

UNA SERIE DI RIFLESSIONI E PROPOSTE PER LA SECONDARIA SUPERIORE

MUSICA NELLA STORIA,
MUSICA COME CULTURA - 1

di FRANCESCO GATTA

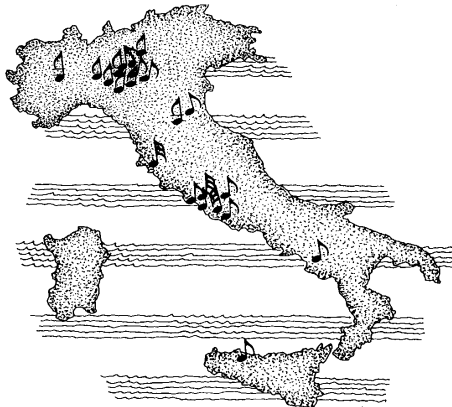
Concetta Assenza e Benedetto Passannanti (a cura di), *Musica, storia, cultura ed educazione. Riflessioni e proposte per la scuola secondaria superiore*, Franco Angeli - Irre Marche, Milano, 2001, pp. 215, € 17,00.

L'importanza di offrire contributi pedagogici e storico-musicali affinché la musica rientri, anche nel nostro Paese, fra le linee portanti della cultura e della formazione scolastica, viene sottolineata già nella *Presentatione* di Marina Filippini, presidente dell'IRRE Marche; per poi essere ribadita nella *Prefazione*, evidenziandone le improcrastinabili urgenze nel settore dell'ascolto consapevole e contestualizzato, da Lorenzo Bianconi e Giuseppina La Face, rispettivamente vicepresidente dell'associazione "Il Saggiatore musicale" e direttore dell'omonima rivista.

Si tratta di una pubblicazione voluta congiuntamente, appunto, dall'IRRE Marche e dall'associazione "Il Saggiatore musicale", oltre che dal Dipartimento di Musica e Spettacolo dell'Università di Bologna, affidato alla cura di Concetta Assenza (che si è occupata preci-

care il più ampio spazio proprio a questo primo scritto. Qui, a partire dall'antico nodo problematico di una corretta articolazione del rapporto fra teoria e prassi in pedagogia, si giunge (un po' forzatamente, ci sembra) all'altro - se non antico - storico quesito: "Ci si continua a chiedere [...] se si debba privilegiare, nell'ambito di un curricolo scolastico di educazione musicale volto al perseguimento di obiettivi realmente formativi, l'esplicitazione della disciplina nella sfera poetico-produttiva e pratica [...] 'uso espressivo, fabbricativo e comunicativo dei suoni e [...] maturazione/equilibrio psico-affettiva e sociale' oppure nella dimensione epistemica [...] 'conoscenza/comprendimento della realtà dal punto di vista sonoro, [...] strutture musicali, processi, opere'")⁽¹⁾.

Ma il rapporto fra teoria e pratica, in ambito pedagogico, ha a che fare più con le difficoltà e i problemi di coerenza che da sempre emergono fra azioni didattiche e riflessioni giustificanti la prassi (come lo stesso Passannanti lascia, peraltro, inizialmente intendere) mentre, d'altro canto, le opzioni *fruizione consapevole* oppure *produzione esecutiva e creativa* all'interno di un curricolo non possono essere ascritte, immediatamente, l'una nell'ambito teorico e l'altra in quello pratico: può ben essere ricco di teoria e di aspetti epistemici anche il suonare-cantare-elaborare, così come non è difficile ricorrere a proposte operative, pratiche, nel campo didattico dell'ascolto contestualizzato; inoltre, la tripartizione aristotelica - scienze *teoriche*, *pratiche* e *poietiche* - adottata da Della Casa⁽²⁾ e dall'Autore presa a modello nel presente saggio, concerne branche disciplinari considerate dal punto di vista dei *fini* e del *campo d'indagine*⁽³⁾: logica vorrebbe che, a questo punto, si esplicitasse cosa si intende per "esplica-



zione della disciplina", se - cioè - il fare e l'ascoltare musica rientrano, entrambi, tra i mezzi (fare e ascoltare musica intese come mediazioni didattiche), fra le *strutture disciplinari* (ambiti di pratiche e concetti), ovvero se vengono annoverati nella *dimensione teleologica* (fini, mete, obiettivi: traguardi verso cui tendere, *formae mentis* da promuovere, competenze da acquisire mediante azioni didattiche, dunque potenzialmente conseguibili attraverso proposte sia centrate su esperienze "pratiche" e "poietiche" sia centrate su esperienze "epistemiche").

Ma è lo stesso Passannanti ad osservare, correttamente, che tra "fare" e "ascoltare" "La dicotomia [è] più apparente che reale", salvo poi additare, quale soluzione, l'adeguamento delle mete alla logica dello sviluppo curricolare preso nel suo insieme, vale a dire una distribuzione degli obiettivi formativi in relazione "al grado di sviluppo cognitivo e psicoculturale raggiunto dagli alunni nelle diverse fasce d'età" (p. 18): e qui resta da chiarire se e sino a che punto certi macro-obiettivi risultino idonei esclusivamente in

zando opportunamente *laboratori musicali* e risorse formative-musicali extrascolastiche presenti sul territorio).

Da parte sua, Passannanti prosegue reclamando per il curricolo musicale analogo trattamento a quello riservato alle altre discipline umanistiche e scientifiche, per ciò che concerne la promozione di competenze "più legate alle capacità d'orientarsi e contestualizzare fenomeni e fatti storico-culturali nel tempo e nello spazio" (p. 19): categorie concettuali numerose e complesse, certamente, ma di cui gli orientamenti recenti della didattica della storia generale hanno stabilito l'ineludibilità per la formazione degli strumenti dell'approccio storico-sociale, sottolineando la centralità che tutti gli anni dell'obbligo rivestono per l'apprendimento in questo campo, ovviamente da affrontare e sviluppare secondo opportuni criteri didattici (partire dal "concreto", dal "vissuto", dal "locale" per poi continuare in progressivo decentramento per tappe; favorendo un approccio pluridisciplinare fra le varie discipline di area umanistica e sociale...)⁽⁴⁾.

Un altro concetto a cui Passannanti ricorre per sostenere le sue tesi è la recente concezione storico-culturale dello sviluppo psichico bruneriano, parzialmente debitore a Vygotskij e in grado di superare le prospettive cognitive piagetiane, costituito da due distinte, ma complementari, modalità di ordinamento della esperienza e costruzione della realtà: il *pensiero paradigmatico o logico-scientifico*, che presiede alla creazione/costruzione scientifica della realtà e il cui registro tipico è quello dei processi logici e categoriali, delle procedure formali e delle argomentazioni dimostrative, essendo caratterizzato da un sistema descrittivo ed esplicativo formale (universale e matematico; e il *pensiero sintagmatico o narrativo*, che presiede invece alla creazione più specificamente narrativa della realtà e il cui registro tipico è quello della intenzionalità e della soggettività, del rapporto tra coscienza interna e realtà che la circonda, situando, con i suoi simboli e significati, l'esperienza nel tempo e nello spazio secondo una prospettiva storica attenta agli aspetti particolari⁽⁵⁾.

Ma anche qui pare un poco meccanico il prosieguo del ragionamento: viene infatti "rialacciata" a quanto acquisito dalle teorie dell'ultimo Bruner la questione della riduzione a didattica della pedagogia e la questione inversa, vale a dire l'assorbimento, da parte della pedagogia, della didattica stessa (la conclusione è comunque corretta: si constata la circolarità di fatto fra i due saperi nella esperienza educativa, simmetrica-

mente all'imprevedibilità del reciproco rimando fra teoria e pratica), per finire con un ulteriore "ricollegarsi" - sia pure "indiretto" - questa volta alla questione della scientificità della didattica e, per conseguenza, ai quadri di riferimento della didattica musicale italiana (che certo non gode di robustezza epistemologica). Si nota un certo salto metodologico, sia pure mitigato dal legittimo desiderio dell'Autore di appoggiare il superamento del dualismo "funzioni formative orientate allo sviluppo di competenze e capacità nell'uso creativo e nel riconoscimento strutturale degli elementi del linguaggio musicale" / "funzioni formative orientate allo sviluppo di competenze e capacità sull'asse della comprensione storico-contestuale e funzionale della musica" (p. 23) su basi altrettanto dualisticamente fondate (teoria/pratica, pedagogia/didattica, pensiero paradigmatico/pensiero sintagmatico), per arrivare ad indicare nella reciprocità e nella complementarità delle coppie concettuali chiamate in causa il loro corretto e più fruttuoso rapporto.

Quel che è certo è la ormai cronica assenza, nel nostro Paese, "di una coerente e organica teoria della comprensione musicale" (farebbe eccezione, fra gli studiosi italiani, soltanto il citato Maurizio Della Casa), congiuntamente "alla mancanza di un quadro organico di ipotesi teoriche di riferimento sul funzionamento pragmatico e semantico della comunicazione musicale": il che, insieme alla elusione del "problema storiografico (ed educativo) attuale della individuazione di un 'canone' della cultura musicale occidentale" (p. 24), da selezionarsi con i consueti criteri metodologici che la didattica ci suggerisce come i più corretti e al riparo da ogni sorta di pregiudizio di valore ed ideologico, crea l'incertezza ed il disorientamento cui oggi, in Italia, si è regolarmente sottoposti ogniquale volta ci si addentri nell'universo educativo-musicale.

Il centro della questione, ben individuato da Passannanti, è da scorgere nella "logica di un curricolo finalizzato allo sviluppo polidimensionale ed equilibrato della personalità", in cui "va contemplata una via che dalla 'musica pratica' riconduca agli obiettivi formativi del curricolo generale, inclusi gli obiettivi della comprensione storica" (p. 26); ma "in una situazione scolastica generale caratterizzata, e non solo in ambito musicale, da un'eccessiva preponderanza delle attività cosiddette 'creative' ed 'espressive' rispetto a quelle mirate allo sviluppo di capacità ermeneutiche e logico-critiche a partire dalla lettura-ascolto" - oltretutto aggravata dall'annoso problema della formazione degli insegnanti -



Prospetto dell'organo del Santuario di Santa Maria in Valverde a Rozzano (Giuseppe Bonatti, 1713)

(segue alla pagina successiva)

Una pubblicazione dell'IRRE Marche e del "Saggiatore musicale"

puamente della sezione storica *Dall'Antichità al Rinascimento* e delle *Indicazioni bibliografiche* e di Benedetto Passannanti (che ha invece coordinato l'altra parte storica, *Dal Seicento al Novecento*, nonché i capitoli iniziali del volume, centrati in particolare sul rapporto fra musicologia, scienze dell'educazione e pedagogia musicale).

Nella *Premessa* alla prima parte (*Musica, storia, cultura ed educazione*) Passannanti manifesta condivisibili preoccupazioni pedagogiche ed epistemologiche, esprimendo il "desiderio di recuperare in un quadro d'insieme [...] le ragioni educative di un interesse nei confronti della musica", accompagnato alla volontà di "rifiutare da soluzioni facili e scontate che annebbiano [...] una dimensione d'estrema complessità" (p. 15).

Complessità che emerge, senza reticenze, proprio nel primo saggio del volume, firmato dallo stesso Benedetto Passannanti: *Musicologia, pedagogia, didattica della musica*, e che ci spinge (insieme allo stupore suscitato dall'inconsueta serietà epistemologica qui adottata da uno studioso, italiano, di pedagogia musicale) a dedi-

(segue dalla pagina precedente)

non si può che nutrire numerosi dubbi circa le modalità di attuazione di tali obiettivi.

Passananti dedica il rimanente spazio ad alcuni punti essenziali del rapporto fra musicologia e pedagogia musicale, accennando prima alle circostanze storiche della nascita della pedagogia musicale all'interno della musicologia sistematica, e poi alla funzione pedagogico-didattica della musica fra Antichità e Medioevo. L'intento dell'Autore è duplice: da un lato si scorge con evidenza il desiderio di indicare, quali modelli teorici di riferimento, quelli elaborati dalla tradizione musicologica e pedagogico-musicale di area tedesca (cfr. le indicazioni bibliografiche a p. 26, nota 29) e, in particolare, il noto sistema delle scienze musicologiche elaborato nel 1885 da Guido Adler, che distingue il versante storico – basilare – da quello sistematico, innervato sul precedente e comprendente la pedagogia musicale, a sua volta esplicante la sua sfera d'azione pragmatica ben raccontata con l'ambito analitico (la teoria della musica) e con quello sintetico (l'estetica della musica), per fornire quella robusta ossatura epistemologica – o quanto meno per avviarne la ricerca – oggi assente nelle concezioni pedagogiche musicali nostrane; dall'altro, viene sottolineato il dissolvimento, tipico del mondo moderno, della sostanziale continuità fra i concetti di 'scienza' e di 'ars musica' antichi e medioevali: l'esercizio della musica e il sapere musicale sono oggi "espressione di concezioni del mondo separate di soggetti appartenenti a differenti classi sociali" (p. 32), il che interpella all'impegno interculturale, attento alle molte e complesse variabili in gioco nella nostra epoca, ma senza eccessi di relativismo culturale, spesso pregiudizio ideologico o dogma più che orientamento conseguente ad approfondita riflessione.

Maurizio Della Casa, nel secondo, già citato, saggio, espone le sue note posizioni in merito ad un curriculum unitario⁽⁶⁾. Con argomentazioni come sempre rigorose, egli esplicita quelli che sono, a suo parere, i principali fini dell'insegnamento musicale, che devono andare oltre la semplice "acquisizione di abilità di tipo pratico e 'amatoriale'" (p. 35): "da un lato, lo sviluppo delle capacità d'ascolto, così che gli studenti sappiano partecipare in modo attivo e consapevole alle varie forme d'esperienza musicale e siano in grado di formulare spiegazioni e interpretazioni di ciò che ascoltano, chiarendone le motivazioni; da un altro lato, il rafforzamento delle capacità di orientamento, così che gli studenti possano confrontarsi, in modo sempre più 'attrezzato' e criticamente accorto, con il variegato e molteplice orizzonte dell'offerta musicale del mondo contemporaneo" (p. 36).

Come si vede, torna quello che è un po' il leitmotiv di questo volume, e cioè l'enfasi, contro un'ormai abusata tradizione 'attivistica' della didattica musicale italiana a tutti i livelli scolari, della di-

mensione fruitivo-critica; sino a sottolineare l'importanza dello studio, metodologicamente aggiornato, della 'grammatica' musicale, notazione compresa, troppe volte ingiustamente demonizzata finanche nel caso di studenti non più giovanissimi: una vera e propria "fuga dalla dimensione cognitiva, con l'esaltazione della pura pratica" (p. 37). E bene fa Della Casa a riportare, allibito, le *boutade* di uno dei tre rappresentanti musicisti in seno alla cosiddetta "Commissione dei saggi" (del tipo: "comprendere coincide con la sensazione di essere vivi", p. 37) le quali, più che dichiarazioni maturate in anni di appassionata esperienza artistica e magistrale, ricordano i tanti slogan (giovanilistici e superficiali, controproducenti segnali di inadeguatezza pseudo-progressista) ormai troppo diffusi nelle pagine di riviste didattico-musicali e di giornali della musica nostrani; a queste, l'Autore contrappone solide riflessioni di studiosi accreditati (come H. Gardner, per esempio), invitando a partire sì dalle esperienze ingenui dei ragazzi, ma puntando ad ampliamenti e ad affinamenti delle strumentazioni critiche, delle prospettive d'indagine, degli atteggiamenti e dei repertori affermati.

Per quanto riguarda, poi, la continuità fra i diversi cicli scolastici, l'importanza ad essa attribuita da Della Casa, ancorché più che comprensibile, dovrebbe a nostro avviso essere accompagnata da un ampliamento della visuale, per così dire, facendo tesoro delle considerazioni critiche che qualche studioso ha recentemente proposto: fatta salva l'importanza sempre maggiore che va assumendo il concetto di continuità nel rapporto scuola/altra agenzie formative (continuità orizzontale), come pure l'attenzione per evitare frammentazioni e contraddizioni dei vari momenti formativi e nella cura dei momenti terminali ed iniziali dei vari cicli e ordini scolastici (continuità verticale), v'è chi invita, non immotivatamente, a riconsiderare positivamente – benché con prudente discernimento – il concetto di discontinuità⁽⁷⁾, sia perché la scuola stessa viene considerata come "di-



scontinua' rispetto alle modalità dell'apprendimento in quanto si colloca per l'avvio alla mediazione scientifica nella direzione della debanizzazione della quotidianità", sia perché "l'integrazione personale [...] si connette ad una struttura dinamicamente intessuta di opportunità di differenziazione e di reintegrazione, per cui l'identificazione presuppone sia l'esperienza della sicurezza sia l'esperienza della frustrazione, e dunque: sia la continuità che la discontinuità"⁽⁸⁾.

Il curriculum generale che l'Autore stila, infine, mostra certamente organicità e coerenza; insieme ai limiti che, come già annotato più sopra, a nostro parere è possibile evidenziare in una operazione di tal fatta: non pare completa, cioè, una distribuzione di macro-obiettivi formativi in relazione al grado di sviluppo cognitivo raggiunto dagli alunni nelle diverse fasce d'età prima di aver esplicitato possibili modelli di concretizzazione didattica. Detto altrimenti, accanto alla distribuzione delle mete nelle varie fasce di età è necessario stabilire anche possibili modalità con cui le stesse verranno conseguite: quanto meno per ciò che riguarda i contenuti, mentre soltanto in merito ai livelli di competenza di tali contenuti (probabilmente in parte coincidenti con quanto l'Autore intende con "il tipo e la qualità delle prestazioni")

degli standard previsti, p. 41) pare verosimile fissare tappe assecondando una scala psicoevolutiva (del resto oggi, dopo il dibattito – inopportuno – alquanto ridimensionato – sui saperi essenziali e sui cosiddetti nuclei fondanti delle discipline, generativi di competenze, in un'ottica che vuole lo studente inscindibile dal suo vissuto "orizzontale" e "verticale" e quale centro di un curriculum unitario e progressivo, risalta ancor più l'esigenza di considerare organicamente – olisticamente – mete e contesti educativi, per elaborare, congruentemente con essi, ritmi, articolazioni, snodi e "ponti" curriculari verticalmente soddisfacenti).

Il terzo contributo è una suggestiva riflessione di Cristina Cano su *Il valore simbolico e il potere trasformativo della musica nel mito*. L'Autrice destruttura il mito di Siringa⁽⁹⁾, ed analizzandone la vicenda mediante categorie interpretative di taglio psicanalitico e chiavi esplicative appartenenti alla pragmatica della comunicazione musicale (in particolare la funzione d'induzione senso-motiva, che "si riferisce alla capacità della musica di modificare in maniera generalizzabile e prevedibile lo stato psicofisico dell'ascoltatore in ragione" della "induzione motrice generata dal ritmo e le sensazioni vibratorie", p. 44), giunge alla considerazione che "la natura istintuale desidera ciò che la renderebbe consapevole di sé" (p. 50 sg.).

L'invito è a considerare, della musica, sia gli aspetti più arcaici e fusionali ("La musica è la più 'psicosomatica' delle arti"), sia quelli più evoluti ed astratti ("ad un tempo, però, essa ci appare linguaggio dotato di elementi strutturali e sintattici concepibili in termini di tecniche compositive molto complesse", p. 51): se, insomma, premessa indispensabile per dare il via ad un ascolto è la componente somatica, è però percorrendo la via dell'attenzione e della partecipazione, dunque della consapevolezza, che si può conseguire un esaustivo – e pedagogicamente soddisfacente – livello di comprensione. Pan rappresenta la dimensione naturale della nostra coscienza, l'istinto innato e scatenante: inseguendo Siringa (così come inseguendo Eco, che non ha corpo né esisten-

za sostanziale), egli insegue la possibilità di riflessione. In realtà Pan insegue anche sé stesso riflesso, e Siringa diviene il suo strumento, la cui musica è l'auto-coscienza che trasforma l'impulso istintuale: il tumulto naturale diventa musica.

Chiude la prima parte del volume *L'esame di Stato e la cultura musicale*, in cui Mario Trombino lamenta come, a dispetto della vocazione interdisciplinare della musica, concetti che sono al centro dello spirito del nuovo Esame di Stato, quali pluridisciplinarietà e multidisciplinarietà, non potranno, realisticamente, interessare pienamente questa disciplina. L'Autore identifica tre ordini di fattori che ne impediscono una concreta coniugazione: la presenza troppo limitata della musica nella scuola superiore; la preparazione dei professori, culturalmente chiusa al linguaggio musicale; la connotazione tecnica limitata del termine "musica", che non richiama come dovrebbe il legame mente-orecchio-occhio-altri sensi, legame che pure è stato presente nel mo-

Il rapporto tra musicologia, scienze dell'educazione e pedagogia musicale

mento del passaggio dall'oralità alla scrittura (due tipi di cultura, questi, entrambi basilari per la vita scolastica).

Trombino espone le sue considerazioni in merito ai tre punti appena esplicitati: se non può che tacere sul primo (ma la presenza stessa del volume in questione la dice lunga sulle convinzioni degli autori coinvolti), per quanto riguarda il secondo punto evidenzia la questione centrale sotto forma di quesito da cui partire per progettare una formazione più adeguata: "quali elementi della cultura musicale vanno considerati indispensabili ai fini della comprensione della cultura letteraria, artistica, teologica, filosofica, matematica, fisica, e così via?" (p. 54). Con ciò aprendo alla riflessione sul terzo punto: "Se alla dizione 'cultura musicale' dia-

mo un significato ristretto, specialistico, perdiamo di vista il senso della multidisciplinarietà", collocando la disciplina musicale ai margini della sensibilità multimediale caratteristica dello studente d'oggi. Serve, in realtà, "un'educazione dell'orecchio che ha lo stesso significato dell'educazione dell'occhio per la storia dell'arte, del corpo per l'educazione fisica, della mente per la filosofia [...]". Salvo il fatto che l'educazione dell'orecchio non è specialistica: è propria dell'insegnante di lettere nella poesia [...] dell'insegnante di filosofia come educazione all'ascolto e alla comprensione, nonché alla gestione della parola nel dialogo" (p. 55).

Ma viene spontaneo, qui giunti, chiedersi quanto l'occhio, il corpo e la mente siano più "specialistici" dell'orecchio. Vengono tirati in ballo, poi, gli studi sugli stili cognitivi (per la verità un po' troppo sbrigativamente liquidati), che all'educazione dell'orecchio riservano particolare importanza. In sostanza, l'Autore cerca di stimolare al superamento di sguardi curricolari troppo limitati, invitando alla ricerca di legami disciplinari profondi, i quali, pur rispettando la preziosa ottica di approfondimento disciplinare, tentino la via della sintesi dei saperi, facendo leva su concetti strutturalmente a monte di varie modalità d'approccio alla realtà. La musica può svolgere un ottimo servizio a questa causa: con il suo caldo impatto sugli adolescenti, essa può consentire strategie disciplinari differenziate.

(continua)

NOTE:

1) L'Autore cita: M. Della Casa, *Educazione musicale e curriculum*, Zanichelli, Bologna 1985, p. 19.

2) Ivi, p. 16 sgg., dove il termine teorico viene sostituito con "conoscitivo" o "epistemico".

3) Della Casa, per la verità, si riferisce esplicitamente più che altro ai fini, ma in concreto si può cogliere, da parte sua, un utilizzo della tripartizione aristotelica estesa alla configurazione generale della disciplina, alle sue peculiari strutture.

4) Cfr. i programmi ministeriali per la scuola elementare del 1985 di *Storia, Geografia, Studi sociali*.

5) Cfr. J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, tr. it. Laterza, Bari 1988 – ed. orig.: 1986 – in partic. pp. 15-68.

6) V. per es.: *Riflessioni e proposte per un curriculum musicale*, in "Musica domani", n° 108, 1998, p. 5 sgg.; per la secondaria superiore in particolare: (con A. Serravezza) *La musica nei programmi della scuola secondaria superiore: lo stato della questione*, "Il Saggiatore Musicale", n° 2, 1994, p. 9 sgg.; *I programmi di musica nella scuola secondaria superiore*, "Il Saggiatore Musicale", n° 2, 1996, p. 481.

7) Per es. F. Ravaglioli, C. Laneve, F. Del Corno e M. Laeng, ciascuno con propria curvatura epistemica e con diverso grado di retorica mediatica.

8) C. Laneve, *Elementi di didattica generale*, Brescia, La Scuola, 1998, p. 92.

9) Arcadia naiade pietosamente mutata in canna dagli Dei mentre fuggiva dall'innamorato Pan, fu fatta risuonare dal vento; ciò suggerì a Pan l'idea di unirla ad altre canne degradanti, per dare vita allo strumento Siringa o Flauto di Pan, che molti popoli antichi utilizzarono ampiamente.



Verona, S. Tomaso Cantuariense, la consolle, particolare del positivo tergole posto alle spalle dell'organista, incassato nella cantoria (Giuseppe Bonatti, 1716)

Sostenete
BRESCIA
MUSICA
associaandovi
alla
Filarmonica
"Isidoro
Capitanio"
Banda
cittadina
di Brescia

UNA SERIE DI RIFLESSIONI E PROPOSTE PER LA SECONDARIA SUPERIORE - 2

MUSICA NELLA STORIA, MUSICA COME CULTURA

di FRANCESCO GATTA

Esiamo alla seconda parte del volume, comprendente i due percorsi storici sopra citati. Concetta Assenza precisa, nella *Premessa*, quale sia il proposito dei saggi in questa sezione raccolti: "Affidare ai docenti interessati [...] camponi significativi di lettura 'fuori dai confini disciplinari' su temi circoscritti o specifici [...] da intendere come modelli da sviluppare [...] su altri terreni d'indagine" (p. 61). Si susseguono così, con convincente strumentazione critica e storico-musicologica, contributi di Donatella Restani (*Musica ed emozioni nella Grecia antica: alcuni testi e percorsi*), Mauro Casadei Turroni Monti (*Il canto gregoriano tra impero carolingio e governo della Chiesa*), Piero Mioli (*La dolcezza dell'orologio. Presenze musicali nell'opera di Dante e particolarmente nella Commedia*), Giuliano Di Bacco (*"Cosa sottile in canto poco muta". Petrarca, Sacchetti e la poesia per musica nel Due e Trecento*), Concetta Assenza e Angelo Pompilio (*Tasso, Guarini, Marino e il madrigale in musica*).

Donatella Restani si chiede, nell'attuale fase di revisione dei saperi, quali strumenti possa la cultura italiana adottare "per restituire alla musica la sua specifica dignità e funzione all'interno del sistema educativo italiano" (p. 63), e passa ad argomentare come essa fosse, dal V sec. a.C. e per almeno un millennio, sapere imprescindibile della cultura occidentale. L'accento viene posto sui mutamenti d'animo e di comportamento ("effetti"/"affetti") che l'esperienza musicale provocava, con particolare attenzione all'impatto sui giovani della Grecia classica. Considerato che il "ruolo della risposta emozionale allo stimolo musicale è strettamente congiunto con lo sviluppo di una teoria della psicologia umana" (p. 67), l'indagine può proseguire in molteplici direzioni, tra le quali l'Autrice seleziona, indicandoli per sommi capi, tre diversi spunti (particolarmente interessante quello relativo alla pur nota teoria psicologica di L.B. Meyer del 1956, che individua nel processo di verbalizzazione il "tradimento" tra quanto l'ascoltatore ritiene di aver percepito e ciò che invece ha realmente provato).

Del Gregoriano, Mauro Casadei Turroni Monti rileva la crucialità della sua nascita e diffusione ai fini della romanizzazione della liturgia e del canto gallicani; che è poi un aspetto della uniformazione in campo spirituale che "ha il suo corrispettivo in campo temporale nella volontà manifestata da Carlo Magno di ridurre i suoi vari stati sotto un solo governo" (p. 78)⁽¹⁾.

Il testo prosegue spiegando con chiarezza le varie fasi di sviluppo di questa forma di canto nella cornice dei rapporti tra la Chiesa e l'Impero carolingio, senza trascurare l'importante forma della messa, alcuni aspetti esecutivi e talune peculiarità del sistema scalare modale; per concludere riportando l'analogia, da più studiosi ipotizzata, tra la

rinascita moderna del Gregoriano, dovuta ai benedettini di Solesmes, e la riforma voluta da Carlo Magno: entrambe miranti (anche) a "ristabilire una condizione unitaria in una Francia allora umiliata nello spirito religioso e divisa tra mille rivoli liturgico-rituali", e ai tempi di dom Guéranger, dom Pothier e dom Mocquereau ancora bisogna di ritrovare un'antica grandezza perduta.

* * *

Gli altri tre contributi di questa sezione della seconda parte del volume sono dedicati ai rapporti fra la musica e la letteratura, a partire dalle presenze musicali nell'opera di Dante: Piero Mioli analizza i passi della *Divina Commedia*, del *De vulgari eloquentia* e del *Convivio* in cui è presente la musica, mostrando un Dante ben più "musicista" di quanto si è soliti ritenere; procedendo con Petrarca e Sacchetti; Giuliano Di Bacco prosegue, in certo modo, il cammino, già avviato da Mioli, di una letteratura che si fa sempre più poetico-verbale e di una poesia per musica sempre meglio specializzata, evidenziando le novità stilistiche nella poesia e nella elaborazione musicale; per finire con Tasso, Guarini e Marino: un bel saggio, questo di Assenza e Pompilio, che entra nel cuore delle raffinate poetiche di alcuni musicisti all'opera con madrigali ed altre forme vocali tipiche del tardo Cinquecento e del primo Seicento, evidenziando le "condizioni poetiche" più idonee ad un cesello compositivo fra i più preziosi di tutti i tempi.

La *Premessa* di Passannanti alla seconda sezione di questa parte del volume annuncia una nutrita serie di stimolanti contributi: *Simmetrie musicali* di Paolo Gozza, *Il Metastasio e l'opera seria nel Settecento* di Paolo Russo; *Far dramma in musica: il melodramma italiano del primo Ottocento* di Marco Beghelli; *Approssimazioni al Lied* di Maurizio Giani; *Mimesi e seduzione. Presenza della musica nell'opera di Gabriele d'Annunzio* di Raffaele Pozzi; *La musica all'epoca della Repubblica di Weimar* di Gianmario Borio; *Destino della musica europea nell'epoca dei regimi totalitari* di Alessandro Mastropietro e Dario Oliveri; *Sonorità impure e ambigue nel cinema di poesia. Gli ossimori musicali di Salò, la polifonia di Nouvelle vague* di Roberto Chiesi.

È il linguaggio dell'architettura (e poi della filosofia e dell'astronomia, della geometria e dell'ottica...) ad aprire, questa volta, la serie di riflessioni sui rapporti della cultura in generale con lo specifico musicale: Gozza parte da uno spazio (San Petronio) e un tempo (il 3 ottobre 1999) e un'azione (un concerto di musica barocca di maestri emiliani) vicini ai soggetti in formazione a cui si rivolge (si tratta di uno scritto già comparso in una rivista semestrale di un Liceo bolognese), per disaminare elegantemente un ricco tessuto di connessioni e confronti, a partire da Marsilio Ficino (che spiegava col concetto di *spiritus* la fascina-

Una carrellata di contesti culturali considerati in prospettiva musicale

zione musicale, e che voleva curare, con la musica, con il canto, la malinconia dei colleghi) e sino a Kant (il quale legittima il passaggio della musica, che per duemilatrecento anni era stata considerata disciplina esatta, alle belle arti), con interessanti andirivieri tra Sant'Agostino (ascoltare è perdita e ritorno a sé stessi), Cartesio (l'ascolto è ordinamento di simmetrie), Pitagora, Keplero (che ricava intervalli consonanti dai valori estremi delle velocità di ciascun pianeta nell'orbita ellittica), Galileo (per cui il suono è inseparabile dal vivente).

L'interesse dello scritto sta anche nelle considerazioni in merito a documenti e musiche di personaggi talvolta considerabili minori, ma imbibiti e - soprattutto - significativi testimoni della cultura della propria epoca. La conclusione con cui l'Autore chiude la breve, quanto densa indagine, è che "La musica è l'asse di simmetria dell'enciclopedia antica, medievale e moderna del sapere, al confine tra teoria e prassi [...] la musica come immagine [...] dell'unità e della circolarità del sapere che riflette l'unità e la circolarità dei mondi".

* * *

Paolo Russo e Marco Beghelli riflettono, rispettivamente, sull'opera seria del Settecento, che Metastasio aveva portato all'equilibrio fra parola e musica al punto da placare contese e polemiche sorte in ambito d'Arcadia (talché fu librettista musi-

cato molto di frequente), e sul melodramma italiano del primo Ottocento, le cui tecniche narrative vengono esplostrate alla stregua di oggetti cinematografici (nei registri verbale, musicale e visivo, rispettivamente identificabili nel libretto, nella partitura e nella messinscena).

Maurizio Giani si dedica invece, con un ben organizzato - quanto sacrificato - percorso, al *Lied*: a partire dalle origini, attraverso Mozart (non rappresentativo del genere, ma con pennellate inconfondibili, talvolta addirittura già schumanniane) e Beethoven (il cui materiale, rispetto a quello del precedente Autore, pare impoverirsi, ma dove già emerge, potente, l'unità interna, con la musica che sembra riprodurre la *Stilleheit* - l'eticità - del testo), arrivando a Schubert ("Il soggetto della lirica musicata e il soggetto creato nei suoni convergono formando una superiore unità", p. 163) e Schumann (il quale, specie alle prese con il prediletto Heine, manifesta un "peculiare intreccio tra tradizione e avanguardia", p. 165), a Wolf (che spingendo "la comprensione degli autori prediletti [...] a livelli di sensibilità quasi patologica" riattiva implicitamente la "nozione rinascimentale di 'musica riservata'", p. 166) e Richard Strauss (il quale, sostanzialmente estraneo a dimensioni morali, rivela un "senso di profondo appagamento fisico", p. 167).

La presenza della musica nella vicenda umana ed artistica di d'Annunzio è indagata da Raffaele Pozzi, che ne coglie i legami con l'estetica del decadismo europeo e l'importante influenza esercitata sul gusto artistico e culturale italiano a cavaliere tra i due secoli scorsi; nonché il contrastante rapporto con l'opera wagneriana: dapprincipio (nel clima di ricostruzione dell'identità nazionale) consi-

derata corruttrice della tradizione italiana, più tardi (con la mutazione stilistica simbolista) ritenuta invece perfetta interprete della spiritualità e della idealità contemporanea, infine (con un orientamento che volge verso un estetismo mediterraneo e che riesuma l'antico) con l'ambizioso tentativo di una sintesi culturale "wagneritaliana".

Gianmario Borio effettua una densa ed efficace esplorazione della vita musicale e artistica in genere nella Germania della Repubblica di Weimar. Dal 1920 al 1930 circa, Berlino, trasformata in grande metropoli dal parlamento prussiano, diviene centro culturale ed artistico di eccezionale rilievo, tanto da disporre di una rete di istituzioni musicali unica in Europa. Importantissimi artisti, letterati, musicisti e movimenti estetici si incontrano e si susseguono proprio in quella città, lasciando in cancellabili impronte.

Ci si aspettava, a questo punto (o forse al termine di ogni saggio, nel caso di peculiarità metodologicamente irriducibili; o anche, volendo, subito di seguito agli scritti della prima parte) se non un impianto metodologico che preparasse l'azione insegnativa basata su questi temi (mezzi o contenuti che siano), quanto meno una serie di indicazioni, di suggerimenti utili - ancorché motivati ed agganciati proprio alla prima parte del volume - al "consumo" scolastico di tanto prezioso materiale. È vero che si è trattato, nella seconda parte, di offrire una "carrellata di temi e percorsi storico-cronologici da intendere come esempi di analisi di contesti culturali visti dalla prospettiva dei fatti musicali", ma se "Il senso di tali contributi è più nella loro assenza di campioni significativi, di strumenti metodologici, al di là dei concreti temi trattati" (p. 8, M. Filippini) allora ben poteva figurare un altro passaggio, nel tragitto iniziato con la ricerca musicologica verso il lavoro in aula, un ulteriore contributo alla corretta, meglio: a corrette progettazioni didattiche.

Tutto ciò, ovviamente, avrebbe richiesto altro spazio. Resta la preziosità di questo volume, decisamente *extra trend* rispetto alle produzioni pedagogiche musicali nostrane: aggiornate riflessioni epistemologiche, interessi storico-musicali intelligentemente documentati, sapienti - non gratuiti - legami multidisciplinari... Tutto ciò, nell'appiattito panorama editoriale italiano del settore, risalta fulgidamente.

* * *

Concetta Assenza e Benedetto Passannanti (a cura di), *Musica, storia, cultura ed educazione. Riflessioni e proposte per la scuola secondaria superiore*, Franco Angeli - Irre Marche, Milano, 2001, pp. 215, € 17,00.

* * *

NOTA:

1) L'Autore cita: Ph. Wolff, *Storia e cultura del Medioevo dal secolo IX al XII*, Laterza, Bari 1987, p. 35.



Il gatto e l'orcone
Il gatto con gli stivali

* * *

Alessandro Mastropietro e