beQuadro

L. 15.000

rivista trimestrale
del Centro di Ricerca e di Sperimentazione per la Didattica Musicale

Spedizione in abbonamento postale - 70% Filiale di Firenze

Anno 16
aprile/settembre '96
Numero

62
63

Sperenzi: Tutta qui l'Europa? / Riforma dei Conservatori / Fussi, Spada: Vocalità e atteggiamenti posturali / Russo: L'ascolto: problemi e strategie / Intervista a Rossana Dalmonte

L'ascolto: problemi e strategie di una "tecnica" didattica

di Paolo Russo

Le difficoltà che incontrano le scienze dell'educazione, così come la pubblicistica o le riflessioni sulla didattica della storia della musica quando si discorre dell'ascolto sono palpabili. Non appena ci si allontana dalle questioni relative alla percezione, alla memoria e riconoscibilità dei suoni per avventurarsi nella comprensione e produzione di senso di un testo sonoro, le metodologie, le ricette e le strategie educative si rivelano scarse, formano un panorama tutto sommato piuttosto omogeneo e però non soddisfacente, più caratterizzato da proposte interlocutorie, resoconti di 'esperienze d'ascolto'[1] che non da riflessioni organiche. Questa situazione diventa macroscopica se ci si sofferma sulla centralità che l'ascolto di musica ha acquisito negli ultimi decenni, sia come dato quantitativo di testi sonori disponibili nei mass-media e nelle discoteche private di ciascuno[2], sia soprattutto come incidenza dei metodi di ascolto diffusi a livello formativo (nella scuola dell'obbligo), a livello educativo in genere (corsi e incontri per adulti, presso sedi più o meno istituzionalizzate), a livello editoriale (nel cospicuo settore delle guide all'ascolto). Su tutti questi versanti l'educazione all'ascolto vanta pretese esclusive, ambizioni a certezze metodologiche, aspirazione a cogliere e rivelare il vero senso di un testo musicale. E tuttavia su tutti questi versanti, ogni riflessione proposta si arena in un evidente *gap* tra apparati introduttivi, dichiarazioni di principio e obiettivi realizzati, o proposte concrete.

Tale scarto sembra essere dovuto ai differenti percorsi seguiti dalle recenti teorie didattiche da una parte e dalla concezione del testo musicale dall'altra. Quest'ultima è infatti sempre legata alla concezione di testo autentico, di messaggio da cogliere nella sua interezza, e si trova in conflitto con le teorie didattiche che negli ultimi anni hanno invece sempre più conquistato l'idea dell'apprendimento come percorso di crescita del discente, della sua autonomia di riflessione, di libera relazione con il materiale trasmessogli, secondo procedimenti che hanno liberato l'insegnamento dalla concezione di travaso di notizie per acquisire quella di trasmissione di attrezzi che consentano la ricerca individuale[3]. È una rivoluzione di impostazione che sposta l'accento dell'apprendimento dalla notizia, e dall'informazione, alla persona che la recepisce. In ambito musicale, e nelle riflessioni sull'ascolto tale rivoluzione è stata invece frenata dall'idea che il testo abbia una verità oggettiva da cogliere attraverso le sue forme e l'analisi strutturale. Perfino atteggiamenti ispirati alla semiotica del testo che innescano processi di semiosi cosciente, e quindi di interpretazione aperta del testo sonoro, sentono il dovere di cautelarsi dalle accuse di ingenuo descrittivismo, grazie alle garanzie di obiettività che offrirebbero le strutture sonore[4]. Il problema, già cruciale per ogni disciplina che abbia a che fare con la didattica e la formazione musicale, diventa esplosivo e imprescindibile per la Didattica della Storia della Musica; se quest'ultima ambisce a porsi come disciplina autonoma, deve infatti avviare una rigorosa indagine sui propri attrezzi di mestiere: l'ascolto e la capacità di produrre senso a partire da un testo sonoro è certamente uno dei suoi mezzi principali.

Spesso le riflessioni sull'educazione all'ascolto diventano così riflessioni sui modi per formare un buon ascoltatore: colui che, senza avere una specifica preparazione professionale, sa accostarsi alla musica in modo problematico e intelligente[5]. Talvolta si spingono a confezionare ricette come accade in molti corsi di aggiornamento per maestre dove si promettono metodi certi per ben ascoltare, soddisfacendo così spesso la comprensibile rinuncia, per pigrizia intellettuale, degli utenti ben contenti di ricevere ricette pronte d'uso. Il progetto di insegnare a reagire cor-

rettamente al testo musicale, conferma inoltre la musica in quel regno del tecnicismo che necessita di un sapere formalizzato per essere compreso e trasmesso, un mito che da sempre è causa ed alibi del ghetto in cui la cultura italiana ha rinchiuso la musica.

Posto in questi termini il dibattito non può emanciparsi dalla antinomia tra impostazioni strutturaliste (o linguistiche) brandite contro ogni residuo di approccio evasivo, descrittivo o immaginativo. A fronte di novità di impostazioni e di principi, a fronte di dichiarazioni d'intenti radicalmente innovative, ogni proposta ricade sistematicamente nella ricerca di un ascolto cosciente delle strutture sonore, delle formule sintattiche: perseguono cioè una illusione della forma già stigmatizzata tra gli altri da Francesco Giannattasio[6].

Per ritrovare un accordo tra didattiche incentrate sull'individuo (volte a formare una coscienza di sé e del proprio rapporto con il mondo esterno) e pratiche d'ascolto, vale la pena di riflettere su quest'ultime muovendo dalle teorie che più rifuggono l'idea di testo autentico, dalle teorie che anche in ambito musicologico, storico musicale ed estetico mettono l'accento sulla recezione del testo ben più che sul testo stesso o sull'atto produttivo del testo musicale, su quelle teorie che vedono l'opera musicale come atto intenzionale. Posto in questi termini, l'ascolto di un testo musicale cessa di essere adeguamento ad un testo e sua esegesi univoca, per diventare un percorso soggettivo, esercizio di pensiero attuale su un testo dato[7]. Una guida all'ascolto di un'opera musicale è allora la proposta di una particolare strategia d'ascolto tra le molte possibili e concorrenziali: nella sua apparente ovvietà, questa affermazione dovrebbe liquidare ogni illusione di autenticità e verità di ascolto, ogni pretesa di discrimine in assoluto tra interpretazioni corrette e scorrette del testo musicale.
Può essere difficile immaginare altre modalità di rapportarsi ad un testo musicale oltre quelle consuete per ciascuno di noi, ma non dobbiamo considerare la fruizione di un testo musicale una attività meno articolata e variabile della fruizione di altre arti. Di fronte ad un quadro possiamo reagire in moltissimi modi, e sappiamo passare alternativamente dall'uno all'altro nel corso di una visita ad una galleria, in base alle diverse sollecitazione che ogni quadro ci procura.

Di fronte al *Riposo durante la fuga in Egitto* di Caravaggio, possiamo osservare per esempio l'espressione materna della Madonna e la bellezza della giovane donna rappresentata; oppure notare la forma della composizione con la centralità dell'angelo in primo piano; o la tecnica pittorica usata; o la bravura del pittore nel rappresentare i più minuti particolari come le pieghe e la leggerezza delle stoffe; o ancora osservare lo strumento suonato dall'angelo, la forma dell'arco o che brano musicale è citato da Caravaggio tra le mani di San Giuseppe. Possiamo anche allargare le riflessioni per chiederci, magari incautamente, il parere del pittore sull'immagine riprodotta indagando il gioco dei colori: chiari, scuri, pastello, contrastati o il sentimento e la psicologia del pittore; come dialoga il pittore con la tradizione pittorica del soggetto rappresentato, o della scuola da cui proviene; eventuali problemi di mecenatismo e commissione che determinino tecniche e soggetti e sono decisivi alla produzione del senso: perché quella o quell'altra variante al medesimo soggetto.

Ciascuno di questi atteggiamenti è certamente corretto, apporta conoscenze, necessita di tecniche e di abitudini di osservazione di complessità variabile. Spesso i diversi approcci sono tra loro complementari, ma ve ne possono essere anche di incompatibili o semplicemente di indifferenti gli uni agli altri, senza per questo essere più o meno corretti. Tutti sono tuttavia attivati da un particolare interesse che muove l'osservatore, interesse dovuto alle sue competenze e capacità, ma anche alle sue curiosità.

Analogamente anche l'ascolto è di solito un atto intenzionale, un gesto che si compie per cercare risposte a domande[8] che lo precedono. Solitamente sono io che scelgo un brano da ascoltare a cui chiedo di rispondere ad una mia esigenza qualunque (divertimento, danza, estasi, conoscenza, approfondimento tecnico, indagini tonali, formali, ricerca sulla interpretazione...). Quasi mai accade l'inverso, che sia io a dovermi adattare al testo, una modalità che invece per necessità pratiche si realizza, innaturalmente, quasi solo in situazioni didattiche e collettive. Normalmente il gesto di avviare il disco, la scelta di quale disco avviare, o la scelta di se e a quale concerto andare ad assistere[9] precedono e condizionano l'atto di ascolto. È difficile scindere l'ascolto dalle situazioni sociali in cui si svolge[10] ma è difficile anche scinderlo dalle intenzioni con cui ciascuno si predispone ad esso, con 'domande' di carattere estetico, formale, tecnico, documentaristico più o meno precise, più o meno articolate, e comunque 'domande' sempre diverse, anche in funzione dei differenti contesti e ambienti in cui si ascol-

ta[11]. Di fronte ad un brano per pianoforte posso concentrarmi sulle difficoltà di esecuzione e di agilità richieste, posso andare a vedere quante idee musicali differenti offre, posso osservare la ricchezza melodica o piuttosto l'incisività dei temi, posso decifrare l'architettura formale, o la varietà timbrica o agogica o dinamica. Posso ancora verificare quanta concentrazione mi richiede all'ascolto, se posso o meno utilizzarlo come sottofondo di altre attività sociali o private, posso anche valutare quanta sollecitazione cinetica mi trasmette, con quanto pathos ritengo gradevole o corretto sia eseguito. Ciascuno di questi atteggiamenti, ed infiniti altri possibili, sono legittimi, spesso compatibili gli uni agli altri, talvolta no. Tutti sono comunque in grado di dare un senso al brano, di metterlo in relazione con mie altre esperienze d'ascolto: è possibile per esempio che di fronte ad un brano virtuosistico di Liszt sia più attratto dalle capacità ginniche richieste o dalla varietà di indicazioni timbriche e dinamiche, ma uguale attenzione, magari prevalente sulla decifrazione della forma, può spingermi ad ascoltare una *Sonata* beethoveniana per verificare se c'è o meno una analoga richiesta e perché.

Si spiega allora perché si possa ascoltare un brano in modi sempre differenti, ma si spiega anche quali problemi nascano quando si crea l'innaturale situazione da laboratorio di un ascolto proposto da un esperto a un inesperto, che altera le normali procedure di produzione di senso. Se ascoltare significa saper porre 'domande' al testo, qualunque didattica o guida all'ascolto dovrebbe partire da questo dato: insegnare ad ascoltare è insegnare a porre 'domande' al testo sapendo che è il testo musicale a dover rispondere ai nostri percorsi di pensiero e non viceversa noi adeguarci al testo elaborando un corretto ed astratto modo d'ascolto. È sapere che non c'è risposta sensata alla domanda rituale: 'cosa significa?' o peggio 'cosa ne pensate?', poste dopo aver fatto ascoltare un brano, convinti di guidare gradualmente l'uditorio alla vera risposta. In quei casi le risposte sono sempre caratterizzate da imbarazzo, titubanze e molteplicità irriducibile almeno fino a quando gli ascoltatori non prendono sufficiente confidenza con il docente, cioè fino a quando non sanno già dove egli vuole andare a parare, cioè ancora fino a quando non hanno imparato a porre al testo la domanda che implicitamente il docente esige che si ponga. Questa normale reazione non rivela l'eventuale disabitudine all'ascolto, ma l'impossibilità di reagire ad un testo sonoro imposto, verso cui non si è ancora posta alcuna domanda.

L'ascolto è esercizio di pensiero sul materiale sonoro, a cui si possono applicare con poche correzioni le osservazioni di Ginnattasio[12] sulla espressione musicale come «prodotto di una continua dialettica fra cultura e processo cognitivo. L'esecuzione musicale è l'applicazione di una sintassi di suoni, che da un lato riverbera sul contesto sociale, riproducendo come in una sorta di metafora i fondamentali principi e schemi logici della cultura, evocando significati e provocando piacere estetico..., dall'altro interagisce con il sistema cognitivo, generando emozioni che oltre ad avere intrinseco valore 'estesico' possono essere considerate il vero fattore dinamico del 'discorso' musicale. Piuttosto che un particolare 'linguaggio' universale, che permetterebbe di esprimere ciò che è intraducibile e irriducibile al modo verbale, la musica può essere dunque considerata un "universo del discorso che rende il mondo più comprensibile e perciò più facile da affrontare. Mentre la specifica natura dell'universo del discorso musicale varia da una società all'altra, esso è presente dappertutto" (Harwood, 1976, p. 532)». Come ogni esercizio di pensiero, l'ascolto può essere tanto più complesso, articolato, interessante quanto più è profondo e secondo quanti più aspetti del testo sonoro coglie e quanto più è ampio il mondo culturale con cui riesce a rapportarlo: infine, con quanta più intimità riesce a stabilire con le istanze più vive e dibattute della cultura contemporanea.

Una guida all'ascolto dovrebbe esplicitare la propria chiave di lettura e le 'domande' che si intendono porre al testo sonoro: con la consapevolezza che il testo musicale è capace di rispondere a molte 'domande', spesso perfino a quelle impertinenti. È di questo genere l'ascolto della musica di Bach proposto da Hughes de Courson e Pierre Akendengué in omaggio a Albert Schweitzer nel disco *Lambarena*[13]: un Bach che incontra la musica rituale africana producendo un oggetto estetico che ovviamente travisa radicalmente le intenzioni musicali originarie, ma che è comunque godibile e pregnante, e, senza essere didascalico, realizza l'incontro tra ritualità musicali occidentali e africane. Bach può così rispondere anche a 'domande' bizzarre ed impertinenti, ma non è un caso particolare, come sa bene chi si occupa di recezione e di storia delle interpretazioni[14]. Non voglio nascondermi la differenza che passa, sia nella esecu-

zione che nell'ascolto, tra l'interpretazione di un'opera musicale e il suo uso, ma voglio provare a spostare il punto di osservazione per vedere anche l'interpretazione come un possibile uso del testo: in fondo un uso che risponde alla domanda di conservazione e di conoscenza del passato che è proprio della cultura occidentale otto e novecentesca. A questo punto non c'è sostanziale differenza di principio tra un Bach eseguito secondo prassi filologiche o con tamtam, xilofoni, obaka e ogongo; entrambi entrano in sintonia con aspetti differenti della cultura occidentale di questi anni: lo storicismo da una parte o l'ansia e la ricerca di società multietniche, dall'altra. Sapendo noi, che in ogni caso il modo di eseguire e di ascoltare oggi Bach è un problema nostro, non certo di Bach.

Per non rischiare di rendere astratto, assoluto, quasi sacrale il testo musicale, nell'uso didattico le pratiche d'ascolto potrebbero essere considerate un punto di arrivo successivo alla elaborazione di un problema, rendendo così esplicito il punto di osservazione prescelto per il brano musicale proposto[15]: l'ascolto di un testo musicale viene proposto come soluzione di un percorso di pensiero. In questo modo, la chiave di lettura è esplicitata, condivisa da tutto il gruppo di allievi, e consapevolmente parziale: si rinuncia all'illusione di poter cogliere la supposta assoluta verità del brano e si è consapevoli che comunque il rapporto con il testo è un uso, a qualunque livello. Ci si garantisce inoltre da confusioni che possono essere mistificanti e provocare quello scarto tra aspirazioni didattiche ed esiti metodologici che abbiamo denunciato all'inizio di questo intervento.

Per chiarire i termini della questione si può citare il caso frequentatissimo della musica di ispirazione pastorale, un caso in cui l'ascolto può essere riflessione sul funzionamento odierno di un particolare codice musicale, ma può anche essere l'occasione per una indagine storica (su come quegli stessi codici agissero nel passato, o su quali codici agissero in altre epoche), e in generale per un ampliamento delle prospettive di significazione degli ascoltatori. L'ascolto della *Pastorale* di Beethoven può indifferentemente concentrarsi su come Beethoven usasse lo stereotipo pastorale integrandolo nel tessuto di una sinfonia, o può voler indagare come funzionassero all'epoca gli stereotipi di descrizioni pastorale, o potrebbe decifrare la forma della sinfonia (perché in cinque movimenti?), o chiedersi come funziona lo stile classico. Si potrebbe cercare di capire cosa diavolo saltasse in mente a Beethoven di scrivere sinfonie di tali dimensioni o perché talune pagine potrebbero essere adatte ad una pubblicità che vuole trasmettere una immagine di semplicità e genuinità.

Sono tutti aspetti che pongono problemi diversi e che guidano differentemente l'ascolto producendo sensi legittimi Ma ciascuno di questi resta parziale. È certamente legittimo per esempio ascoltare alcuni frammenti della *Pastorale* di Beethoven e chiedersi perché funzionerebbero così bene in una pubblicità di prodotti agresti, perché e come oggi comunichino pace e tranquillità. Ma sarebbe mistificante ritenere di aver così colto l'originario progetto di quel brano: riducendo un'opera musicale ai suoi stereotipi comunicativi, la *Pastorale* di Beethoven avrebbe il medesimo senso del *Concerto per la Notte di Natale* di Corelli (che oggi rinvia medesime sinestesie), ed ancor peggio avrebbe il medesimo senso dell'*Hymne à l'Agriculture* di Xavier Lefèvre, una composizione francese dell'epoca rivoluzionaria che precede di pochi anni la *sinfonia* beethoveniana, e utilizza i medesimi stereotipi descrittivi.

Se propongo Beethoven per far cogliere lo stereotipo, devo ridurre la sinfonia a un suo frammento e devo scomodare Beethoven per uno scopo per cui sarebbe sufficiente Lefèvre. È certamente legittimo ma non posso pretendere di aver colto alcun senso autentico dell'opera beethoveniana. Conviene piuttosto tenere sempre presente che esistono più sensi, spesso lontanissimi fra loro, che caratterizzano l'opera: per ciascuno dei modi in cui oggi può venire fruita (la si ascolta diversamente come colonna sonora di una pubblicità, in una sala da concerto o in una esecuzione all'aperto in una serata estiva), per come funziona tecnicamente oggi, per come funzionava all'epoca in cui fu scritta, per l'intenzione poetica dell'autore[16] ed altro ancora. Posso proporre dunque l'ascolto di Beethoven a conclusione di un percorso che indaghi gli stereotipi del pastorale (dai versi sdruccioli del Cinquecento, alla prosa di *Bertoldo* di Giulio Cesare Croce, al pastorale 'scenografico' di Corelli e quant'altro). Posso proporre l'ascolto di Beethoven per verificare da dove nascano gli stereotipi oggi usati per gli *jingle* del Mulino Bianco. Posso infine usare Beethoven se mi chiedo come e perché quegli stereotipi possano entrare in un progetto grandioso come una sinfonia ottocentesca. Nei primi casi mi concentro sullo stereotipo, ma tanto varrebbe usare

Lefèvre, nell'ultimo caso potrei usare solo Beethoven, ma l'attenzione per lo stereotipo passerebbe in secondo piano, a favore di altri tratti del testo sonoro.

Grazie a questa pluralità di approcci, l'ascolto diventa davvero sia riconoscimento e controllo su meccanismi linguistici contemporanei, che ampliamento delle prospettive e dei riferimenti del proprio mondo concettuale grazie alla acquisizione di modelli lontani nel tempo e nello spazio[17].

A titolo esemplificativo: un'esperienza

Su queste questioni abbiamo riflettuto e sperimentato in un corso di aggiornamento per maestre[18] che prevedeva, oltre al resto, anche cinque-sei incontri di guida e didattica dell'ascolto per un totale di quindici ore. Il dato di partenza era un gruppo di insegnati che si sentivano inadeguati a proporre ascolti ai propri alunni perché percepivano la musica come una sfera di sapere tecnico da loro non condiviso. Ritenevano pertanto le loro diversificate pratiche d'ascolto (che spaziavano in molti repertori: dalle canzoni alla lirica, dal jazz al classico 'patinato') esperienze private, 'scorrette' e quindi non degne di essere trasmesse : confermavano insomma una dicotomia tra mondo della musica vissuto e musica come sfera tecnica, come sapere chiuso, che impediva loro di «capire» e quindi di insegnare. L'obiettivo che mi ero posto era mostrare come sia possibile produrre senso a partire da brani musicali anche senza cognizioni tecniche particolari: come un testo musicale sappia rispondere comunque alle nostre domande, per quanto ingenue, parziali o stravaganti esse siano. Mostrare che l'esigenza che spinge loro a ascoltare un brano musicale, qualunque esso sia, è in ogni caso un esercizio di pensiero sulla musica sebbene possa essere volta a volta più o meno articolato, complesso, profondo: in una parola, interessante. È evidente che l'obiettivo di fornire agli allievi maggiori conoscenze tecniche e quindi più strumenti di comprensione è scopo primario dell'attività didattica, ma nel nostro caso era più urgente dimostrare che l'approccio ad un testo musicale può in ogni caso produrre conoscenza e consapevolezza di sé e che tale ricchezza può essere comunque trasmessa in ambito didattico.

Poiché i partecipanti non avevano una esperienza musicale omogena, non era possibile stabilire alcun prerequisito comune. I primi due incontri sono stati quindi dedicati alla formazione di un gruppo che condividesse alcuni aspetti, alcune nozioni elementari, alcune percezioni del mondo sonoro: ho scelto il movimento nello spazio diastematico[19] con una gestualità ampia (esempi: *incipit* del *Gloria* di Vivaldi RV 588 e del 'Dies irae' della *Grande messe des Morts* op. 5 di Berlioz) o contenuta (*Des pas sur la neige*, Prèlude I,6 di Debussy), e l'organizzazione del fluire del tempo per istanti, a scansioni accentuative (*Ionisation* di Varèse e una canzonetta di Orazio Vecchi) o per durate (*Lux aeterna* di Ligeti e il 'Kyrie' della *Missa prolatione* di Ockeghem).

Si sono così focalizzati due parametri elementari, spaziali e temporali, fondati su sinestesie forti, facilmente percepibili e condivisibili da qualunque persona di cultura occidentale. Non perché ritenessi tali parametri più importanti di altri o particolarmente essenziali all'ascolto, ma semplicemente per offrire a tutti del materiale comune con cui operare e su cui riflettere, nella consapevolezza che nella realtà ognuno ha un proprio canale legittimo di percezione e di ordinamento del testo sonoro. In questo primo ciclo di incontri mi interessava poter lavorare con materiali che non richiedessero particolari prerequisiti tecnici, e tuttavia poter produrre senso a partire da un vasto repertorio storico musicale.

Negli incontri successivi sono state proposte due questioni da indagare: il tema della narrazione in musica e quello della rappresentazione della magia. Nel primo caso bazzicando tra ballate liederistiche, strumentali, racconti operistici, nel secondo caso tra ascolti di diverse epoche e stili che avessero a che fare con incantesimi, demoni, folletti e simili[20]. La ballata di Goethe *Erlkönig* musicata da Schubert e Loewe è servita come comodo passaggio da una questione all'altra[21].

Il problema posto nel primo caso era l'individuazione del rapporto che l'autore stabilisce, grazie alla sua musica, tra l'interprete e l'ascoltatore. In altre parole, se e perché l'autore abbia scelto un tono lirico, un tono drammatico o un tono epico, e come lo ha costruito[22]. Il passaggio dal tono epico-narrativo a quello drammatico-rappresentativo è chiarissimo nell'aria di Azucena, 'Condotta ella era in ceppi', dove a poco a poco cresce il coinvolgimento del personaggio con l'episodio narrato: quello che voleva essere un distaccato racconto di fatti antichi (analogo in questo senso all'aria 'Di due figli vivea padre beato') diventa una scena di drammatica attua-

lità in cui il personaggio si immedesima al punto da dimenticare con chi sta parlando (e infatti si tradisce lasciandosi sfuggire, di fronte a Manrico, che il suo vero figlio fu bruciato nel rogo). Chiedendo di osservare la differenza del tono espressivo, gli ascoltatori non avevano difficoltà a notare la quantità di varietà dinamiche ed agogiche della seconda parte rispetto alla prima, e l'effetto di complessivo 'disordine' sonoro in rapporto alla regolarità precedente. Attirare la loro attenzione sulla forma strofica e strofica variata del brano, e quindi sull'opposizione regolarità *versus* irregolarità, diventava un modo molto naturale di introdurre problemi formali. Le osservazioni sulla forma del brano, così come sui richiami tematici, sono state infatti avanzate solo laddove erano utili per la costruzione del senso che ci eravamo proposto di indagare: è proprio la perdita della regolarità strofica iniziale che dà il tono di crescente sconvolgimento. Individuato così il registro drammatico e quello narrativo[23], lo si è misurato nelle due trascrizioni del Lied *Erlköng* di Schubert, quella più funambolica e teatrale di Ernst, discendente della tradizione virtuosistica italiana e boema, e quella più lirica di Liszt ricca della cultura letterario romantica. Questo rapido riferimento storico-stilistico ha permesso di apprezzare facilmente gli ampi gesti virtuosistici, le improvvise escursioni da un estremo all'altro dello spazio diastematico della trascrizione di Ernst in opposizione ai registri più compatti, alle linee melodiche più graduate di Liszt. La *Ballata* op. 23 di Chopin ha offerto infine la ricapitolazione degli argomenti toccati; è stata anche l'occasione di comprendere perché si sia dato un titolo così legato all'arte vocale ad un brano profondamente pianistico: l'allusione ad una ricorrente stroficità (che gli ascoltatori hanno facilmente individuato dopo che ascoltando il *Trovatore* ne avevano colto l'importanza dentro la strategia narrativa), l'alternanza di tratti diversi (per noi a scansioni o a ampie durate) che realizzano la libertà espressiva del rapsodo sono stati individuati tra i motivi di una scelta che si riverbera sulla cultura romantica del 'tono' popolare.

Un percorso analogo è stato tenuto per la riflessione sulla rappresentazione della magia. Lo scopo era stato quello di raffrontare testi differenti, comprendere come nelle diverse epoche e nei diversi autori tali immagini siano state intese e costruite: osservare l'idea di straniamento nei testi settecenteschi, sostanzialmente costruita sull'idea del disordine, della confusione dei piani sonori (nell'aria 'Que tout se confonde' di *Hippolyte et Aricie* di Rameau i suoni lunghi affidati al solista si alternano e si scambiano con le scansioni affidate al coro) o l'idea romantica e ossianica nei testi ottocenteschi che giocano su codici gestuali ed enfatici molto forti, come i temi riesposti, interrotti e frammentati, nello Scherzo e scena con la Marcia degli Elfi del *Sogno di una notte di mezza estate* di Mendelssohn, o l'eco deformato del *Ballet des ombres* di Berlioz.

Nessuno di questi ascolti ha avuto la pretesa di cogliere tutte le variabili di senso del testo musicale, ma solo quelle utili allo scopo che ci eravamo prefissi: ha potuto far agire conoscenze minime dei codici sonori per produrre sensi e significati parziali ma articolati. Certamente il rilievo di una maggiore quantità di dati tecnici (modulazioni, transizioni fra le varie ricorrenze dei temi, modalità[24]) avrebbe consentito una diversa conoscenza dei testi musicali proposti, magari più approfondita e complessa ma non necessariamente superiore: nel senso che il pensiero avviato dalla suggestione sonora avrebbe proceduto per altri percorsi trascurando, forse, quelli frequentati a partire dalle conoscenze essenziali condivise dal gruppo.

Note

[1] Formula che dà il titolo ad una raccolta di saggi curata da Carlo Delfrati (*Esperienze d'ascolto nella Scuola dell'obbligo* Metodi e Strumenti Didattici, Ricordi, 1987: Supplemento al n. 63 di «Musica Domani»). Forse il più organico intervento sull'ascolto, oltre a Johannella Tafuri, Cledes Moscatelli, Massimo Donnini, *Ascoltare e fare musica*, Cesena, Istituto di cultura musicale 'Corelli', 1984.

[2] Nel bene e nel male, va tenuto conto del fatto che per la prima volta nella storia gli appassionati di musica degli ultimi decenni siano tali prevalentemente per assidua frequentazione di negozi di dischi, più che per la via artigianale del musicista dilettante. Se non altro per l'aspetto quantitativo del fenomeno, non si può prescindere dalla figura del musicofilo ascoltatore che non ha alcuna cognizione di pratica e tecnica musicale e compositiva.

[3] Cfr., fra i tanti esempi che si potrebbero citare, gli studi di Lev Vygotskij. Per esempio *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Roma, Editori Riuniti, 1972. In generale si consultino anche i principi generali dei programmi ministeriali delle scuole dell'obbligo. Nell'ambito della didattica della musica Johannella Tafuri, *L'educazione musicale. Teorie, metodi e pratiche*, Torino, Edt., 1995.

[4] Cfr. per esempio J. Tafuri, *L'ascolto musicale: problematiche e progetti*, in *Esperienze d'ascolto nella scuola media* cit., pp. 9-32: 15 «...Quando i bambini associano alla musica dei significati (onde del mare, sole, angoscia, ecc.) anziché vedere in queste espressioni la *percezione implicita delle strutture sonore*, molti sono portati a ravvisare in esse un livello inferiore di comprensione della musica quando non addirittura una manifestazione di ignoranza.... Negare alle strutture musicali la capacità di veicolare sensi, messaggi, visioni della realtà, sistemi di valori, di suscitare immagini ed emozioni può essere una scelta personale ma non una teoria dimostrabile».

[5] Ne parla Maurizio della Casa, *Educazione musicale e curricolo*, Bologna, Zanichelli, 1985, p. 65 *passim*

[6] «... si può trarre la conclusione che, in molti casi, la forma non è di per sé sufficiente a garantire la musicalità di un evento sonoro, se non se ne conoscono anche i codici grammaticali e culturali che l'hanno determinata»: 'L'illusione della forma' in *Il concetto di musica. Contributi e prospettive della ricerca etnomusicologica*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1992, pp. 31-38: 38. Per un caso molto particolare cfr. anche il mio *Les Jardins d'Hébé* (in «Studi musicali» XXV, 1996, pp. 167-196, ora, come '*Imitateurs inspirés* della *corruption du goût*: *travestimenti musicale nella Cantate française*' in Paolo Russo, *La parola e il gesto*, LIM, Lucca, 1997, pp. 39-64) dove studio il caso di moduli canori virtuosistici esportati nel '700 dall'Italia alla Francia, identici sulla pagina ma esattamente speculari nel loro rapporto con il testo poetico e antitetici come senso estetico.

[7] Anche in ambito semiotico il problema si configura in termini analoghi, sia secondo la semiotica di Eco che postula l'indipendenza dei codici di interpretazione del testo da quelli secondo cui esso è stato concepito (*Trattato di Semiotica generale*, Milano, Bompiani, 1975), sia nel concetto di forma simbolica di Nattiez che intende la comunicazione come caso particolare dei processi di simbolizzazione (J.-J. Nattiez, *Musicologie générale et sémiologie*, Paris, Christian Bourgois, 1987, trad. it. *Musicologia generale e semiologia*, Torino, EdT, 1989, pp. 11-13).

[8] Di domande che il fruitore pone al testo, in ambito di teoria della recezione, parla Hans Robert Jauss. Su queste questioni si veda Dahlhaus, *Fondamenti di storiografia musicale* cit., al capitolo decimo, 'Problemi relativi alla storia della ricezione', pp. 187-205, e in generale, per una sommaria ma articolata panoramica, *L'esperienza musicale. Teoria e storia della ricezione*, a cura di Gianmario Borio e Michela Garda, Torino, EdT, 1989.

[9] Faccio qui la tara su questioni ora non pertinenti come rituali sociali, necessità di etichetta e visibilità che sono connaturate al rito delle stagioni concertistiche.

[10] Cfr. le ipotesi fondamentali di ogni studio di carattere sociologico sulla musica, ampiamente accolte in ambito didattico da tutti i principali studiosi: fra gli altri cfr. J. Tafuri, *L'ascolto musicale: problematiche e progetti*, cit., Cristina Cano, *Didattica della storia della musica*, in «Musica/Realtà», XV (dicembre 1994), pp. 89-116, M. Baroni, *Linguaggio musicale e valori sociali*, in M. Imberty, M. Baroni, G. Porzionato, *Memoria musicale e valori sociali.Metodi d'indagine e aspetti educativi*, Milano, Ricordi (Metodi e strumenti didattici), 1993, pp. 33-71.

[11] I diversi modi di cogliere, comprendere e articolare il testo ascoltato in funzione dei propri scopi conoscitivi o estetici, possono essere paragonati all'«interesse conoscitivo» di tipo storiografico che fonda la selezione dei fatti storici. Possiamo così riferire anche all'ascolto le osservazioni che Carl Dahlhaus rivolge alla costruzione storiografica: «È peraltro inquietante che in linea di principio la massa dei dati e quella stessa dei possibili progetti di nessi storiografici siano infinite. Una costruzione infatti – anche una costruzione sufficientemente giustificata da dati (e che cosa sia da ritenere sufficiente, lo decide il consenso degli storiografi) – è necessariamente selettiva, e per giunta si fonda su concetti che in gran parte non sono contenuti nella storia , nella coscienza degli agenti storici, ma vi vengono apportati dallo storiografo». C. Dahlhaus, *Grundlagender Musikgeshichte*, Köln, Arno Volk Verlag, 1977, trad. it. *Fondamenti di storiografia musicale*, Fiesole, Discanto, p. 49.

[12] Francesco Giannattasio, *Il concetto di musica* cit., p. 273.

[13] *Lambarena. Bach to Africa. An hommage to Albert Schweitzer*, Sony Classical GmbH, SK 64542, 1995

[14] Cfr. per esempio i diversi modi di ricezione della Musica Antica nel Novecento come tratteggiati da W. Dömling, *La musica del Medioevo: a quale scopo?*, in «Musica/Realtà», 49, marzo 1996, pp. 61-69.

[15] Di didattica fondata per problemi parla C. Delfrati in *Il programma di Educazione Musicale e la "didattica ufficiosa": una critica radicale*, in

«Musica Domani», 15-16, 1974, pp. 5-24 e in *Progetti sonori. Corso di educazione musicale*; Napoli, Morano, 1979.

[16] In quest'ultimo caso dovremmo considerare un'epoca che aveva ben in mente che gli espedienti descrittivi di Beethoven non erano che stereotipi, ma che proprio da questa consapevolezza cominciava a costruire il senso dell'opera (una originalità che invece non si poneva, affatto, nelle citazioni descrittive e sinestesiche di Corelli o del *Pastor fido* attribuito a Vivaldi).

[17] Cfr. C. Cano, *Didattica della storia della musica*, cit. ma anche Elita Maule, *Insegnare storia della musica*, Faenza, CELI, 1992 che muovono entrambe da questo presupposto.

[18] *Le note fra i quaderni*, promosso dalla Scuola comunale di educazione musicale 'Vassura Baroncini' di Imola con l'autorizzazione del provveditorato agli Studi di Bologna. Oltre allo scrivente, che ha curato le guide all'ascolto, al corso hanno lavorato, Beatrice Santini per pratica strumentale con pianoforte, Paola Tarabusi per educazione della voce e pratica corale e Donatella Villa per pedagogia musicale.

[19] La sinestesia alto-basso = suoni di maggior o minor frequenza, così come i codici gestuali sono stati dati per acquisiti, come parte della normale alfabetizzazione nel codice musicale occidentale, senza sottoporle ad ulteriore indagini perché non pertinenti al mio percorso.

[20] Sono stati proposti all'ascolto le trascrizioni di *Erlkönig* di Schubert di Liszt, per pianoforte, e di Ernst, per violino, la *Ballata* op. 23 di Chopin, *Mazeppa* di Liszt, i due racconti dell'antefatto del *Trovatore*: la ballata iniziale 'Di due figli vivea padre beato' e 'Condotta ella era in ceppi'.

[21] Per il resto sono stati proposti il *Ballet des ombres* e l'ultimo movimento della *Sinfonia fantastica* di Berlioz, l'aria 'Diggy daggy' dal *Bastiano e Bastiana* di Mozart, l'aria 'Que tous se confonde' dall'*Hippolyte et Aricie* di Rameau, alcuni brani dal *Sogno di una notte di mezza estate* di Mendelssohn e la scena della valle del lupo dal *Freischutz* di Weber.

[22] Quella libertà, garantita dalla solidità della struttura che faceva preferire a Goethe il Lied strofico: «Egli [l'attore e cantante Wilhelm Ehlers] non si stancava mai di studiare quella vera e propria espressione che consiste nel fatto che il cantante è capace di mettere in rilievo i più svariati significati delle singole strofe, pur trattandosi di una sola melodia, e di assolvere così la funzione di poeta epico e di poeta lirico insieme. Tutto preso da questa idea, egli accettò di buona grazia la mia richiesta di ripetere per molte ore, di sera, anzi fino a notte inoltrata, lo stesso Lied con tutte le sfumature, il più esattamente possibile; infatti con questo esercizio ben riuscito si persuase quanto sia riprovevole tutta quella così detta continua elaborazione del Lied, che lo priva del suo carattere lirico generale e induce a prestare attenzione ai singoli particolari, esigenza errata» (cit. da Dahlhaus, *La musica dell'Ottocento* cit., p.107).

[23] Sul problema del 'tono' espressivo, peculiare dei generi vocali ottocenteschi, quanto e più della stessa architettura formale, cfr. C. Dahlhaus, *Die Musik des 19. Jahrhunderts*, Wiesbaden, 1980, trad. it.: *La musica dell'Ottocento*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1990, pp. 105-113.

[24] L'alternanza tra maggiore e minore senza mediazione alcuna è per esempio un dato essenziale nel senso di straniamento, originalissimo per gli anni venti dell'Ottocento, ottenuto da Berlioz nel suo *Ballet des ombres*.