

## Didattica della storia della musica

di Cristina Cano

Storico [...] sarà chi accetterà di mandare in vacanza il proprio pensiero, di avventurarsi in lunghi, lontani giri, perché egli sa quale arricchimento procuri all'io il cammino che passa per la scoperta degli "altri".

H. I. Marrou, *La conoscenza storica*

La cultura deve essere qualcosa di più che un prodotto di serra: deve svilupparsi da quelle che sono l'esistenza, la condotta e le condizioni concrete dell'uomo e quindi influire sull'intimo della personalità umana.

J. A. Heschel, *Chi è l'uomo*

1. *Per una definizione di "storia della musica"*. Affrontare una riflessione sulla didattica della storia della musica in rapporto ai diversi ambiti scolastici (scuola media inferiore e superiore, scuole di formazione specialistica come i Conservatori, Università), implica l'attenzione a un duplice ordine di problemi: quelli inerenti alla definizione del concetto di "storia della musica" nelle sue molteplici configurazioni epistemologiche, euristiche e contenutistiche, e quelli inerenti invece alla sua dimensione didattica e alle valenze curricolari, comunicative e progettuali in cui quest'ultima si esprime.

Per quanto riguarda questo secondo ordine di problemi, esso esigerebbe il rinvio a una prospettiva pedagogica che si preoccupi di ricondurre le intenzioni di una didattica storico-musicale a un progetto formativo ampio e allargato inerente allo sviluppo polidimensionale della personalità. Tale riferimento, tuttavia, non rientra fra le competenze dello storico della musica, il quale si interessa ai problemi di trasmissione della propria disciplina in modo del tutto specialistico e settoriale. Per questa ragione non ritengo opportuno inoltrarmi nell'analisi di direzioni pedagogiche di ricerca che esulano dai confini categoriali del presente lavoro; e mi limito piuttosto — fra i molteplici orientamenti che contraddistinguono la ricerca pedagogica italiana — a sottintenderne alcuni in funzione interpretativa<sup>1</sup>, soprattutto per commentare gli apporti che la didattica musicale nel nostro Paese ha recato ai processi di insegnamento storico-musicale.

Per quanto concerne invece il primo ordine di problemi enunciati —

quelli inerenti alla definizione del concetto di "storia della musica" — riscontriamo un ambito di pertinenza in cui lo storico della musica risulta direttamente coinvolto, nel tentativo di analizzare obiettivi e metodologie del sapere storico-musicale sia in riferimento alle altre branche della ricerca musicologica sia nel contesto più generale della storia della cultura.

Come sottolinea F. Alberto Gallo nell'introduzione al volume *Musica e storia tra Medio Evo e età moderna* l'espressione "storia della musica", che risale alla metà del Settecento, nonostante i processi di divulgazione e banalizzazione che ha subito, resta intrinsecamente problematica. Lo stesso autore propone di estendere i confini della disciplina storico-musicale a ogni manifestazione sonora che abbia avuto significato per gli uomini di una determinata epoca<sup>2</sup>.

Se si vuole intendere il termine sonorità in tutta l'ampiezza del suo significato, appare necessario includervi sia le sonorità di origine letteraria, filosofica e scientifica, legate all'uso del linguaggio, sia quelle di natura fisica, legate alla manipolazione di oggetti, allo svolgimento di attività tecnologiche e agli eventi sonori della vita quotidiana in genere. Dunque non solo gli eventi sonori che si riflettono nelle stesse composizioni musicali, come per esempio il grido dei venditori nelle cosiddette cacce italiane, ma anche la moltitudine di suoni e rumori che, senza peraltro essere tradotti in musica, caratterizzano il tessuto sociale e culturale, come per esempio il suono del campanello che, a partire dall'XI secolo, segna l'elevazione dell'ostia durante la Messa.

L'apertura della storia della musica alla "sonorità" in tutta l'ampiezza del termine, implica un ampliamento di prospettiva verso dimensioni interdisciplinari di conoscenza (antropologia, biologia, filosofia, semiologia, psicologia...), scelte anche in rapporto allo stesso oggetto di studio. All'interno di queste, Gallo focalizza la prospettiva antropologica e quella sociologica<sup>3</sup>: l'apertura della storia della musica in queste direzioni implica rispettivamente la considerazione del suono come elemento attivo della cultura e la considerazione del suono e della musica come fatti intrinsecamente sociali, poiché entrambi possiedono uno spazio definito nella vita giornaliera dell'individuo e della collettività.

L'apertura verso dimensioni interdisciplinari di ricerca dipende a sua volta da un ripensamento teorico, presente alla coscienza di studiosi di formazione e orientamento diversi, teso a superare il concetto di opera come oggetto chiuso in sé e orientato a inglobare nella storia musicale il testo musicale, l'esecuzione e la ricezione in quanto realtà messe sullo stesso piano ed equiparate<sup>4</sup>. Se dunque l'evento sonoro non consiste solo nella sua realizzazione, la storia della musica non può limitarsi a

comprendere la storia della sua produzione, ma deve estendersi alla storia della sua ricezione e dell'efficacia di un'opera, includendovi tutto ciò che attiene alla sua percezione (piacere, interesse, significato), come pure alla sua preparazione (committenza, intenzioni, aspettative).

Secondo tale prospettiva, lo storico della musica dovrà attingere da tutti i tipi di documentazione disponibile, prime fra tutte le fonti letterarie: se per esempio l'oggetto di studio fosse la musica medievale — sviluppatasi all'interno di una società essenzialmente impregnata di cristianesimo nella forma del cattolicesimo latino — fonti rilevanti potrebbero essere le disposizioni del magistero ecclesiastico, gli scritti dei maestri spirituali, dei dottori della chiesa e dei teologi.

Infine, l'ampliamento, di cui si è detto, della storia della musica in direzione interdisciplinare, sempre salvaguardando la corretta tematizzazione dei nessi che uniscono valori interni ed esterni dell'opera, pone la storia della musica come momento di una più generale storia della cultura, tesa a provocare non allineamento, ma vera e propria implicazione dell'evento musicale all'interno del contesto culturale di appartenenza<sup>5</sup>.

L'"estetica della ricezione" non limita dunque la considerazione di un testo musicale alla sua configurazione strutturale e alla sua dimensione in certo modo trans-storica, ma la estende all'ambiente che fu del testo stesso e al suo funzionamento sociale, cercando di sentire, nel testo, la presenza di un referente, di un interlocutore, di un pubblico come causa, effetto e circuito di ogni significazione e, per suo tramite, un esistente socializzato che è luogo di formazione di prodotti non atomizzabili. Non per questo l'opera musicale viene sottratta al momento di universalità che le è costitutivo e che travalica la situazione pragmatica originaria, ma tale momento viene completato dal riferimento al suo contesto storico d'appartenenza, nella sottolineatura della interrelazione di fenomeni molteplici. Resta pur vero che il contesto culturale non spiega mai completamente l'evento musicale o viceversa, ma ogni spiegazione lascia piuttosto residui di opacità che consentono alle epoche successive di apportare nuovi contributi interpretativi alla comprensione dei fenomeni musicali di un'epoca, così che nel progredire dell'*aisthesis* l'opera dispiega una ricchezza di significati che oltrepassa ampiamente l'orizzonte della sua genesi.

Una storia della musica come "storia della cultura" dovrebbe così pervenire a scorgere, se vi siano, i rapporti omologici che intercorrono tra i diversi ambiti della cultura e a ricomporre costanti e omologie espressive in funzione antropologica. Le omologie sono parentele non tanto negli oggetti raffigurati, ma nelle tendenze, nelle strutture

stilistiche, nel modo di organizzare il discorso e provengono da un preciso *habitus* e dal relativo "modus operandi"<sup>6</sup>, cioè da un insieme di schemi interiorizzati e previamente assimilati che sono all'origine delle connessioni concrete profonde individuabili in serie differenti della cultura.

## 2. *La didattica della storia della musica.*

Le indicazioni provenienti dagli storici della musica che aprono l'indagine storico-musicale a una prospettiva interdisciplinare, sembrano convergere con le prospettive più recenti della ricerca pedagogica relativa all'insegnamento della storia generale e con le prospettive presenti nelle proposte più interessanti della ricerca pedagogico-musicale relativa alla didattica della storia della musica<sup>7</sup>.

Gli orientamenti proposti dalla riflessione sviluppatasi dopo la fine degli anni Cinquanta in rapporto alla didattica della storia generale è stata in primo luogo alimentata da importanti elaborazioni psico-pedagogiche, come quella di Piaget, che avevano posto seri dubbi e interrogativi sulla possibilità dell'approccio storico-sociale nell'età dell'obbligo. Inoltre e ancor più è stata alimentata dal rinnovamento della stessa storiografia, che aveva avviato una profonda riflessione sui propri modelli concettuali, metodi e strumenti, arricchendo la concezione del tempo storico e insieme superando la concezione unilineare del tempo e l'ottica evolucionistica ed etnocentrica che l'accompagnava<sup>8</sup>.

Se la storiografia tradizionale richiedeva soprattutto l'esercizio della memoria piuttosto che metodi di conoscenza storica e conseguentemente la didattica tradizionale della storia era fondata prioritariamente sulla memorizzazione, la nuova storiografia, proprio riconoscendo nel tempo una realtà pluralistica e pur mantenendo i concetti di cronologia e di tempo lineare come "operatori mentali" indispensabili di ordine e di identità, ha sollecitato e orientato la didattica a considerare prioritaria la formazione del senso temporale e delle categorie temporali di base.

A loro volta i dubbi posti dalla psicologia circa l'insegnabilità della storia generale hanno orientato verso una didattica di tipo cognitivo, volta a promuovere primariamente quelle che costituiscono le abilità e le competenze costitutive dell'approccio storico, cioè la capacità di concettualizzazione storica e, con questa, le abilità di operare consapevolmente con gli strumenti e i concetti che rendono possibile l'attività di conoscenza e di ricostruzione del passato (cfr. 2.1.).

Pertanto nella riflessione attuale dedicata alla didattica della storia, si abbandona la prospettiva imperniata sulla sola esposizione/trasmisione di un corpo di informazioni sul passato, per lo più esposta in successione

cronologica, perché appare demotivante e passivizzante in quanto tiene conto soltanto degli obiettivi mnemonici e non formativi. Al contrario appare assai più efficace una didattica centrata, oltre che sull'acquisizione di griglie ordinatrici entro le quali porre gli eventi, su finalità formative essenziali come problematizzare i fatti e correlarli, collocare gli eventi nel proprio contesto culturale e interpretarli secondo modalità non univoche.

Questi orientamenti sviluppatasi nell'ambito della ricerca pedagogica relativa all'insegnamento della storia generale sembra che abbiano trovato conferma e supporto in risultati messi in evidenza dagli studi condotti in altre aree disciplinari, come per esempio l'insegnamento della storia letteraria, ove appunto l'impostazione che pretendeva leggere i fatti letterari per mezzo di una chiave unitaria ed evolutiva ha manifestato il suo fallimento proprio sul piano educativo.

Infine, nell'ambito degli studi pedagogico-musicali, solamente alcuni rarissimi contributi manifestano l'assimilazione di prospettive analoghe. La maggior parte della pubblicistica invece, pur mostrandosi unanime nell'opzione di un approccio non sistematico e storicistico, è a tal punto contrassegnata da scarse preoccupazioni teoriche e da ancor più scarse esigenze di scientificità che, in special modo in rapporto ai contenuti di tipo storico, incappa in contraddizioni molto evidenti. Infatti, a dichiarazioni o slogan innovativi, corrispondono proposte operative ove i contenuti risultano a tal punto scarsamente scientifici e aggiornati — cioè non rispondenti a quel criterio di validità che si pone come determinante proprio nella scelta di contenuti di tipo storico (cfr. 2.3.) — da annullarne in partenza qualsiasi incidenza formativa.

Al contrario, nel contributo di Maurizio Della Casa dedicato alla scuola media inferiore, l'autore include nel macro-obiettivo della comprensione della musica la comprensione strutturale, semantica e quella che definisce "contestuale e funzionale". Questo terzo aspetto della comprensione riguarda sia le funzioni pragmatiche che la musica può assolvere, sia l'ambiente spazio-temporale e situazionale in cui essa trova ragion d'essere, sia ancora il sistema musicale — in quanto rete delle opere, dei generi, delle convenzioni, degli stili — in cui ogni opera si trova imbricata. A quest'ultimo proposito gli obiettivi vengono formulati in ordine al livello scolastico della scuola media di cui si tratta, secondo un approccio che non può pertanto essere storicistico, come studio metodico e progressivo della storia della musica — bensì testuale e per campioni<sup>9</sup>.

La proposta di un approccio storico-contestuale limitato a "campioni testuali" e non sistematico si comprende innanzitutto in rapporto al tipo

di competenza — intesa come insieme di capacità e conoscenze che costituiscono gli obiettivi didattici generali — che ci si propone di far acquisire attraverso il processo istruzionale-educativo. Di fatto un approccio di tipo storicistico, oltre ad aver rivelato una certa inadeguatezza proprio sul piano educativo, costituirebbe un impedimento all'attuazione di un modello disciplinare ricco e articolato e a un tempo esulerebbe dalle stesse finalità che si pone il ciclo di insegnamento della scuola media inferiore. L'educazione musicale infatti dovrebbe fornire un tipo di competenza funzionale al soddisfacimento dei bisogni personali e sociali di soggetti per i quali la musica è semplicemente una delle componenti di una cultura globale e non una dimensione di realizzazione tecnico-specialistica.

Prospettive del tutto analoghe si ritrovano nelle ipotesi formulate dal medesimo autore circa un curriculum di Storia della Musica nella Scuola media superiore: anche in questo caso la comprensione storica non coincide comunque con uno studio progressivo della Storia della musica, ma si identifica piuttosto nella promozione del senso storico attraverso la problematizzazione di testi-campione<sup>10</sup>. Della Casa aderisce pertanto al paradigma definibile in senso lato "strutturalista" che si va affermando anche nella scuola italiana a scapito del paradigma storicista di lettura e interpretazione dei prodotti culturali, sotteso dalla logica dello sviluppo, dei precorrenti/superamenti e dalla logica conseguente di autori maggiori/autori minori, che ha avuto larga influenza sulla cultura italiana e che è all'origine di quella concezione riduttiva del fatto musicale come "letteratura" — cioè insieme di opere, autori, stili, ecc. — ancora presente nella prassi corrente di insegnamento<sup>11</sup>. Il paradigma storico-strutturale proposto, al contrario, si concentra sul complesso delle relazioni che legano ciascun elemento agli altri elementi e che costituiscono un sistema.

Come si è dunque osservato, esiste un notevole grado di convergenza tra le conclusioni teoriche della riflessione pedagogica sulla didattica della storia generale e della storia della musica e gli orientamenti musicologici più recenti, i quali, proprio ridisegnando la storia della musica come storia della cultura e come storia degli eventi sonori (cfr. 1), rispondono perfettamente all'obiettivo didattico generale di "capire più organicamente la realtà antropologica, artistica, ideologica dei diversi luoghi ed epoche attraverso l'integrazione di adeguate conoscenze di cultura musicale con le conoscenze fornite da altre discipline (come la storia, la geografia, ecc.)". Tale prospettiva può infatti meglio contribuire alla formazione dell'individuo, meglio inserendosi in un quadro educativo generale inerente allo sviluppo polidimensionale della personalità.

Seguendo i nuovi orientamenti della ricerca musicologica sarebbe scavalcato ogni pericolo di indigestione nozionistica — di cui si è appunto constatato il fallimento e l'inadeguatezza proprio sul piano educativo —, dal momento che l'attenzione precipua sarebbe focalizzata non tanto su una elencazione di dati, ma sulle connessioni problematiche e spesso nascoste che legano i prodotti musicali al tessuto culturale coevo. In questa prospettiva i dati si presentano e si offrono sin dall'inizio come potenziali oggetti di intelligenza storica, così che la comprensione storica della musica richieda da parte del discente un concorso attivo, collaborativo e creativo di notevole livello. È infatti evidente come seguendo tale prospettiva si accresca la funzione cognitiva della comprensione storica: basti pensare a tutte le operazioni di scelta, interpretazione, messa in relazione fra elementi, organizzazione, ecc., che intervengono nella comprensione stessa e, successivamente, nella rielaborazione mentale-immaginativa dell'opera stessa.

In secondo luogo la prospettiva storico-strutturale che inserisce la musica nella rete di relazioni che la collegano alle scienze umane, sociali, naturali, ecc., manterrebbe vivo il legame tra l'opera e il sistema storico-culturale. Pertanto la comprensione storica non correrebbe più il rischio di costituire un momento atomistico e isolato, ma realmente verrebbe a far parte a pieno titolo del macro-obiettivo della comprensione della musica, intrecciandosi costantemente alla comprensione strutturale e semantica. Questa integrazione fra i diversi aspetti della comprensione sta a ulteriore garanzia nei confronti di un sapere storico-musicale nozionistico, incline a dimenticare che ogni documento storico-musicale e in genere artistico, diversamente da un documento storico, possiede non solo una valenza storica, ma anche una estetica-fruttiva. La comprensione storico-musicale potrebbe così rendere più consapevoli e penetranti le attività dedicate all'ascolto, diventando realmente un momento unificante che abbraccia e ingloba sia il riconoscimento percettivo delle caratteristiche sonore, sintattiche, stilistiche storicamente pertinenti a quel determinato brano musicale, sia l'interpretazione del loro senso in base alle coordinate storiche essenziali della società in cui il brano è stato prodotto e al suo sistema culturale. È proprio seguendo questa prospettiva che sarebbe potenziata la funzione formativa culturale — nel senso più ricco del termine — della comprensione storico-musicale: l'attenzione precipua alla rete di relazioni che uniscono l'opera al contesto, non farebbe perdere il senso del legame con l'esistenza, la condotta e le condizioni concrete dell'uomo, così da procurare un arricchimento culturale non privo di risonanza anche esistenziale.

In conclusione, le più recenti prospettive musicologico-storiografiche, pienamente coerenti con le prospettive innovative della ricerca pedagogica relativa alla didattica della storia generale e delle storie speciali, danno chiare indicazioni circa le opzioni metodologiche auspicabili nell'insegnamento della storia della musica: ciò che attende soltanto sempre più piena e diffusa applicazione, grazie anche all'impiego di strumenti bibliografici adeguati, sia nei corsi di Storia ed estetica musicale all'interno delle Università, sia nelle scuole di formazione specialistica come i Conservatori, pur tenendo conto della palese differenziazione di strumenti e di finalità che caratterizza i due rami e pur tenendo conto delle difficoltà intrinseche al fatto che sussiste negli allievi di Conservatorio una discontinuità formativa assente in ogni altra categoria di studenti, dal momento che nello stesso corso possono essere presenti sia allievi dotati di una licenza di Scuola Media inferiore, sia studenti già iscritti a corsi universitari.

La riflessione invece deve essere ulteriormente sviluppata in rapporto all'insegnamento della storia della musica in scuole non specialistiche come la scuola media inferiore e superiore, non soltanto a causa della variante strutturale e metodologica data dal diverso grado di sviluppo psico-culturale, ma anche in ragione di uno spazio relativamente esiguo che presumibilmente può riempire all'interno delle strutture disciplinari dell'educazione musicale. Non si può tuttavia non ricordare che nella scuola italiana sussistono seri impedimenti all'applicazione di un progetto pedagogico coerente, dal momento che l'insegnamento dell'educazione musicale a tutt'oggi non è coerentemente concepito lungo l'intero periodo della scuola dell'obbligo e anche oltre: effettivamente l'educazione musicale comincia a 11 anni e nella prassi comune, benché non lo sia più nelle intenzioni dei programmi, è ancora in larga misura assente nella scuola elementare. Inoltre, dopo i 14 anni, è bandita da qualunque ordine di scuola media superiore, che non sia il Conservatorio, gli istituti magistrali e la scuola professionale.

2.1. *La comprensione storica nei diversi gradi di sviluppo psico-culturale.*  
Secondo il paradigma storico-strutturale proposto, gli obiettivi didattici generali della comprensione strutturale/linguistica e semantica possiedono una certa priorità nella prassi didattica, nonché un peso diverso rispetto all'obiettivo della comprensione storico-contestuale, tanto più se si considera la variante strutturale e metodologica data dal diverso grado di sviluppo psico-culturale. Infatti la comprensione storico-musicale, pur essendo compenetrata agli altri aspetti della comprensione, implica presumibilmente il possesso di categorie concettuali complesse e

molteplici e ciò comporta l'acquisizione da parte degli allievi di adeguate capacità cognitive e abilità: affinché un processo istruzionale-educativo possa essere efficace, occorre infatti che le capacità cognitive degli allievi risultino adeguatamente disponibili all'apprendimento di un determinato tipo di contenuti. Soltanto da una chiarificazione di tale premessa è dunque possibile una pianificazione pedagogica che tenga conto delle varianti strutturali e metodologiche in relazione ai diversi gradi di sviluppo psico-culturale.

Di fatto il processo che, dalla ricerca alla comprensione e alla utilizzazione dei documenti conduce lo storico alla elaborazione di risposte agli interrogativi rivolti al passato, si realizza con determinati strumenti, cioè con le operazioni mentali che consentono la trasformazione e il passaggio dalla realtà umana che si evolveva nel passato, alla storia. Strumento essenziale a questo scopo sembra dunque essere il concetto: esso appare imprescindibile dal momento che nessun dato e nessun fatto, neppure il più elementare, può essere appreso senza qualificarlo, cioè senza tradurlo appunto in concetto, cioè servendosi della mediazione di un concetto appositamente elaborato.

Per tentare di rispondere al problema della validità di questi concetti, cioè della loro aderenza al reale (da cui in definitiva dipende la validità della storia), Marrou propone di distinguere almeno cinque grandi categorie a cui in genere ricorre ogni disciplina a carattere storico<sup>12</sup>.

1) *I concetti a pretesa universale*: definitivamente da Marrou come "concetti che ambiscono all'universale", sono elaborati per generalizzazione a partire da un certo numero di fatti (ad esempio lirismo, epopea, dramma) e sono suscettibili di essere applicati a ogni uomo, qualunque sia l'epoca o l'ambiente in cui è vissuto. Questa categoria di concetti è molto eterogenea: ingloba nozioni universali come uomo, donna, vita, morte, personalità..., alle quali lo storico non può prescindere di richiamarsi e a un tempo ingloba concetti provenienti dalle scienze naturali (biologia, meccanica, ecc.) e dalle scienze umane (sociologia, psicologia, morale, ecc.), la cui validità ed effettiva universalità è condizionata dal valore delle scienze che li hanno elaborati ed è relativa al grado di validità scientifica a cui le stesse scienze assurgono allo stato attuale del loro sviluppo. Si pensi per esempio a nozioni psicoanalitiche, cioè desunte da una disciplina di cui sono ancora discussi metodi, esatta portata e valore esplicativo. Alla medesima categoria appartengono poi le idee sull'uomo, sulle cose dell'uomo e sull'umanità che lo storico assorbe più o meno consapevolmente dalle idee dominanti del suo tempo, dalla ideologia della classe sociale alla quale appartiene e che il

relativismo storico ha insegnato a usare tenendo conto del dogmatismo e dello pseudo-universalismo che esse possono contenere.

A esemplificazione delle possibilità di errore insite nell'uso di questa categoria di concetti, si potrebbe far riferimento alla qualificazione di "monotonia", non di rado attribuita al canto liturgico cristiano altomedievale e più in generale alla musica antica: ove il termine "monotonia" risulta connotato negativamente, forse in ragione della velocizzazione che contrassegna ogni attività nel mondo contemporaneo.

Per queste ragioni Marrou pone come antidoto al pericolo di simili deformazioni e anacronismi di imparare a pensare con rigore, a reagire alla consuetudine del linguaggio comune attribuendo un senso preciso a ogni termine impiegato.

2) *Concetti usati in senso analogico o metaforico*: per esempio l'estensione del concetto di "barocco", fondata su un'implicita comparazione, ad altra realtà o produzione artistica che non sia quella artistica del XVII secolo.

3) *Concetti tecnici*: hanno validità limitata nel tempo e nello spazio, in quanto si tratta di nozioni tecniche la cui validità è relativa a un determinato ambiente di civiltà. Tra i concetti tecnici — se si considerano quelli che interessano la storia della musica — vanno dunque annoverati quelli relativi alle strutture di discorso, agli stili e alle funzioni: sonata, canzone, mottetto...

4) *Concetti "Idealtypus"*: concetti che designano un "tipo ideale", la cui caratteristica è quella di non realizzarsi mai pienamente, come per esempio la nozione di "cortesia".

5) *Concetti storici*: questa categoria include termini singolari, non suscettibili di una definizione esauriente, che indicano un tutto unitario e che sono dotati di un carattere strettamente nominalista, dal momento che il termine è solo il simbolo verbale di una realtà la cui struttura resta intatta: così per esempio il termine "barocco" assunto nel suo significato singolare e non nel suo uso universale, oppure il termine "impressionismo".

Non è dunque un caso che il problema della maturazione linguistico-concettuale incroci trasversalmente l'intero campo disciplinare storico-sociale, dal momento che — come si è appena osservato — la semantica storica espone una sua specifica complessità, per il fatto che usa una terminologia tecnica, oppure comune con accezione tecnica, o ancora usa termini specifici o ancora termini che assumono significati diversi rispetto al contesto storico.

Oltre alle cinque categorie di concetti descritti da Marrou e ascrivibili a quelli che possono definirsi come concetti interpretativo-strutturali connessi a contenuti specifici oggetto di studio, l'affrontare contenuti di

tipo storico pone di fronte ad altre categorie concettuali, prime fra tutte le molteplici categorie temporali, rispondenti a una nozione di tempo non uniforme, irregolare.

Appaiono innanzitutto centrali gli organizzatori cognitivi spazio-temporali: i concetti di *prima, adesso, dopo; ieri, oggi, domani*; i concetti di *spazio* e di *tempo* come ritmo intrinseco al formarsi degli eventi; il campo concettualmente assai denso del *ritmo* come ordine temporale e scansione; i concetti di *successione, durata, contemporaneità, periodo* in quanto articolazioni più interne e primarie del concetto di tempo; i concetti di *tempo misurato, tempo lineare, tempo psicologico*; le ulteriori determinazioni del concetto di tempo e dei principali termini metodologici — *breve/ media/lunga durata, contingenza/congiuntura, fonte storica, fatto storico, permanenza, ciclo/ciclicità, evento, modificazione, periodizzazione*. Ancora sono implicati nella conoscenza storica tutti i concetti organizzatori che permettono di individuare e selezionare le informazioni per poi strutturarle in insiemi significativi: i concetti di *causalità logica, di causalità reciproca-strutturale, di reversibilità, inclusione, simultaneità, continuità, consequenzialità, superamento, sviluppo, trasformazione, anticipazione, mutamento, mutamento per stratificazioni successive*, ecc.

Poiché il criterio dell'ordinamento temporale è fondamentale nella conoscenza del passato, l'organizzazione temporale delle conoscenze ricostruite prevede l'uso di due strumenti fondamentali: la *cronologia* in quanto strumento convenzionale indispensabile per l'insegnamento, utile a ordinare e a memorizzare gli eventi del passato, ma che deve comunque essere diversificata, comprendendo delle date, dei periodi, delle durate diverse e la *periodizzazione*, in quanto strumento che consente di interpretare i fenomeni storici complessivi secondo concetti di *cambiamento, trasformazione, permanenza, ritmi temporali diversi*. Sia le concettualizzazioni temporali (cronologia, periodizzazione, permanenza, ritmi temporali diversi) sia quelle socio-economiche e socio-culturali (cambiamento, trasformazione, quadri di civiltà) trovano il loro terreno specifico di attivazione proprio nell'esperienza cognitiva dei contenuti disciplinari della storia.

Infine l'affrontare contenuti di tipo storico pone di fronte alle categorie proprie della stessa ricerca storica, cioè gli operatori mentali che rendono possibile l'attività di conoscenza e ricostruzione del passato, che pure implicano capacità di pensiero logico, analitiche, inferenziali. Anche questi concetti operatori afferenti all'apparato metodologico disciplinare sono molteplici e vanno dalle operazioni più semplici come descrizione, confronto, datazione, ecc. ad operazioni più complesse come problematizzazione, classificazione, ecc., sino all'intelligenza di un

ordine tra i fatti e alla loro connessione in sistemi e sino alla loro spiegazione non di tipo causale ma che stabilisce una fitta rete di rapporti scambievoli tra fenomeni concomitanti.

Tuttavia, nonostante la molteplicità di categorie concettuali implicate nell'insegnamento della storia, e le capacità logico- astratte del pensiero implicate nei relativi processi di apprendimento, non solo gli orientamenti recenti della didattica della storia generale non hanno dimesso l'idea di insegnarla, ma, sollecitati dal rinnovamento della storiografia (cfr. 2), hanno stabilito la centralità della formazione degli strumenti dell'approccio storico-sociale, sottolineando che tutti gli anni dell'obbligo sono ritenuti centrali per l'apprendimento in questo campo. Infatti, dal momento che il pensiero reversibile comincia a maturare, diventa particolarmente importante un processo educativo, e le resistenze che si incontrano possono dipendere da fattori psicologici inerenti al soggetto educativo e al suo contesto culturale, oppure da insufficienze sul piano didattico dell'insegnante, a loro volta riconducibili a una molteplicità di fattori come la scarsa preparazione sui contenuti, sulle metodologie, scarse conoscenze della psicologia evolutiva, dei processi di apprendimento, l'inconsapevolezza dei processi comunicativi, ecc.

Si può ulteriormente sottolineare l'esistenza, in rapporto all'apprendimento di contenuti storici, sia di difficoltà che provengono da un indebolimento del senso storico nella cultura attuale, sia di resistenze inconscie e profonde che nascono dalla grande angoscia dell'uomo di fronte al divenire e che, pur non pregiudicando la possibilità di apprendimento della storia, comunque possono svolgere una funzione condizionante<sup>13</sup>. Se infatti il tempo rappresenta quell'alterità che, come dimostrano gli studi antropologici, l'immaginario umano tende di volta in volta e in maniera diversa a dominare e rispetto al quale teme di soccombere, non è difficile supporre che la grande angoscia che suscita nell'uomo possa costituire, in maggior o minor grado a seconda dei vissuti personali di ciascuno, un ostacolo ulteriore di natura primariamente emotiva, alla comprensione dei fenomeni storici, pur non pregiudicando — come è già stato detto — l'assimilazione che questa comporta delle categorie concettuali e mnemoniche implicate.

In conclusione, se per tutte le motivazioni sovra descritte è innegabile la problematicità dell'insegnamento della storia, è pur vero che non sembrano esservi seri impedimenti dal punto di vista psicologico poiché le capacità cognitive dei discenti risultano disponibili all'apprendimento delle categorie concettuali implicate nella storia generale così come nelle storie speciali sin dal grado psico-culturale corrispondente ai primi anni della scuola dell'obbligo. A maggior ragione è però richiesto un processo

educativo che sia motivante e stimolante, tanto più se si considerano anche gli ostacoli di natura emotiva che presumibilmente si frappongono alla comprensione dei fenomeni storici.

Più precisamente, gli orientamenti recenti della didattica della storia generale, ritenendo centrali per la formazione storica tutti gli anni dell'obbligo, hanno stabilito che l'apprendimento delle diverse categorie temporali come strumenti di scomposizione del reale costituisce uno dei compiti dell'insegnamento elementare<sup>14</sup>. In particolare nelle classi prima e seconda elementare il processo di apprendimento/insegnamento è centrato sull'acquisizione, comprensione e applicazione degli organizzatori cognitivi spazio-temporali (dal concetto di tempo lineare a quello di periodo/periodizzazione), considerati competenze di base per operazioni più complesse e ritenuti pre-requisiti indispensabili per l'accesso ai contenuti del secondo ciclo.

Inoltre i concetti organizzatori che permettono di individuare e selezionare le informazioni, di soppesarle al fine di strutturarle in insiemi significativi, oltre a costituire il fondamento del tempo storico, servono anche per ordinare il tempo vissuto, così che il curriculum complessivo di educazione temporale nel corso degli otto anni dell'obbligo, mira proprio a rendere operative tutte queste categorie secondo una progressione graduale che, proprio allo scopo di trasformarle in senso storico, amplia gli orizzonti temporali dei bambini dall'egocentrismo dell'esperienza quotidiana e dal passato immediato e personale, attraverso quello familiare e quello locale-sociale, sino al "passato del mondo" e all'alterità assai più distante del fatto storiografico.

Infatti la comprensione storica richiede anche un progressivo decentramento nel senso di cogliere il punto di vista dell'autore del testo, di riconoscerne i valori, di individuare le diversità rispetto al mondo attuale, ecc., con il superamento di quell'atteggiamento mentale — l'egocentrismo psicologico e cognitivo — che permea il pensiero dei bambini, con l'acquisizione della consapevolezza che ogni giudizio o discorso storico devono fondarsi sulla ricerca, sulla conoscenza delle fonti e sul rigore metodologico e infine con l'acquisizione della coscienza che la ricostruzione del fatto storico è il risultato di un complesso di operazioni tecniche e scientifiche progredienti nel tempo.

Infine ai concetti operatori che rendono possibile l'attività di conoscenza e ricostruzione del passato corrispondono simmetricamente le operazioni mentali che l'educazione storica dovrebbe mirare a sviluppare negli allievi. In questo caso la comprensione storica e in particolare la lettura delle fonti storiche, consente agli allievi di acquisire, oltre alle abilità e concettualizzazioni specifiche come quelle appena descritte,

anche abilità generali esercitabili in campi disciplinari diversi. Le competenze relative all'analisi/interpretazione delle fonti, alla produzione e alla fruizione delle comunicazioni narrative sono in realtà competenze trasversali da promuovere in diversi contesti di esperienza scolastica: nel campo dell'educazione linguistica, scientifica, iconica, ecc.

In generale le categorie prevalenti di apprendimento sono l'analisi, la sintesi, l'osservazione, la comprensione; tuttavia la lettura delle fonti richiede di esercitare specifiche operazioni conoscitive atte a porre interrogativi significativi al testo in esame, come per esempio l' analogia (uso di situazioni o casi noti come termini di riferimento per comprendere aspetti non evidentemente chiari) e l'inferenza (con cui si risale da tratti noti ad aspetti sconosciuti).

2.2. *L'integrazione della comprensione storico-musicale entro le strutture disciplinari dell'educazione musicale.* Per quanto riguarda specificamente la comprensione storico-musicale, una volta verificato che le capacità cognitive risultano disponibili all'apprendimento di contenuti di tipo storico sin dall'inizio del ciclo dell'obbligo, occorre ritagliare uno spazio definito a questo aspetto della comprensione in rapporto alle diverse prospettive di esplicazione del modello disciplinare a seconda dei diversi gradi di sviluppo psico-culturale.

Per ritagliare uno spazio definito alla comprensione storica all'interno di un progetto educativo, stabilito a sua volta secondo le varianti strutturali e metodologiche, è necessaria una chiarezza preliminare circa la concezione stessa del fatto musicale e una ipotesi di partenza circa quella fondamentale invariante dell'educazione musicale che è la concezione delle strutture disciplinari.

Data la natura sfaccettata dell'evento musicale, nella prassi diffusa emergono per lo meno tre diverse concezioni relative alla natura della disciplina: la concezione della musica come esperienza che privilegia i piani psico-affettivo e operatorio, la concezione linguistica che privilegia invece gli aspetti semiologici e comunicativi; infine la concezione della musica come "letteratura", cioè patrimonio storico, che fa convergere tutto l'interesse su autori, opere, tradizioni, ecc.

È certamente evidente che il privilegio assoluto o quasi-assoluto dato a una sola di queste concezioni, limita di per sé le possibili funzioni formative insite nell'educazione musicale, così come sarebbe riduttiva una concezione della musica come "letteratura", cioè patrimonio storico, che le limiterebbe alla sola formazione del senso storico. Di fatto oggi, sia pure per lo più in maniera implicita e generica, esiste una certa

unità di prospettive nel considerare la musica in un'ottica polivalente, anche se certa prassi corrente ancora la contraddice.

Fermo dunque restando che le funzioni che l'educazione musicale può esercitare sono differenziate e che una ipotesi equilibrata dovrebbe tener conto di tale ricchezza, appare chiaro di conseguenza che soltanto in relazione al quadro disciplinare complessivo potrà essere formulata qualsiasi ipotesi circa la funzione e il peso da assegnare alla comprensione storica.

Per valutare lo spazio e il ruolo svolto dall'approccio storico in un eventuale progetto educativo, è necessario richiamare all'attenzione alcune osservazioni, serbando come riferimento le dimensioni indicate da Della Casa per la definizione del modello disciplinare<sup>15</sup>. In primo luogo, per quanto riguarda le prospettive d'esplicazione della disciplina, è evidente che l'approccio storico si attua e si pone primariamente sull'asse epistemico, in quanto riguarda la conoscenza/comprendimento della realtà dal punto di vista delle opere, degli stili musicali, ecc. e del contesto in cui sono sorti. In secondo luogo l'approccio storico-contestuale comporta per il discente non solo il possesso di meccanismi linguistico-grammaticali, ma implica anche l'apprendimento di categorie concettuali di tipo storico, le quali appaiono maggiormente complesse rispetto a quelle concernenti per esempio altri aspetti della comprensione della musica.

Infine la comprensione storica partecipa di tutte le principali funzioni formative della disciplina, anche se alcune di queste appaiono primarie ed emergenti o addirittura insostituibili proprio in quanto strettamente legate a questo aspetto della comprensione (cfr. 2.2.1.).

Se in generale si considerano i tre assi sui quali la disciplina si realizza — poetico-produttivo, epistemico e pratico — e se si considera, come abbiamo appena osservato, che l'approccio storico si pone essenzialmente sull'asse epistemico, una buona pianificazione pedagogica non può rinunciare a una diversa focalizzazione delle prospettive di esplicazione del modello disciplinare a seconda del livello scolastico e del corrispondente grado psico-culturale dell'allievo. Si può così ipotizzare, secondo le indicazioni fornite da Della Casa, che nella scuola materna prevalga, accanto alla dimensione produttiva, la dimensione pratica, secondo cui la musica è utilizzata principalmente come fattore di maturazione ed equilibratura psico-affettiva e sociale. Nella scuola elementare poi si prevede che venga privilegiata la dimensione produttiva e cominci a essere sviluppata anche quella epistemica, ma soprattutto nei modi dell'intuizione e della esplorazione concreta.

La prospettiva d'esplicazione epistemica — e con essa la comprensione storico-musicale — viene pertanto ad assumere, accanto ad attività

produttive di tipo più maturo, un ruolo di maggior rilievo a partire dalla scuola media inferiore, ove può essere esercitata con procedure più consapevoli e sistematiche e non solamente intuitivo-esplorative, per acquisire uno spazio ancora maggiore nella scuola media superiore.

La comprensione storico-contestuale della musica appare peraltro dotata di peculiari e sostanziali funzioni formative, tali da dar motivazione alla sua irrinunciabilità.

2.2.1. *Le funzioni formativo-educative.* La comprensione storica partecipa dunque di tutte le principali funzioni formative della disciplina, anche se alcune di queste funzioni appaiono emergenti o addirittura talmente connesse a questo aspetto della comprensione da renderlo in qualche misura insostituibile e sostanzialmente irrinunciabile.

La comprensione storica partecipa innanzitutto alla generale *funzione conoscitiva* che il suono e la musica svolgono in quanto "medium" specifico che consente di conoscere e organizzare l'esperienza dal punto di vista acustico e dinamico-temporale.

La comprensione storica partecipa alla *funzione linguistico-comunicativa*, dal momento che contribuisce in maniera determinante all'acquisizione del linguaggio musicale soprattutto in senso ricettivo (ascoltare/leggere), in quanto componente di quella dotazione linguistica plurima e differenziata di cui ogni individuo ha il diritto di conseguire un adeguato possesso al fine di realizzarsi, esprimersi e comunicare nelle diverse potenzialità simboliche. Pertanto, all'interno di questa funzione linguistico-comunicativa, la comprensione storica costituisce un momento fondamentale, anche se successivo, rispetto ai momenti della comprensione strutturale e semantica. Queste costituiscono una via d'accesso alla comprensione storica, e tale diritto di precedenza delle abilità linguistiche in senso stretto si spiega non soltanto in riferimento alle minori difficoltà che pongono all'apprendimento, ma anche in ragione del fatto che rivestono un ruolo prioritario dal punto di vista logico perchè consentono alla comprensione storica di non ridursi a momento atomistico, ma di collegarsi al duplice momento della comprensione strutturale e semantica grazie alla tematizzazione dei nessi che le uniscono.

Una delle funzioni formative emergenti dell'approccio contestuale e funzionale alla musica è di certo quella *culturale*: promuovendo infatti la partecipazione al patrimonio — sia pure in misura limitata secondo un approccio testuale e per campioni — di opere, tecniche, stili, ecc. si rendono partecipi gli allievi ad una parte essenziale della cultura dell'umanità, realizzando uno dei bisogni fondamentali dell'individuo e

ad un tempo si assicura la trasmissione del sapere, adempiendo così ad un compito fondamentale dell'istruzione.

Altra funzione non meno importante appare quella *cognitiva*, dal momento che l'approccio a fenomeni storici sviluppa capacità di pensiero analitiche, logiche, inferenziali, proprio in rapporto alla molteplicità di categorie concettuali di varia natura implicate nella conoscenza storica (cfr.2.1.). Questa funzione è stata ampiamente valorizzata dalla più recente didattica della storia generale, alimentata dal rinnovamento della stessa storiografia (cfr.2) e i nuovi orientamenti musicologici richiederebbero un processo del tutto analogo nell'ambito della didattica della storia della musica.

Mentre la didattica tradizionale della storia, così come quella ancora corrente della storia della musica, conteneva in sé elementi endemici di arretratezza pedagogica, essendo fondata sulla memorizzazione di fatti e personaggi e per sua natura era destinata a essere trasmissiva, la nuova didattica invece stabilisce il primato della storia-problema, cioè della complessità intrinseca del fatto storico, frutto di eventi e trasformazioni non certo rispondenti a disegni semplificativi. Tale prospettiva implica il superamento di una concezione della storia come successione di eventi e fenomeni legati da rapporti di causalità a favore dell'esposizione dei complessi e spesso contraddittori processi evolutivi dalle manifestazioni molteplici e interagenti. Parallelamente la nuova didattica pone nella formazione storica di base proprio la costruzione delle capacità di operare consapevolmente con tutti i concetti operatori (indicatori temporali, cronologia, ecc.) che rendono possibile l'attività di conoscenza e ricostruzione del passato. Lo schema temporale a dimensioni multiple a sua volta acuisce l'osservazione analitica, rende possibile instaurare relazioni tra fenomeni, conferisce profondità alle descrizioni sincroniche e alle spiegazioni causali dei mutamenti.

Se infatti la ricerca storica, nel tentativo di conoscere il suo oggetto di studio, si preoccupa a un tempo di ottenerne un'intelligibilità e di offrirne una spiegazione, questa consiste nella scoperta, nell'analisi e nella relativa comprensione dei legami che uniscono sia fenomeni concomitanti tra loro, sia gli stessi fenomeni a situazioni precedenti e conseguenti, ecc. L'analisi pertanto trae elementi d'ordine e di classificazione, principi atti a facilitare la comprensione, relazioni non tanto di causa/effetto<sup>16</sup> ma di sviluppi coordinati, tra cui a loro volta si sviluppano rapporti di interdipendenza e di gerarchia. L'intelligenza storica implica pertanto operazioni cognitive di classificazione, sistematizzazione, analisi, sintesi, ecc., fa appello a una memoria attiva, capace di utilizzare, scomporre e ricomporre le progressive acquisizioni; sono

proprio questi strumenti di analisi e questi organizzatori cognitivi della materia storiografica — primo fra tutti il tempo — a essere l'oggetto primo della formazione storica, con l'evidente funzione cognitiva che tale scelta comporta.

Ancora appare centrale e molto importante la *funzione affettiva*, in quanto la comprensione storico-contestuale — nel momento in cui si adempie — apre l'individuo a una comprensione "decentrata", con il superamento che questo comporta di alcuni ostacoli di natura emotiva e cognitiva e con l'accesso che ne consegue a una gamma di emozioni nuove e differenziate. Tale funzione ha una particolare rilevanza e appare strettamente legata all'approccio storico: una comprensione "decentrata" e allargata rispetto alle abitudini della propria esperienza personale può infatti provenire proprio dalla comprensione storica, dal momento che soltanto la conoscenza del contesto in cui una determinata opera musicale è stata prodotta può completarne la comprensione e favorire l'accesso alla comprensione della diversità e all'accettazione della alterità<sup>17</sup>.

Lo sviluppo delle categorie di diversità e di relatività è in generale considerato centrale nella formazione storica e nella formazione delle sue categorie di base: a esse corrispondono, come traguardi pedagogici, un atteggiamento di relativismo, la capacità di decentramento del punto di vista e il rispetto della diversità<sup>18</sup>.

Proprio in quanto apre alla comprensione dell'alterità e a una considerazione della realtà policentrica, anche la comprensione storica delle opere musicali possiede una funzione formativa affettiva non demandabile ad altri tipi di attività: il traguardo pedagogico della comprensione della musica, con il passaggio da una lettura proiettiva a una oggettiva e con la fondamentale apertura a generi, stili, ecc. diversi che essa dovrebbe comportare, non può attuarsi che attraverso la comprensione storica.

La funzione affettiva appare dunque connessa strettamente alla funzione culturale: l'apprensione di valori culturali recuperati al passato comporta a un tempo l'arricchimento interiore nel momento in cui accresce la conoscenza dell'uomo stesso e della sua multiforme realtà e permette una concreta esperienza della complessità del reale. Se si considera che, a eccezione del solipsismo, nessuna teoria della conoscenza si rifiuta di ammettere il valore dell'incontro con gli altri, si può comprendere meglio l'insostituibilità della comprensione storico-musicale in rapporto alla funzione affettiva: la storia infatti, analogamente all'incontro con gli altri uomini nella vita quotidiana, è incontro con l'Altro, nel momento in cui ci rivela tutto ciò che sarebbe precluso alla

nostra esistenza a causa di limiti spazio-temporali, sociali, ideologici, ecc.

Proprio perchè la conoscenza storica è ricca di fattori esistenziali, arricchisce l'immaginazione creatrice ed apre nuove prospettive al pensiero e all'azione nel senso più lato del termine: esemplificando, nell'ascoltare le liriche trovadoriche, scopro e approfondisco anche un'"arte d'amare" e pertanto una realtà concernente la vita sentimentale.

Non è estranea all'approccio storico-musicale neppure la *funzione critica*, che appare comunque strettamente connessa alla funzione culturale: infatti, proprio dall'esercizio stesso della comprensione storica, con l'apertura alla conoscenza di contesti storici diversi e con l'avvicinamento a stili, generi, opere diverse, ecc., può provenire, attraverso operazioni di confronto, lo sviluppo e l'affinamento del senso critico. Tale acquisizione del resto è essenziale per non subire sia le mode musicali, sia quelle pratiche predominanti come il remake, il fenomeno dell'inondazione del sonoro che soffoca qualsiasi possibilità di appropriazione attenta della musica, la prassi delle rappresentazioni e delle esecuzioni, ecc.<sup>19</sup>, che insieme concorrono proprio all'annullamento della coscienza storica e all'appiattimento della storicità delle opere musicali e di conseguenza all'annullamento della coscienza storica nell'ascoltatore.

Infine, la comprensione contestuale e funzionale della musica — spesso proprio in stretta correlazione con la funzione critica — può assumere anche una *funzione estetica*, dal momento che una più esauriente e completa comprensione di un determinato evento musicale, anche nelle coordinate storiche che ne influenzano la stessa "composizione", non è certamente indifferente rispetto al suo stesso apprezzamento e alla sua valorizzazione. Addirittura, secondo il pensiero di Dahlhaus, le conoscenze storiche occupano un posto di rilievo in quanto mediazioni conoscitive capaci di alimentare l'esperienza estetica della musica.

La funzione estetica appare pertanto interrelata a quella culturale e a quella affettiva: infatti l'arricchimento interiore che si attua attraverso l'appropriazione di valori culturali recuperati al passato non è solo quantitativo o esistenziale ma contribuisce all'arricchimento della coscienza estetica e all'affinamento del giudizio estetico<sup>20</sup>.

2.3. *La scelta dei contenuti.* Se si considera la vastissima area di contenuti di tipo storico, ci si trova nuovamente dinanzi a un duplice ordine di problemi, senz'altro tra i più cruciali: quello concernente i criteri per la selezione dei contenuti e quello, riannodantesi con le problematiche poste all'inizio, relativo a una teoria della musica come riferimento implicito.

Il primo dei due nodi problematici, benché in qualche misura sia collegato col secondo e di conseguenza ne rifletta l'intrinseca problematicità, si inserisce nel problema di ordine generale della selezione dei contenuti e della scelta preliminare di criteri che la orientino. Non sembra convincente infatti la prospettiva secondo cui tutti i contenuti si equivalgano, ma occorrono per la loro scelta criteri razionali e non dettati dal gusto personale o da presupposti ideologici. Questa osservazione non sembra pleonastica, dal momento che tanta irrazionalità di scelte si è infiltrata in larga parte delle proposte correnti, talvolta dettata da un'ostentata tendenza al superamento di ogni chiusura eurocentrica, talaltra piuttosto da presupposti ideologici.

La necessità di criteri di scelta motivati risulta ancor più imprescindibile in ordine ai contenuti concettuali e materiali di tipo storico, data l'estrema vastità di pratiche, generi, tecniche, stili, opere, ecc. Non è pertanto inutile tornare a riflettere su alcuni criteri ai quali attenersi: si tratta dei cinque criteri indicati da Della Casa e che a loro volta sono stati mutuati da altri autori<sup>21</sup>.

1) Secondo il criterio di *validità* i contenuti devono essere aggiornati scientificamente e fondati solidamente. È forse questo uno dei criteri più disattesi dalla pubblicistica corrente a carattere operativo, ove — proprio soprattutto in rapporto ai contenuti di tipo storico — la disproporzione tra dichiarata e pretesa innovazione teorico-pedagogica ed esemplificazione didattica appare abissale<sup>22</sup>. Tuttavia il criterio di validità non andrebbe assunto in funzione dogmatica ma in funzione relativista: Della Casa invece, sempre riferendosi a tale criterio, parla anche di contenuti "autentici", introducendo così un concetto che ci lascia perplessi proprio perché rinvia a una assunzione e a una lettura metafisica e dogmatica del criterio stesso di validità<sup>23</sup>.

2) Il secondo criterio di *significatività* si riferisce alla scelta di contenuti che permettano di apprendere e spiegare più cose e si applichino a più fenomeni o ad aspetti sostanziali dei fenomeni. Per esempio le conoscenze relative alla musica di Debussy sono di certo più significative di quelle relative a un musicista coevo come Fauré.

3) Il terzo criterio di *interesse* fa poi riferimento alla capacità dei contenuti di suscitare l'interesse attivo dell'alunno e fa implicito riferimento a una riflessione previa circa gli obiettivi didattici e i cosiddetti bisogni degli allievi. Anche questo criterio — che appare epidermicamente tra i più invocati — risulta, a uno sguardo più attento, proprio tra i più confusi nelle proposte correnti.

Nella pubblicistica italiana sussistono al proposito due prospettive opposte ma altrettanto estreme. La prima è quella di Della Casa, il quale

chiama "bisogni" quelli che sono piuttosto obiettivi didattici che l'educatore si pone nel momento in cui fa valere prospettive e istanze di cambiamento della personalità dell'allievo e dei suoi interessi. L'autore infatti delinea un quadro comprendente sei bisogni, tra i quali il secondo e il quinto interessano direttamente la comprensione storico-contestuale della musica: 2) Capire nella loro struttura, sensi e funzioni i diversi messaggi musicali proposti dalla cultura di massa, dai media, dai canali più specificamente culturali; 5) Capire più organicamente la realtà antropologica, artistica, ideologica dei diversi luoghi ed epoche attraverso l'integrazione di adeguate conoscenze di cultura musicale con le conoscenze fornite da altre discipline (come la storia, la geografia, ecc.).

Della Casa giustifica l'integrazione della comprensione storico-musicale entro un progetto curricolare per la scuola media inferiore della comprensione storico-musicale — intesa come promozione del senso storico attraverso la problematizzazione di testi-campione (cfr.2) — proprio in base alla sua significatività a quelli che appunto vengono definiti come "bisogni" degli allievi.

La proposta, per altri versi equilibrata e soddisfacente, lascia perplessi perché sottende una lettura innatistica dell'esperienza educativa. I bisogni che presumibilmente l'allievo esprime sono invece molto più immediati e legati alla sua quotidianità e alla sua storia: da questi bisogna partire perché se li si nega si stabilisce una comunicazione violenta — in quanto limitativa delle esigenze attuali dell'allievo — che non favorisce il cambiamento e l'assunzione di interessi diversi, ma che al contrario induce un atteggiamento passivo e non produttivo sul piano pedagogico.

La seconda prospettiva, all'opposto, confonde l'interesse con le motivazioni manifeste e immediate dell'allievo<sup>24</sup>, al punto da basare un progetto istruzionale-educativo esclusivamente su tali esigenze, non tenendo in considerazione ciò che può risultare significativo ed essenziale per la futura realizzazione della persona e per la sua eventuale azione culturale nell'attuale quadro socio-culturale. Si dimentica così che l'età stessa non consente completa consapevolezza delle proprie esigenze, né tanto meno di quelle più profonde che possono permettere la propria autorealizzazione e la conoscenza del mondo. Sembra invece riduttivo assolutizzare i criteri di attualità e vicinanza per la scelta dei contenuti e far coincidere i bisogni profondi con gli interessi preesistenti e manifestamente espressi dagli allievi, benché questi non vadano negati come punto di partenza per un corretto progetto educativo, a tal punto che il criterio di utilità — come vedremo — non è certamente da sottovalutare tra l'insieme dei criteri per la selezione dei contenuti disciplinari e in particolare di quelli storici (cfr. infra).

A noi sembra che la prospettiva storico-strutturale, volta a inserire la musica nella rete di relazioni che la collegano alle scienze umane, sociali, ecc. risponda perfettamente al criterio di interesse, proprio perché salvaguarda i nessi che uniscono valori interni ed esterni delle opere musicali e, sul piano didattico, tende a non separare la ricerca storica dalla ricerca di tipo grammaticale, retorico, sintattico e stilistico. In questa prospettiva in ambito scolastico potrebbe assumere uno spazio privilegiato lo studio della pragmatica della comunicazione musicale, allo scopo di introdurre la consapevolezza relativa alle correlazioni tra gli stili linguistici della comunicazione musicale e i contesti d'uso, le scelte linguistiche e la funzionalità degli atti linguistici, tra le forme che organizzano il discorso musicale e le loro funzioni retorico-espressive e pragmatiche.

4) Il quarto criterio — strettamente connesso al terzo — concerne la *possibilità di apprendimento*, secondo cui i contenuti devono per lo più essere adeguati alle capacità degli alunni. Tale criterio sembra per lo più non rispettato per difetto, dato che in molte proposte correnti, a causa del fatto che il criterio di interesse è identificato con le motivazioni manifeste e immediate dell'allievo (cfr. *supra*), sussiste il pregiudizio che privilegia, a stadi di sviluppo psico-culturale più avanzati, metodiche non troppo impegnative, escludendo nei processi di apprendimento, se non in forma alquanto semplicistica, metodiche più complesse di analisi, riflessione, sistematizzazione culturale<sup>25</sup>. Di fatto l'utilizzazione di metodiche non troppo impegnative costituisce un serio impedimento all'efficacia di un processo istruzionale-educativo e al relativo processo di apprendimento, se si considera che, secondo la teoria della discrepanza cognitiva, non solo stimoli troppo complessi, ma anche troppo semplici in rapporto al grado di sviluppo psico-culturale dell'allievo, non possono suscitare interesse, né attivazione, né tanto meno gioia e piacere<sup>26</sup>.

5) Quinto e ultimo criterio da considerare è quello della *utilità*, secondo cui i contenuti vanno scelti in ordine appunto alla loro utilità ai fini della partecipazione alla cultura di un determinato ambiente sociale e anche alla possibilità di un'analisi critica della medesima. Tale criterio pertanto apre la scelta del repertorio al mondo musicale attuale, senza per questo doverne fare una scelta assolutistica e dover scivolare in una apertura improduttiva e irrazionale: musica da film, canzoni, musica per la pubblicità, musica radio-televisiva sono i generi più praticati dagli allievi e pertanto rispondono all'obiettivo didattico indicato da Della Casa di "capire nella loro struttura, sensi e funzioni i diversi messaggi musicali proposti dalla cultura di massa, dai media, dai canali più specificamente culturali" (cfr. *supra*).

Questo criterio pertanto pone in primo piano il problema relativo all'adesione implicita a una teoria della musica di riferimento, ove l'interrogativo centrale riguarda il fatto se essa possa ignorare completamente le musiche più frequentemente comunicate dai mass media. Se infatti si facesse implicito riferimento a una teoria musicologica della musica, questa restringerebbe il campo dei possibili contenuti materiali alla storia e alla teoria della tradizione artistico-musicale europea. Se vi è un certo accordo nel considerare più ricco il riferimento a una teoria etnomusicologica delle musiche piuttosto che a una teoria musicologica, il dibattito teorico resta tuttavia del tutto aperto in rapporto ai tipi di musica veicolati dai media. Come sottolinea Gronow, chi sottoscrivesse la posizione di Dahlhaus che distingue tra arte buona e non buona e secondo cui l'opzione di studiare un determinato pezzo implica un giudizio estetico previo, escluderebbe a priori qualsiasi attenzione per la maggior parte della musica trasmessa dai media<sup>27</sup>.

Se è vero però che la musica trasmessa dai media viene costantemente fruita dai giovani e di conseguenza risponde ai bisogni che essi esprimono e se è vero che tali esigenze — come si è detto a proposito del criterio di interesse — non vanno negate come punto di partenza per non indurre atteggiamenti passivi sul piano pedagogico; sembra un'ipotesi equilibrata quella di affiancare agli altri quattro criteri per la scelta dei contenuti materiali anche il criterio di utilità, senza per questo utilizzarlo a causa di presupposti ideologici.

Se, in questo ambito di contenuti, si potrebbe pensare a un'opzione privilegiata nei confronti delle musiche giovanili<sup>28</sup>, tuttavia ci sembra che un'attenzione maggiore e proficua debba essere indirizzata a quei testi di tipo sincretico ove la musica si integra con l'immagine e col parlato. Al proposito si possono richiamare le affermazioni di Maragliano circa l'importanza di "riconoscere che i nuovi spazi di ascolto e di visione della musica stanno via via mettendo i presupposti per una nuova antropologia, cioè modellano l'orecchio (e l'occhio) delle generazioni giovanili secondo modalità inusitate", così che oggi non si può rimuovere con disprezzo il fatto concreto dell'integrazione di musica e immagine e non si può fare dell'aristocrazia musicale l'unico parametro di riferimento, sminuendo a priori l'efficacia di strategie nuove per interessare i giovani alla musica cosiddetta "colta", come quella per esempio del pubblicitario che gioca continuamente sulla risemantizzazione del repertorio musicale"<sup>29</sup>.

2.4. *Comprensione storico-musicale e interdisciplinarietà*. Il tipo di sapere storico-musicale che dunque si vorrebbe far oggetto della comunicazione

ne didattica, affinché essa sia più motivante e stimolante, si pone pertanto in alternativa a quello contenuto nella maggior parte dei testi scolastici per l'educazione musicale, ove si vede spesso formalizzata una lettura dei fatti musicali per mezzo di una chiave unitaria ed evolutiva. A questa difficoltà di non trovare qui validi supporti, viene però in soccorso, assieme a recenti manuali di storia della musica omogenei ai nuovi orientamenti musicologici, l'elasticità necessaria allo stesso modello della disciplina che, pur ancorata alla sua peculiare specificità, non deve costituire un settore educativo separato.

La comprensione storica — tanto più nella nuova prospettiva convergente con i più recenti orientamenti della storiografia musicale (cfr. I) — necessita quindi di questa fondamentale apertura verso altre discipline, con essa intersecantesi. Così come la storia della musica non possiede una autonomia autoesplicativa sufficiente, analogamente nell'ambito dell'insegnamento la comprensione storico-musicale dovrà costituire un momento interdisciplinare proprio per non slittare nella banalizzazione e nel semplicismo.

L'apporto disciplinare dell'educazione musicale in questo senso può concorrere con la sua specificità al percorso formativo di area antropologica — storia/geografia/scienze sociali — che ha per oggetto gli uomini e le società umane nel tempo e nello spazio, nel passato e nel presente e che si caratterizza di per sé per una complementarità forte, al punto tale da giustificare la denominazione di area.

L'educazione musicale sembra possedere ampie zone di contatto, oltre che con l'area linguistica, proprio con l'area antropologica. In particolare l'apporto dell'educazione musicale potrebbe essere rilevante in rapporto all'insegnamento/apprendimento degli organizzatori cognitivi spazio-temporali sui quali è centrato il curriculum di storia soprattutto nel primo ciclo della scuola elementare. Per esempio l'obiettivo didattico relativo alla "comprensione del concetto di tempo lineare e tempo ciclico" potrebbe essere perseguito attraverso progetti trasversali di storia e musica. Un testo musicale costruito nella cosiddetta forma "rondo" può servire perfettamente allo scopo di far riconoscere che il tempo si può scandire in base alla successione regolare di eventi ricorrenti.

<sup>1</sup> I contributi a cui faccio riferimento rientrano in un orientamento pedagogico di natura sistemica e problematicista che li accomuna, nonostante le molteplici differenze intercorrenti al suo interno, nel rifiuto di ogni lettura aprioristica, dogmatica e deterministica dell'esperienza educativa. Cfr. Bertin G. M., *Educazione alla ragione*, Armando, Roma 1985 (5ª ed.); Bertolini P., *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1988; De Giacinto S., *Educazione come sistema*, La Scuola, Brescia 1986 (2ª ed.); Massa R., *Le tecniche e i corpi*, Unicopli, Milano 1986.

<sup>2</sup> Gallo F. A. (a cura di), *Musica e storia tra Medioevo e età moderna*, Il Mulino, Bologna 1986, p. 13.

<sup>3</sup> L'apertura della storia della musica in direzione sociologica non è certamente priva di insidie, già acutamente segnalate da Serravezza A. (a cura di), *La sociologia della musica*, Edt, Torino 1980. Già Adorno (*Introduzione alla sociologia della musica*, Einaudi, Torino 1971) aveva segnalato che la sociologia della musica doveva essere affrontata nella coscienza della sua stessa problematicità e irriducibilità a un mero rapporto di causa-effetto, allo scopo di evitare il duplice pericolo di postulare uno stretto isomorfismo tra brano musicale e strutture sociali, escludendo così a priori ogni possibile rapporto critico e di attribuire un significato a un determinato tratto musicale isolandolo dal complesso contestuale e dal quadro storico-culturale. Tuttavia attualmente un nuovo paradigma estetico sollecita la storiografia ad aprirsi, oltre agli aspetti o valori "interni" dell'opera stessa, alle dimensioni "esterne" della realtà musicale, specie a quelle sociali. Cfr. in proposito anche Dahlhaus C.-Eggebrecht H. H., *Che cos'è la musica?*, Il Mulino, Bologna 1988.

<sup>4</sup> Questo nuovo orientamento è perfettamente compendiato nel I capitolo del volume di Dahlhaus C., *Fondamenti di storiografia musicale* Discanto, Firenze 1980. Alla luce di tale orientamento è sviluppata l'introduzione di Gallo F. A. (a cura di), *op. cit.*, come pure il saggio di Pestelli G., "Interpreti e attualità nella storia della musica come disciplina scolastica", in Miceli S. e Sperenzi M. (a cura di), *Didattica della storia della musica, Atti del convegno internazionale*, Olschki, Firenze 1987, pp. 75-80, volto proprio a rivalutare la figura dell'interprete alla luce di queste nuove prospettive storiografiche. Cfr. anche Kerman J., *Contemplating music. Challenges to musicology*, Mass, Cambridge 1985.

<sup>5</sup> Sull'estetica della ricezione cfr. Jauss H. R., *Esperienza estetica ed ermeneutica letteraria*, Il Mulino, Bologna 1987, Vol. I.; Borio G., Garda M. (a cura di), *L'esperienza musicale. Teoria e storia della ricezione*, Edt, Torino 1989.

<sup>6</sup> Cfr. Gallo F. A., *op. cit.*, pp. 26-28.

<sup>7</sup> Sulla accezione panowskiana di "habitus" e "modus operandi" da noi utilizzata cfr. l'introduzione a Panowski E., *Architecture gothique et pensée scolastique*, ed. de Minuit, Paris 1967.

<sup>8</sup> Le prime attenzioni della musicologia italiana nei confronti di problemi di didattica musicale risalgono alla Giornata di studio svoltasi a Bologna il 16 Dicembre 1984 dedicata al tema *L'insegnamento di Storia della musica nei conservatori: quali indicazioni per una riforma?*. Successivamente sono da segnalare quali momenti centrali il Convegno Internazionale di Didattica della Storia della musica, tenutosi a Firenze nel 1985, i cui atti sono confluiti nel volume curato da Miceli S., Sperenzi M., *op. cit.*, e i convegni successivi svoltisi a Rimini nel 1988 e 1989.

Scarsa risulta anche il dibattito sulla manualistica storico-musicale, se si eccettuano alcuni articoli (Colazzo S., *Miseria della musica. Per una critica della didattica della storia della musica*, in *Riforma della scuola XXXIV* (1988), n. 12, pp. 15-27; Chiola V., *Perché la musica nel biennio*, ib., pp. 28-29), e l'articolo ampio ed esauriente di Miceli S., "Indagine sulla manualistica storico-musicale nella produzione editoriale italiana (1980-1990)", *Bequadro*, luglio/settembre 1990, n. 39, pp. 5-32.

Infine risulta molto scarsa la riflessione più strettamente pedagogico-musicale in Italia relativa alla didattica della storia della musica: limitata a diversi articoli pubblicati sui n. 14, 18-19, 27, 29-30, 58, 63, 66, 68-69 di *Musica Domani*, a un articolo in *Analisi*, Ricordi, Milano 1990, n. 2, pp. 37-39 e al contributo di Maule E., *Insegnare storia della musica*, C.E.L.I., Faenza 1992. L'autore italiano che ha fornito chiare indicazioni teoriche sull'integrazione dell'approccio storico entro le strutture disciplinari dell'educazione musicale nella scuola media primaria e secondaria è Della Casa M., *Educazione musicale e curriculum*, Zanichelli, Bologna 1985; "Ipotesi per un curriculum di Storia della musica (o cultura della musica) nella scuola secondaria", in *Didattica della storia della musica*, cit., pp. 47-57.

<sup>8</sup> Cfr. Le Goff J., *La nuova storia*, Mondadori, Milano 1980. Sull'influenza del rinnovamento della storiografia sulla didattica della storia cfr. l'introduzione di Falteri P. al volume *Tempo, memoria, identità*, La Nuova Italia, Firenze 1986 e, nel medesimo volume, il saggio di Mattozzi I., *La scuola dei tempi*, pp. 16-24.

<sup>9</sup> Sulla teoria della comprensione e sugli obiettivi didattici generali che vi corrispondono cfr. Della Casa M., *Educazione musicale e curricolo*, cit., capp. 6-9.

<sup>10</sup> Cfr. Della Casa M., *Ipotesi e prospettive per un curricolo di Storia della musica (o di cultura musicale) nella scuola secondaria*, cit., pp. 51-54.

<sup>11</sup> Per un approfondimento di entrambi i paradigmi — storicista e strutturalista — e sulla loro influenza nella scuola italiana cfr. Guarracino S., "Problemi dell'insegnamento delle discipline storiche", in *Didattica della storia della musica*, cit., pp. 11-22.

<sup>12</sup> Per un approfondimento delle cinque categorie di concetti e sui rispettivi limiti di validità cfr. Marrou H. I., *La conoscenza storica*, Il Mulino, Bologna 1978, cap. VI, pp. 149-170.

<sup>13</sup> Sulle difficoltà intrinseche all'insegnamento/apprendimento della storia cfr. A.A.V.V. *Tempo, memoria, identità*, cit., e in particolare l'introduzione di Falteri P., *La formazione storica di base*, pp. 1-9; Mattozzi I., *La scuola dei tempi*, pp. 16-34. Altri testi recenti sulla didattica della storia sono: Guarracino S., *Guida alla storiografia e didattica della storia*, Editori Riuniti, Roma 1984; Guarracino S., Ragazzini D., *Storia e insegnamento della storia*, Feltrinelli, Milano 1980; Valdambriani A. M., *La didattica della storia nei nuovi programmi della scuola elementare*, Giunti & Lisciani, Teramo 1986, pp. 39 e ss.; Landi L., *Metodi e tecniche per insegnare storia*, Giunti Lisciani, Teramo 1988, Pontecorvo C. (a cura di), *Storia e processi di conoscenza*, Loescher, Torino 1983; A.A.V.V., *Il labirinto: problemi di didattica della storia*, Franco Angeli, Milano 1990; e Pontecorvo C. e M., *Psicologia dell'educazione. Conoscere a scuola*, Il Mulino, Bologna 1986; Ajello A. M., Girardet H., Pontecorvo C., *L'indagine storico-sociale nella scuola elementare*, in Frabboni F. (a cura di), *L'innovazione nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Firenze 1982; Calvani A., *Il bambino, il tempo, la storia*, La Nuova Italia, Firenze 1988; Le Goff J., *Ricerca e insegnamento della storia*, La Nuova Italia, Firenze 1991.

<sup>14</sup> Sugli aspetti problematici della formazione di una mentalità storica cfr. Bartoli P., *Nuove generazioni ed esperienza del tempo*, in A.A.V.V., *Tempo, memoria, identità*, cit. Sull'angoscia umana in rapporto al divenire e come formatrice dei simboli dell'immaginario cfr. Durand G., *Le strutture antropologiche dell'immaginario*, Dedalo, Bari 1984, in particolare cap. I, pp. 61-81.

<sup>15</sup> Cfr. Della Casa M., *Educazione musicale e curricolo*, cit., cap. 2.

<sup>16</sup> Una riflessione critica alla nozione di causa nella conoscenza storica è contenuta in Marrou H. I., *op. cit.*, pp. 179-187.

<sup>17</sup> L'importanza della funzione affettiva della comprensione storico-musicale è stata sottolineata da Baroni M., "La formazione degli educatori, ovvero: la storia non è uguale per tutti", in *Didattica della storia della musica*, cit., pp. 191-198.

<sup>18</sup> Sullo sviluppo delle categorie di diversità e relatività nella formazione storica cfr. Falteri P., "Tra antropologia culturale e storia — alcune ragioni per conoscere i popoli 'altri' senza andare fuori tema", in A.A.V.V., *Tempo, memoria, identità*, cit., pp. 193-200; Cesarin D., "Il decentramento del punto di vista e la comprensione delle culture non occidentali: il caso dei dani della nuova Guinea", *ibid.*, pp. 201-212.

<sup>19</sup> Sulle tendenze attuali alla destoricizzazione delle opere musicali cfr. Heister H. W., "Coscienza storica e coscienza della moda. Problemi di educazione musicale", in *Didattica della storia della musica*, cit., pp. 81-100.

<sup>20</sup> L'approfondimento relativo alla funzione estetica richiederebbe una teoria di riferimento sull'esperienza estetica. Si consideri, tra i contributi recenti più significativi Jauss H. R., *Esperienza estetica ed ermeneutica letteraria*, cit., ove si sviluppa una teoria generale dell'esperienza estetica — considerata come elemento essenziale della vita dell'uomo, dotato di valore sociale grazie alla propria capacità di proposta e normatività creativa — utilizzabile per una concreta pedagogia estetica.

Sullo stretto legame tra estetica e storia della musica nel contributo di Dahlhaus cfr. Serravezza A., "L'oggetto musicale tra estetica e storiografia. C. Dahlhaus e W. Wiora: due modelli a confronto", *Musica/Realtà*, aprile 1985, n. 16.

<sup>21</sup> Sui criteri per la selezione dei contenuti disciplinari cfr. Nicholls A., *Guida pratica all'elaborazione di un curricolo*, Feltrinelli, Milano 1975; De Bartolomeis F., *Programmazione e*

*sperimentazione*, La Nuova Italia, Firenze 1982; Della Casa M., *Educazione musicale e curricolo*, cit., pp. 30-35.

<sup>22</sup> Facciamo riferimento agli infelici tentativi e ai calembours nominalistici coi quali si maschera dietro nuovi titoli come "musica nella storia" e "storia nella musica" l'identità di contenuti stereotipi. Si confronti a tal proposito l'introduzione a Delfrati C., *Esperienze d'ascolto*, Ricordi, Milano 1987 e i diversi contributi che esso contiene ove appare evidente la assoluta disproporzione fra pretesa innovazione teorica ed esemplificazioni concrete basate su contenuti scarsamente scientifici. Cfr. anche la polemica pertinente e conseguente di Piatti M., pubblicata sul n. 66 di *Musica Domani* e la duplice risposta di Delfrati e Piatti. Cfr. ancora l'articolo di Della Casa M. sui n. 60/61 di *Musica Domani* e quello di Maule E. sul n. 63 e infine la riflessione svolta in Cano C., "Semiologia e pedagogia della musica: prospettive nel dibattito pedagogico italiano", *Rivista Italiana di Musicologia*, Olschki, Firenze 1990, Vol. XXV, n. 223).

<sup>23</sup> Cfr. Della Casa M., *Educazione musicale e curricolo*, cit., p. 32.

<sup>24</sup> Una discussione sulla tendenza di certa pratica semiologica ad assolutizzare le motivazioni immediate e manifeste degli allievi privilegiando e assolutizzando di conseguenza i criteri di attualità e vicinanza per la scelta dei contenuti materiali è contenuta in Cano C., *Semiologia e pedagogia della musica: prospettive nel dibattito pedagogico italiano*, cit.

<sup>25</sup> Per una discussione sull'uso di metodiche poco impegnative nelle proposte didattiche relative al macro-obiettivo della comprensione della musica e in particolare dell'obiettivo didattico generale della comprensione storico-musicale cfr., *ibid.*

<sup>26</sup> Sulla teoria della discrepanza cognitiva cfr. Konner M., *L'ala impigliata*, Feltrinelli, Milano 1984, pp. 183-194; 198-200.

<sup>27</sup> Sulla distinzione di Dahlhaus tra arte buona e arte non buona cfr. Dahlhaus C., *Analisi musicale e giudizio estetico*, Il Mulino, Bologna 1987. Una discussione relativa ad una possibile teoria della musica, diversa da quella prospettata da Dahlhaus, è contenuta in Pekka Gronow, "Music, communication, mass communication", in *Degrès, La musique comme langage (I)*, Helbo, Bruxelles 1987, n. 52.

<sup>28</sup> Una proposta in questa direzione è contenuta in Baroni M., Nanni F., *Crescere con il rock*, CLUEB, Bologna 1989.

<sup>29</sup> Maragliano R., "Parola, immagine, suono dentro l'oralità secondaria", *Musica Domani*, Ricordi, Milano n. 75, p. 19.

In questa prospettiva è stato pensato il paradigma funzionale "aperto" che abbiamo applicato sia alla comunicazione cinematografica (cfr. Cano C., Cremonini G., *Cinema e musica*, Thema, Bologna 1990) che alla comunicazione pubblicitaria (cfr. Cano C., *Il registro sonoro*, in Meroni V. M., "Marketing della pubblicità", *Il Sole 24 Ore*, Milano, 1990), e che può essere facilmente applicabile alla produzione musicale di epoche e contesti storico-culturali diversi e che riteniamo utile proprio dal punto di vista didattico in quanto schema orientativo sulle principali e peculiari funzioni pragmatiche che la musica può assolvere.