – non c'è bisogno di uno speciale approfondimento tecnico. Basta dire che in ognuna delle cinque dimensioni del suono (in particolare a partire dalle altezze, dato che il serialismo integrale consiste nell'estensione del principio seriale dalle altezze a tutte le dimensioni) il serialismo adotta dei dispositivi atti a ottenere l'esaurimento, in ordine sparso, di tutte le possibilità: di tutte le altezze della scala, nei vari registri; dei vari valori di durata; dei vari valori d'intensità; dei vari timbri strumentali, dei modi d'attacco ecc. E che il risultato di tutto questo è una totale discontinuità in ogni dimensione (mentre al contrario nella tonalità e in altri sistemi nelle varie dimensioni sia elementari sia anche più complesse si stabiliscono continuità: registriche, metriche, ritmiche, melodiche ecc.). Come esempi funzionano bene i *Klavierstücke* di Stockhausen, però nell'uniformità timbrica dello strumento solo, e ancora meglio *Ordini* di Evangelisti, che rappresenta nel modo più paradigmatico la disintegrazione totale, la discontinuità a tutti i livelli, che anche orecchi ingenui sono perfettamente in grado di cogliere.

Merita far notare agli studenti che, pur partendo da premesse culturali ed estetiche e perfino etiche lontanissime dal serialismo, anche l'*alea* giunge a un risultato sonoro simile: l'esaurimento delle possibilità elementari del materiale secondo un ordine sparso (le possibilità elementari, appunto, perché l'ordine sparso al livello più basso impedisce alla radice il costituirsi di livelli superiori, li disintegra *ab ovo*). D'altronde questo è solo un passaggio nella spiegazione del lungo percorso di Cage, le implicazioni più radicali della cui poetica fanno pure parte integrante e fondamentale del programma (così come dovrebbero farlo del programma di ogni arte novecentesca e contemporanea, non solo della musica).

È sulla base della disintegrazione totale operata dal serialismo che alcuni postserialismi rifondano delle convergenze e sinergie interdimensionali, divergenti perciò dal serialismo, ma anche del tutto emancipate dalle sinergie tradizionali (tonali, modali ecc.), quindi stilisticamente affatto originali.

Per spiegare, ad esempio, la fase micropolifonica di Ligeti, mi basta questa premessa storica e quel poco di teoria musicale che ho enunciato in precedenza. Pezzi come *Atmosphères* o *Lontano* sono fondati in ogni dimensione sonora sul trapasso continuo: trapasso continuo timbrico, diastematico, dinamico. Per come sono state loro esposte le dimensioni del suono, gli studenti sono preparati a comprendere la costituzione di questa musica. Il subentrare graduale di un *cluster* in un dato registro prodotto da una certa sezione strumentale rispetto a un altro *cluster* in un altro registro prodotto da un'altra sezione, è un fenomeno assolutamente evidente per la percezione e concettualmente chiaro. L'unico supplemento di spiegazione necessario riguarda la tecnica della sovrapposizione di figure ritmiche rapide nonché prime fra loro (duine su terzine su quartine su quintine ecc.), che nell'insieme genera un tasso di eventi così fitto da risultare percettivamente un *continuum*. Far ascoltare anche un pezzo come *Continuum* (appunto) – che impiega la medesima tecnica ma in un contrappunto di sole due mani e con un'articolazione timbrica stagliata perché lo strumento è il clavicembalo (qui torna utile la nozione di *envelope*), e dunque nonostante tutto suona quanto mai *discreto* – come previsto da Ligeti stesso è la maniera più efficace per svelare la base illusoria dell'effetto tecnico.

Giusto per fare un altro paio di esempi, la teoria musicale esigua ma basilare di cui sono padroni gli studenti è sufficiente anche per comprendere il paradigma intrinseco della musica di Scelsi (intendo la scrittura armonico-polifonica matura, quella che prospera negli anni 1960), costituita da spessi fasci di suono cangianti: nelle altezze, aggregati di microtoni (ottavanti) mossi da microglissandi; nelle durate, suoni lunghi tenuti e legati, scanditi semmai in modo ametrico; nel timbro e nell'articolazione, continua mutevolezza dello stesso singolo suono. Oppure di quella del tardo Nono, perlopiù (salvo squarci improvvisi) integralmente costituita di sfumature: sfumature dinamiche (ad esempio, dal *pppppppp* al *pppppppp*, e comunque nei pressi del silenzio), sfumature timbriche (un suono di flauto che si fa appena lievemente più soffiato), sfumature diastematiche (i quarti di tono), sfumature spaziali (il dislocarsi della fonte da destra a sinistra, nel *live electronics*).

Il metodo didattico che ho esposto si adatta bene all'insegnamento della musica postonale informale, perché spesso e volentieri questa si pone come un'operazione artistica ma pure nel contempo come un'operazione psicologica, che mira precisamente a coinvolgere le facoltà percettivo-cognitive elementari, non solo a costruire complessità. Tra gli esperti, infatti, è un luogo comune affermare che la musica postonale non è – come molti, soprattutto i detrattori, sostengono – più difficile da capire di quella tonale, bensì più facile. Se questo è vero, lo è proprio per questa ragione.

Un vantaggio collaterale di quest'approccio è che partire dalle musiche del loro tempo è spesso l'itinerario più propizio affinché gli studenti si avvicinino anche al repertorio classico pre-novecentesco. Inoltre, le basi trasversali del metodo ne rendono possibile l'applicazione a qualsiasi tipo di musica, consentendo l'eventuale espansione dei repertori trattati a generi e stili extra-occidentali ed extra-accademici, in ottica interculturale; nonché, per giunta, ai formati audiovisivi.

Un metodo d'insegnamento della musica per studenti non futuri musicisti né musicologi è utile, e andrebbe collettivamente sviluppato e perfezionato, anche tenendo conto che negli ultimi decenni l'azione di *lobbying* dei musicisti e musicologi presso i Ministeri dell'istruzione e dell'università a favore dell'istituzione dell'insegnamento musicale nelle scuole superiori è stata del tutto vana, e anzi addirittura – più vicino al mio personale punto di vista – si assiste a una progressiva e apparentemente inesorabile contrazione degli insegnamenti musicologici universitari, a fronte però di una nient'affatto diminuita importanza della musica nella società, nel sistema delle arti (ad esempio, se è diminuita l'importanza del teatro musicale, ciò è largamente compensato dal cinema, che non è meno musicale), nella comunicazione (pubblicità, web, video ecc.). Quest'importanza diffusa della musica, che non è misconosciuta dall'opinione pubblica, potrebbe fungere da leva per promuovere l'istituzione – nella scuola – se non di corsi specifici di musica, almeno di seminari o parti mirate di programma all'interno di altri corsi principali (ad esempio quelli di letteratura italiana); e – nell'università – di corsi elementari di musica, non necessariamente all'interno di corsi di laurea specialistici, ma in tutti quei corsi di laurea che in un modo o nell'altro si occupano dei numerosi e diversi ambiti di realtà in cui la musica ha un'importanza.

Riferimenti bibliografici

- Adorno Th.W. (1971), *Introduzione alla sociologia della musica*, Einaudi, Torino, pp. 7-8 (ed. orig.: *Einleitung in die Musiksoziologie. Zwölf theoretische Vorlesungen*, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1962).
- Azzaroni L. (1997), *Canone infinito. Lineamenti di teoria della musica*, CLUEB, Bologna.
- Cavicchi D. (2002), "From the Bottom Up Thinking About Tia Denora's *Music in Everyday Life*", *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 1/2, testo disponibile sul sito <http://act.maydaygroup.org/volume-1-issue-2> (luglio 2018).
- Cuomo C. (2018), *Dall'ascolto all'educazione. Orientamenti per la Pedagogia e la Didattica della musica*, FrancoAngeli, Milano.
- Della Casa M. (1985), *Educazione musicale e curriculum*, Zanichelli, Bologna.

- Deutsch D. (2013), *Grouping Mechanisms in Music*, Deutsch D., a cura di, *The Psychology of Music*, 3^a ed., Academic Press, Amsterdam, pp. 183-248.
- Finocchiaro F. (2017), “Parlare e scrivere di musica: le metafore di Arnold Schönberg e la loro attualità per l’educazione musicale”, Somigli P. “*Dieses Buch habe ich von meinen Schülern gelernt*”. *Arnold Schönberg fra traduzioni, divulgazione, Musivermittlung e didattica*, LIM, Lucca, pp. 33-46.
- Finocchiaro F., Giani M. (2017), “Paradigmi per una metaforologia musicale”, Id., *Musica e metafora: storia analisi ermeneutica*, Accademia University Press, Torino, pp. vii-xxiii.
- Levinson J. (2006), “Concatenationism, Architectonicism, and the Appreciation of Music”, *Revue Internationale de Philosophie*, 238, pp. 505-514.
- Lombardi Vallauri S. (2017), “Introduzione”, Id., a cura di, *Nuovo e clichés*, sezione monografica di numero, *Nuove musiche*, 2, pp. 11-24.
- Moore B.C.J. (2014), “Psychoacoustics”, Rossing Th.D., a cura di, *Springer Handbook of Acoustics*, 2^a ed., Springer, Dordrecht, pp. 475-517.
- Salzer F. (2004), *Ascolto strutturale. Coerenza tonale in musica*, LIM, Lucca (ed. orig.: *Structural Hearing. Tonal Coherence in Music*, Charles Boni, New York, 1952).
- Stefani G. (1987), “Una teoria della competenza musicale” (ed. orig. 1982), Stefani G., *Il segno della musica. Saggi di semiotica musicale*, Sellerio, Palermo, pp. 15-35.