

Didattica dell'ascolto e didattica laboratoriale

La didattica dell'ascolto è uno strumento essenziale per guidare il giovane cittadino alla comprensione del patrimonio della musica d'arte, sia quello tramandatoci dalla tradizione, sia quello contemporaneo. (È un tema che ho sviluppato in due articoli recenti: Giuseppina La Face Bianconi 2005 a-b.) Nella scuola, la didattica dell'ascolto può attuarsi vuoi nella lezione frontale vuoi nel laboratorio. In questo contributo puntualizzerò dapprima alcuni aspetti di riferimento generali, utili per una riflessione sulla didattica dell'ascolto attuata anche in sede laboratoriale; indi, nella seconda parte, proporrò un'esemplificazione pratica.

1. *Il concetto di 'musica'*. – Il concetto di 'musica' è polivalente e abbraccia attività diverse, raggruppabili in due grandi categorie: da un lato c'è il 'fare', ossia la produzione di suoni con la voce o con gli strumenti; dall'altro, il 'conoscere' un oggetto musicale, vicino o remoto, radicato nella storia e nella cultura, al quale si accede *in primis* attraverso l'ascolto consapevole, ossia un ascolto critico, che comporta la corretta ricontestualizzazione dell'oggetto.

Da questa doppia accezione del concetto discende che un'educazione musicale ben strutturata si deve esplicitare su

due assi, quello del conoscere e quello del fare, ossia l'epistemico e il poetico. Conoscere e fare, insieme, conducono alla 'comprensione musicale'.

2. *Comprensione musicale*. – Uso il sintagma riferendomi al modello elaborato da Maurizio Della Casa. La comprensione musicale implica le seguenti capacità: dominare *dall'alto* la struttura di un brano musicale; riferire la composizione al contesto di produzione e fruizione; coglierne le funzioni; intuirne le relazioni con gli altri saperi; scoprirne il *sensu*. Se la musica è cultura, sapere complesso, reticolare, interdisciplinare, la scuola dovrà fornire al giovane cittadino gli strumenti per accedervi criticamente.

3. *Rapporto fra il momento epistemico e il poetico*. – Gli assi epistemico e poetico trovano la base fondante in due attività, l'ascolto e la produzione. Ascolto e produzione devono rimandare l'uno all'altra, e devono trovare entrambi spazio nell'organizzazione curricolare, sia attraverso momenti disciplinari (la lezione) sia attraverso attività laboratoriali. L'ascolto ha una bivalenza più forte della produzione: entra di diritto nella lezione tradizionale (non esiste educazione musicale senza ascolto della musica) ma si esplicita anche

nelle attività di laboratorio (si può impostare un vero e proprio laboratorio d'ascolto). La produzione, dal canto suo, si estrinseca soprattutto nel laboratorio ma può – talvolta anzi deve – attraversare la lezione frontale.

4. *Il laboratorio musicale*. – Uso il termine 'laboratorio' nell'accezione di spazio/tempo culturale dove si creano le condizioni per la produzione di attività cognitive. Il laboratorio musicale è lo spazio/tempo ideale per integrare gli aspetti conoscitivi e poetici in vista della 'comprensione musicale' profonda. È lo spazio/tempo dove, grazie a strategie didattiche basate sul modello 'prassi? teoria? prassi', il fare si integra felicemente col sapere, la conoscenza musicale (linguistica e storica) con l'aspetto tecnico-pratico. Nel laboratorio si può esercitare appieno la prassi riflessiva, essenziale per la ri-costruzione degli apprendimenti; si può smontare e rimontare il *testo* musicale, lo si può sezionare, analizzare nelle componenti tecniche, e ricomporre, connettendolo ai prerequisiti conoscitivi e operando opportune connessioni interdisciplinari. In questo senso, il laboratorio non è soltanto il luogo dove si suona, si canta e magari si compone e s'improvvisa; è lo spazio/tempo in cui ascolto, esecuzione, com-

Giuseppina
La Face
Bianconi

Ordinario
di Teoria della
musica,
Dipartimento di
musica e
Spettacolo,
Università degli
Studi di Bologna.

L'attività laboratoriale implica nel docente la consapevolezza di alcune difficoltà legate alla realizzazione della comprensione musicale: esse scaturiscono dalla natura stessa della arte dei suoni e riguardano sia il conoscere sia il fare.

posizione, indagine storica, sguardo interdisciplinare si connettono strettamente, dove si può costruire un *sapere euristico*, ossia un sapere disposto ad essere continuamente investigato, problematizzato e ricostruito (Frabboni 2004).

In questa cornice, l'esecuzione, la composizione, l'improvvisazione non sono fini a sé stesse, bensì strumenti grazie ai quali l'allievo sperimenta *dall'interno* le strutture musicali evidenziate in sede d'ascolto; quelle strutture che, se ben assimilate e agite nella pratica, consentono la comprensione intrinseca, 'tecnica', del fatto musicale.

L'attività laboratoriale implica nel docente la consapevolezza di alcune difficoltà legate alla realizzazione della comprensione musicale: esse scaturiscono dalla natura stessa dell'arte dei suoni e riguardano sia il conoscere sia il fare. Ne elencherò alcune.

Prima difficoltà. La musica è un'arte temporale: si svolge e prende forma nel tempo. Per dominare un'opera musicale, ossia per portare lo studente a cogliere lo svolgimento di tutto un brano, occorre dunque attivare processi attentivi e di memorizzazione, nonché processi mentali di secondo livello, come 'saper analizzare e assortire', 'mettere in relazione', 'cogliere analogie e differenze'. (Per superare questa difficoltà occorre che il docente conosca e applichi le strategie da mettere in opera volta per volta.)

Seconda difficoltà. Ciascun brano musicale ha la sua durata ed instaura un rapporto col 'tempo vissuto': un minuto di musica è breve per l'intenditore, ma può risultare lunghissimo per il neofita. Ta-

le aspetto andrà valutato attentamente, non perché ci si debba precludere la fruizione di musiche lunghe e dal linguaggio elaborato, bensì perché bisognerà individuare le strategie idonee alla loro fruizione. La più indispensabile di tali strategie sarà la segmentazione della composizione, che andrà attuata sulla base delle leggi musicali – melodiche armoniche metriche ritmiche agogiche dinamiche timbriche e via dicendo – nonché delle leggi della percezione. 'Segmentare' non è sinonimo di 'frammentare', ma comporta un'operazione ben più complessa, nella quale spetta un ruolo fondamentale alla preparazione tecnico-musicale: non è questa la sede adatta per illustrare la segmentazione in casi specifici, onde renderli proponibili ai discenti.

Terza difficoltà. In linea di principio, la musica è priva di denotazione, ossia non rinvia ad una realtà esterna. Ciò nonostante, non è un'arte 'a-semantica'. La musica infatti parla dell'uomo e del mondo, così come ogni altra arte: ma certo in musica il significato «non ha carattere continuo, discretizzabile, gerarchico-composizionale, mono-planare»; esso «si evidenzia a tratti», in maniera nebulosa, areale (Della Casa 2001, p. 96). La significazione non è dunque un punto di partenza bensì d'arrivo: il buon docente non se ne nasconderà i rischi e le ambiguità.

Quarta difficoltà. Strettamente collegata alla precedente, ossia alla significazione, è la difficoltà che deriva dall'uso del linguaggio. Lo strumento essenziale per costruire la conoscenza è il linguaggio: al ludo al linguaggio verbale adottato per descrivere i pro-

cessi musicali. Se è vero che l'insegnamento è utile sia quando consolida le conoscenze sia quando si colloca nella zona di sviluppo prossimale del discente, andranno organizzate attentamente pratiche discorsive che conducano alla consapevolezza e al controllo volontario della conoscenza: in campo musicale, bisogna imparare a *verbalizzare* la musica (sia i processi musicali, sia la singola opera d'arte musicale). La verbalizzazione dà forma al sapere che si costruisce, lo consolida, consente di ricostruire retrospettivamente il percorso attraverso il quale si è giunti a quel sapere (qui l'Educazione musicale si lega strettamente all'Educazione linguistica). Questa costruzione della conoscenza attuata mediante strumenti linguistici controllati si colloca agli antipodi di quel tipo di didattica fondato sul semplice ascolto proiettivo, che si riassume nell'uso – divenuto per taluni insegnanti quasi un'abitudine – di interpellare il discente: "che cosa ti viene in mente?". (È questo un punto delicatissimo, che non posso sviluppare in questa sede, ma che merita un lungo e attento lavoro con i docenti.)

Quinta difficoltà. Nell'ambito della produzione – mi riferisco tanto all'esecuzione strumentale e vocale quanto alla composizione e all'improvvisazione – si incontra infine un altro serio ostacolo: eseguire musica ad un livello anche solo discreto, tale da procurare agli esecutori medesimi una certa qual soddisfazione, richiede sempre un bagaglio nient'affatto esiguo né trascurabile di capacità tecniche. Lo si raggiunge solo a costo di un esercizio costante

e defatigante, improponibile nel quadro di una scuola non specificamente professionalizzante. È indispensabile perciò che il docente, nell'affrontare il campo dell'esecuzione, ma anche della composizione e dell'improvvisazione, si ponga obiettivi delimitati e chiari, opportuni e coerenti, e sappia bilanciare l'applicazione con i risultati che intende raggiungere. Eseguire da soli o in gruppo brani vocali e strumentali, produrre in modo controllato semplici elaborati musicali (Della Casa, 2003, p. 127; ed. 2006, p. 39), porta il discente a comprendere il funzionamento di un costrutto musicale e la sintassi sulla quale esso si fonda; attiva le capacità creativo-compositive di base nell'elaborare semplici forme musicali, vuoi esemplate su modelli storici vuoi – nella limitata misura in cui ciò è possibile – prodotte *ex novo*.

Darò ora un esempio specifico di come in un'esperienza di laboratorio si possano collegare i vari momenti – ascolto, esecuzione, composizione, indagine storica, sguardo interdisciplinare – grazie a un lavoro di smontaggio e rimontaggio complessivo. L'esempio che porterò ha un semplice intento metodologico.

Certi temi hanno infiammato sull'arco dei secoli la fantasia creativa di letterati, pittori, scultori e musicisti; sono temi che non possono essere ignorati dai nostri studenti, poiché appartengono intrinsecamente alla nostra cultura e perché la loro conoscenza consente di spaziare su vaste aree del sapere: penso, per dire, alla Guerra di Troia, al mito di Orfeo ed Euridice, di Faust, di Don Giovanni. Un tema di tal sorta è il Giudizio universale:

basti pensare alla rappresentazione che ne ha dato Michelangelo nella Cappella Sistina. La narrazione e la raffigurazione del Giudizio universale si basa sulla Bibbia, la quale per bocca di profeti, evangelisti e apostoli evoca «Cristo Gesù che verrà a giudicare i vivi e i morti» (2^a lettera di san Paolo a Timoteo, 4,1), «il giorno dell'ira e della rivelazione del giusto giudizio di Dio» (lettere di san Paolo ai Romani, 2,5). Da alcune righe del profeta Sofonia (1,15-18) – immagini terrificanti del «giorno dell'ira, giorno di angoscia e di afflizione, di rovina e di sterminio, di tenebre e di caligine, di nubi e di oscurità, di squilli di tromba e d'allarme sulle fortezze e sulle torri d'angolo» – è desunto il responsorio *Libera me, Domine, de morte aeterna*; da qui ha preso spunto, nel secolo XII, l'ignoto autore della sequenza *Dies irae, dies illa*. Il *Dies irae* è «una delle vette poetico-musicali della liturgia cattolica» (Contini 1970, pp. 16-18); e il Concilio di Trento, che pure depurò la liturgia cattolica romana da quasi tutte le sequenze poetate nel medioevo, mantenne in uso il *Dies irae* nella Messa dei morti. Il poeta, che attinge la materia testuale anche dal *De profundis*, il salmo di Davide (130: «Dal profondo a te grido, o Signore; Signore, ascolta la mia voce... Se consideri le colpe, Signore, chi potrà sussistere?...») cantato in suffragio dei morti, pone l'accento non soltanto sulla severità di Cristo Giudice, ma anche sulla sua misericordia. La sequenza viene cantata su una melodia sillabica assai semplice, di facile intonazione, ripetuta strofa per strofa.

Nel corso dei secoli il *Dies*

irae ha ripetutamente sollecitato la fantasia creativa dei musicisti, in composizioni vuoi sacre vuoi profane: nel primo caso si tratta di composizioni basate sul testo latino, materialmente o idealmente destinate ad essere eseguite durante la Messa dei defunti; nel secondo caso, si tratta di composizioni da concerto che non utilizzano il testo poetico della sequenza ma la sua melodia. Propongo in breve due esempi molto diversi: Giuseppe Verdi e Hector Berlioz.

Verdi compone il *Dies irae* nell'impressionante *Messa da Requiem* del 1874 in memoria di Alessandro Manzoni. Verdi non impiega la melodia gregoriana, ma dà una rappresentazione sonora impressionante delle immagini sgomentevoli offerte dal testo poetico. Si veda come mette in musica la prima strofa. Il testo di questa prima terzina, e magari anche di qualcuna delle successive, potrà venir letto e commentato con gli allievi prima dell'ascolto (qualsiasi registrazione di qualità, da Arturo Toscanini a Claudio Abbado, può andar bene; la partitura più economica è la tascabile della serie Edition Eulenburg, ETP 975; in rete, una partitura d'uso si trova nel sito http://www2.free-scores.com/PUBLIC/IMSLP/Verdi_-_Requiem_-_2_-_Sequence.pdf).

(1) Il brano si apre con quattro fragorosi accordi martellati a piena orchestra (misure 1-2), e con l'urlo spasmodico del coro: «*Dies irae, dies illa*» (mm. 3-9). Uno spaventevole grido di terrore.

(2) Dopo uno scroscio rovinoso degli archi (mm. 9-10), i quattro accordi vengono ripetuti, ma in più rimbombano in contrattacco quattro colpi della grancassa, che Verdi vuole

Nel corso dei secoli il Dies irae ha ripetutamente sollecitato la fantasia creativa dei musicisti, in composizioni vuoi sacre vuoi profane: nel primo caso si tratta di composizioni basate sul testo latino, materialmente o idealmente destinate ad essere eseguite durante la Messa dei defunti; nel secondo caso, si tratta di composizioni da concerto che non utilizzano il testo poetico della sequenza ma la sua melodia.

Dies irae, dies illa
 solvet saeculum in favilla,
 teste David cum Sibylla.

Quantus tremor est futurus,
 quando iudex est venturus,
 cuncta stricte discussurus!

Tuba, mirum spargens sonum
 per sepulcra regionum,
 coget omnes ante thronum.

Mors stupebit et natura,
 cum resurget creatura,
 iudicanti responsura.

Liber scriptus proferetur,
 in quo totum continetur,
 unde mundus iudicetur.

Iudex ergo cum sedebit,
 quidquid latet apparebit,
 nil inultum remanebit.

Quid sum, miser, tunc dicturus,
 quem patronum rogaturus,
 cum vix iustus sit securus?

Rex tremendae maiestatis,
 qui salvandos salvas gratis,
 salva me, fons pietatis!

Recordare, Iesu pie,
 quod sum causa tuae viae,
 ne me perdas illa die.

Quaerens me sedisti lassus,
 redemisti crucem passus:
 tantus labor non sit cassus.

Iuste iudex ultionis,
 donum fac remissionis
 ante diem rationis.

Ingemisco tamquam reus,
 culpa rubet vultus meus:
 supplicanti parce, Deus.

Qui Mariam absolvisti
 et latronem exaudisti,
 mihi quoque spem dedisti.

Preces meae non sunt dignae,
 sed tu bonus fac benigne
 ne perenni cremer igne.

Inter oves locum praesta
 et ab haedis me sequestra,
 statuens in parte dextra.

Confutatis maledictis,
 flammis acribus addictis,
 voca me cum benedictis.

Oro supplex et acclinis,
 cor contritum quasi cinis,
 gere curam mei finis.

Lacrimosa dies illa,
 qua resurget ex favilla
 iudicandus homo reus:
 huic ergo parce, Deus.

Pie Iesu Domine,
 dona eos requie.

Giorno d'ira, quel giorno;
 dissolverà il secolo in faville,
 lo attestan Davide e la Sibilla.

Quanto grande sarà il terrore
 allorché verrà il giudice
 a discutere ogni cosa duramente!

Una tromba, spargendo un suono meraviglioso
 tra i sepolcri delle nazioni,
 sospingerà tutti innanzi al trono.

Sbigottiranno la Morte e la Natura
 quando risorgerà la creatura
 per rispondere a Chi giudica.

Un libro scritto sarà portato innanzi,
 dove tutto si trova segnato
 di che il mondo deve essere giudicato.

Allorché dunque il giudice si sarà assiso,
 tutto ciò che è nascosto verrà all'aperto,
 non resterà nulla d'impunito.

Misero, che cosa io dirò allora?
 quale avvocato supplicherò
 quando a mala pena il giusto è sicuro?

Re di tremenda maestà,
 che quei che salvi li salvi per nulla,
 salva anche me, o fonte di pietà!

Ricòrdati, Gesù pietoso,
 che la cagione di tanta tua strada sono stato io:
 non mi mandare in perdizione, quel giorno!

Cercandomi ti sedesti stanco;
 mi redimesti, patendo la croce;
 tanta fatica non sia sprecata!

Giusto giudice di vendetta,
 fammi dono della remissione
 prima del giorno dei conti.

Gemo come fa chi è reo,
 il mio volto è rosso di colpevolezza;
 risparmia chi ti supplica, o Dio.

Tu che assolvesti Maria
 ed esaudisti il ladrone,
 désti speranza anche a me.

Le preghiere mie non sono degne,
 ma tu, buono, fa benignamente
 che io non arda nel fuoco inestinguibile.

Tra le pecorelle fammi un posto
 e sègregami dai caproni,
 ponendomi alla tua destra.

Confutati i maledetti
 e assegnatili alle fiamme acri,
 a me, chiamami tra i benedetti.

Te ne prego supplicando e inchinandomi,
 il cuore è in polvere come cenere:
 prendi cura della mia fine!

Lacrimoso giorno, quello,
 quando risorgerà di tra le faville
 l'uomo reo per essere giudicato:
 a costui, dunque, tu abbi pietà, o Dio!
 Pietoso Gesù Signore,
 dà loro requie.

Versione di Giuseppe De Luca

«secchi e molto forti»: è come se l'eco di tanto fragore rimbalsasse nell'immensità (mm. 11-12); di nuovo, risuona l'urlo «Dies irae, dies illa» (mm. 13-19).

(3) Le parole «Solvat saeculum» e «Teste David» innescano nel canto del coro violente sincopi (m. 21 sgg.), che dissestano l'elocuzione del discorso e squassano la compagine sonora.

(4) Un *crescendo* e una fulminante ascesa dei violini (m. 45) porta infine allo scoppio di un *fortissimo* ancor più raccapeggiato, convulso e tremendo (rullo di grancassa e timpani): il «Dies irae» viene gridato a squarciagola (m. 46 sgg.), indi gradatamente il coro si accascia, stremato (mm. 62-73).

In questa prima sezione – al di là della scrittura orchestrale e delle smaglianti combinazioni timbriche – l'elemento costruttivo è dato innanzitutto dal ritmo. In un sol colpo, potremo portare i nostri studenti a riconoscere almeno quattro strutture ritmiche fondanti per qualsiasi competenza musicale: il ritmo tetico (in battere), il contrattempo, la sincope, il rullo (ossia la ripetizione rapidissima,

metricamente indistinta, della stessa nota o suono). A questi fattori ritmici Verdi affida in gran parte la rappresentazione della sconvolgente ira divina. In un'esperienza laboratoriale gli studenti potranno esercitare queste strutture ritmiche in elaborati musicali da loro stessi prodotti, e poi rieseguirle. Potranno ricorrere alla melodia gregoriana già bell'e pronta, oppure (come fa Verdi) inventeranno un tema *ex novo*, coerente però col testo di partenza e col verso ottosillabico (accenti metrici sulle quattro sillabe dispari): indi elaboreranno il tema, esercitando le strutture ritmiche prese a modello dall'opera verdiana. Con l'uso controllato di pochi elementi – ritmo tetico, contrattempo, sincope, rullo – i discenti, opportunamente guidati, saranno in grado di produrre elaborati di stile differente (magari anche jazzistico) e scopriranno le potenzialità espressive di tali strutture. Il passo successivo sarà di rintracciarle in altri brani musicali, differenti per epoca, genere, qualità artistica. Insomma, quanto più si amplierà l'esperienza, «tanto più abbondante sarà il mate-

riale di cui l'immaginazione potrà disporre», posto che l'attività creatrice è «in diretta dipendenza dalla ricchezza e varietà della precedente esperienza dell'individuo» (Vygotskij, p. 13).

Berlioz fa un uso del tutto diverso del *Dies irae*. La sua *Sinfonia fantastica* (1830) presenta, essa sì, il motivo gregoriano, ma senza il testo poetico; infatti non ci sono voci, né si tratta di una Messa, bensì di una Sinfonia – un brano da concerto – che allude, nel suo tracciato, all'esperienza onirica e allucinatoria di un giovane dalla fantasia romanticamente esaltata. Il *Dies irae* è citato e parodiato nell'ultimo tempo, che nel "programma" poetico sotteso alla Sinfonia reca il titolo generale *Sogno d'una notte del Sabba*. L'argomento, profano e nient'affatto religioso, è addirittura stregonesco e diabolico: ma quando il *Dies irae* risuona, l'«elemento infernale si prosterna», come dice Berlioz stesso in una lettera che illustra il programma della composizione (Della Seta, p. 328). Si ascolti l'episodio (oggi ci si può valere del testo critico della partitura, ripubblicato da Eulenburg nella

1. **D**ies irae, dies illa, Solvat saeculum in favilla: Teste David cum Sibylla.
 2. Quantus tremor est futurus, Quando iudex est venturus, Cuncta stricte discuturus!

3. Tubamirum spargens sonum Per se pulcra reginorum, Cogent omnes ante thronum.
 4. Mors stupabit et natura, Cum resurget creatura, Iudicanti responsura.

5. Liber scriptus profertur, In quo totum continentur, Unde mundus iudicetur.
 6. Iudex ergo cum se debet, Quidquid latet apparebit: Nil in ultimum remanebit.

Ciò che più conta è che un soggetto come il *Dies irae* si presta benissimo al 'fare' inteso come 'ricerca', come 'investigazione', come ricostruzione delle conoscenze. Il *Dies irae* compare infatti in tante altre musiche che gli studenti potranno indagare.

serie economica Audio+Score, n. 6, Mainz, 2006; il passo qui commentato, pp. 151-159 della partitura, si ascolta nella pista 5 del CD allegato, ai minuti 2'59"; una partitura d'uso si trova anche in rete, all'indirizzo <http://www.dlib.indiana.edu/variations/scores/bhs9470/large/index.html>, pp. 108-106).

(0) Sul triplice rintocco delle campane a morto da lontano (*glas funèbre*; m. 102 sg.) fa dapprima capolino un motivetto beffardo e triviale delle viole, che lì per lì rimane sospeso (m. 107 sg.). Uno scivolone cromatico degli archi, con altri rintocchi funebri (m. 120 sg.), porta al *Dies irae*.

(1) Frase per frase, la melodia del *Dies irae* viene enunciata tre volte in tre diverse scansioni ritmiche e in tre diverse tessiture. Prima con note gravi e grevi, dai fagotti e dagli oficleidi (gli antenati del basso-tuba; m. 127 sgg.); poi, in valori dimezzati, dai corni coi tromboni (m. 147 sgg.); infine su un ritmo saltellante da striduli e queruli flauti oboi clarinetti, con gli archi pizzicati (m. 157 sgg.). La tripartizione e la ripetizione a diverse altezze determinano un effetto di graduale accelerazione metrica e di verticalità sonora.

(2) Nella seconda frase del *Dies irae* – anch'essa enunciata tre volte – ai fagotti e agli oficleidi si aggiunge sulle note grevi il sordo pizzicato dei violoncelli e contrabbassi in contrattempo (m. 163 sgg.); poi di nuovo i valori dimezzati (m. 176 sgg.); poi ancora il ritmo saltellante (m. 183 sgg.).

(3) Nella terza enunciazione, le note grevi sono doppiate dal rimbombo della grandcassa in contrattempo (m. 187

sgg.); poi valori dimezzati (m. 206 sgg.); indi il solito ritmo saltellante (m. 216 sgg.).

(4) Dopo la terza frase del *Dies irae*, riprende l'ena il tema triviale dell'inizio, che infine prende forma e si sviluppa: è la ronda del Sabba, svolta come una grottesca fuga (m. 223 sgg.).

In questa sezione della *Sinfonia*, a parità di melodia, due sono i fattori costruttivi: l'impasto timbrico delle varie sezioni dell'orchestra, dal più grave al più acuto; il contrasto tra i tre moduli metrici, uno tardigrado, l'altro solenne e scandito, il terzo sguaiatamente danzereccio. Anche qui, come nel *Dies irae* verdiano, gli studenti potranno esercitare, nella produzione, le strutture apprese in sede d'ascolto e misurarsi nell'elaborazione di segmenti variamente connotati sul piano metrico e timbrico. O viceversa potranno ritrovare all'ascolto configurazioni metriche sperimentate e apprese precedentemente in fase di produzione.

Ciò che più conta è che un soggetto come il *Dies irae* si presta benissimo al 'fare' inteso come 'ricerca', come 'investigazione', come ricostruzione delle conoscenze. Il *Dies irae* compare infatti in tante altre musiche che gli studenti potranno indagare. Compare innanzitutto – è chiaro – nelle Messe da requiem, delle quali esso rappresenta assai spesso il culmine pittoresco ed emotivo (anche se non compare in tutte: p. es. manca un *Dies irae* nel Requiem composto nel 1877 da Gabriel Fauré, un musicista che incarna al maggior grado la particolare mitezza e urbanità dell'uomo colto contemporaneo; manca anche nel *Requiem tedesco* di Brahms, del

1868, una severa e serena meditazione sulla caducità della vita umana).

In opere importanti del Novecento profano il *Dies irae* dà voce a forme singolari di spiritualità. Ad esempio nel 1938-41, all'indomani della promulgazione delle leggi razziali, Luigi Dallapiccola compone i suoi *Canti di Prigionia*, basandosi su testi latini di tre grandi personaggi storici giustiziati per ragioni politico-ideologiche, Maria Stuarda (1587), Severino Boezio (526), il Savonarola (1498): il tema gregoriano, ossessivamente scandito dall'orchestra, esprime bene l'angoscia dell'uomo irretito nell'oppressione totalitaria. Nel 1967, per l'inaugurazione del monumento alle vittime di Auschwitz, Krzysztof Penderecki compone un impressionante *Dies irae* che combina testi tratti dalla Bibbia, dalle *Eumenidi* di Eschilo e da poeti contemporanei francesi e polacchi. Il compositore polacco non si affida più né al testo della sequenza né alla melodia medievale; il semplice titolo *Dies irae* è un'immagine capace di evocare da sola l'orrore inaudito: collocandosi idealmente nella scia di Verdi, mediante la tecnica dei *clusters* corali – agglomerati saturi di suoni – il brano sonorizza l'urlo agghiacciante dell'umanità atterrita di fronte all'immane tragedia dei campi di sterminio nazisti. Entrambi i capolavori, dunque, fanno ricorso al *Dies irae*, vuoi come recupero decontestualizzato della melodia, vuoi come mera evocazione di un tema-cardine nell'immaginario della cultura occidentale, per dar voce allo sgomento di fronte al totalitarismo e all'orrore da esso generato.

Altre linee di ricerca si possono sviluppare nell'approfondimento laboratoriale sul *Dies irae*, linee che non si fermano alle opere musicali singolarmente prese. Che il *Dies irae* originario, ad esempio, come ogni altra musica medievale, sia stato trasmesso attraverso codici manoscritti e nell'uso della Chiesa, mentre composizioni dell'età moderna e contemporanea come la *Sinfonia fantastica* di Berlioz o il *Requiem* di Verdi si tramandino attraverso edizioni a stampa e nella prassi concertistica, apre prospettive d'investigazione storico-culturale in un campo di grandi potenzialità. Che la fantasia di Verdi si accenda sul filo delle immagini poetiche, può favorire indagini assai fruttuose sul rapporto fra letteratura e musica. Che la rappresentazione del Giudizio universale assuma forme del tutto incomparabili nell'iconografia medievale e in quella moderna – basti pensare all'effetto sconvolgente che l'affresco di Michelangelo esercitò sui contemporanei (ed esercita tuttora) –, consente di comprendere l'avvicinarsi storico di tecniche, linguaggi, stili. Tutto ciò è importante perché i nostri studenti costruiscano, da loro stessi, un senso storico nutrito di conoscenza: che è consapevolezza di appartenere ad una cultura, e responsa-

bilità di contribuire al suo progresso nel rispetto di tutte le altre culture.

Non desidero aggiungere altro. Voglio solo ancora suggerire una consegna ai colleghi. Provate a far scoprire ai discenti come viene musicata la strofa del «Tuba mirum spargens sonum»; ossia come lo spettacolo magnifico e angosciante delle trombe del Giudizio sia stato interpretato da Verdi, da Berlioz – ma non nella *Fantastica*, bensì nella «Grande Messa dei morti» (1837) – e da Mozart, nello struggente *Requiem* composto nelle ultime settimane di vita (1791). Tutti e tre gli artisti hanno «sentito» e rappresentato in maniera egualmente straziante, ancorché profondamente diversa, lo smarrimento e il rapimento dell'uomo di fronte al Giudizio divino.

Bibliografia

C'è musica e musica... Scuole e cultura musicale, a cura di L. Zoffoli, Napoli, TecnoDid, 2006.

G. Contini, *Letteratura italiana delle origini*, Firenze, Sansoni, 1970.

G. Cremascoli, *Tempi dell'uomo e tempo di Dio: il «Dies irae»*, in *Sentimento del tempo e periodizzazione della storia nel Medioevo*, Spoleto, Centro Italiano di Studi sull'Alto Medioevo, 2000, pp. 315-329.

C. Cuomo, *Didattica dell'a-*

scolto e Didattica della produzione musicale: ipotesi di continuità, in *C'è musica e musica...*, pp. 225-230.

Id. (a cura di), *Fondamenti del laboratorio musicale*. Documento di sintesi, *ibid.*, pp. 61-70.

M. Della Casa, *Educazione musicale e curriculum* (1985), Bologna, Zanichelli, 2001.

Id., *La formazione musicale nella scuola delle competenze e della continuità*, «Il Saggiatore musicale», X, 2003, pp. 123-133; anche in *C'è musica e musica...*, pp. 35-46.

F. Della Seta, *Italia e Francia nell'Ottocento*, Torino, EDT, 1993 («Storia della musica», 9), pp. 326-329.

L. Dozza, *Costruttivismo e didattica laboratoriale*, «Rivista di Pedagogia e Didattica», I, 2004, pp. 165-172.

F. Frabboni, *Il laboratorio*, Roma-Bari, Laterza, 2004.

G. La Face Bianconi, «La trota» fra canto e suoni. Un percorso didattico, «Il Saggiatore musicale», XII, 2005, pp. 77-123.

Id., *Le pedate di Pierrot. Comprensione musicale e didattica dell'ascolto*, in *Musikalische Bildung. Erfahrungen und Reflexionen/ Educazione musicale. Esperienze e riflessioni*, a cura di F. Comploi, Bressanone, Weger, 2005, pp. 40-60; anche in *C'è musica e musica...*, pp. 47-60.

L. Vygotskij, *Immaginazione e creatività nell'età infantile* (1930), Roma, Editori Riuniti, 1999.