
DONATELLA RIGHINI

LA DIDATTICA DELL'ASCOLTO:
STRADA MAESTRA PER EDUCARE ALLA MUSICA

Il titolo di questo contributo si rifà a quello dell'intervento introduttivo di Giuseppina La Face Bianconi per l'apertura del Convegno Internazionale *Educazione Musicale e Formazione* tenutosi a Bologna dal 12 al 14 maggio 2005, organizzato dal Dipartimento di Musica e Spettacolo dell'Università degli Studi di Bologna, dall'Associazione culturale «Il Saggiatore Musicale» e dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna. Quel Convegno, che ha scosso l'ambiente italiano deputato all'educazione musicale da un lungo e più che ventennale 'torpore', è stato un momento di sintesi di un lavoro innovativo già avviato da anni dalla cattedra di Pedagogia Musicale del DAMS di Bologna, tenuta dalla stessa La Face Bianconi. Hanno partecipato esponenti di varie aree legate all'educazione musicale: pedagogisti, musicologi, psicologi, antropologi, esperti di didattica, musicisti, psicologi dell'educazione. Un'ampia rosa di esperti, quasi tutti provenienti dal Gotha del mondo accademico, che per la prima volta si sono trovati a confronto, con l'obiettivo di attivare una collaborazione fra le varie aree di competenza, in modo da dare vita in maniera organica alla disciplina.

Abbiamo detto che il Convegno bolognese ha finalmente dato una sferzata al panorama dell'educazione musicale italiano dopo più di vent'anni. Fu proprio a quell'altezza cronologica, infatti, che un gruppo pionieristico di musicisti¹ iniziò a dedicarsi all'educazione musicale, con grande passione e intelligenza, e quel lavoro portò sia all'introduzione dell'Educazione musicale come insegnamento riconosciuto nella scuola media (nei Programmi del 1979), sia a una sempre maggiore diffusione di una varietà di proposte di approccio alla musica destinate ai bambini della fascia d'età della scuola materna ed elementare. Dopo più di vent'anni, tuttavia, quelle idee, che allora furono una rivoluzione, non si sono sviluppate, e non c'è stato un lavoro sistematico di ricerca che coinvolgesse l'educazione in generale. In particolare l'attenzione delle proposte di educazione musicale è rimasta circoscritta all'età della scuola dell'obbligo,² e non ha mai preso vita un indirizzo di studio che si occupasse degli stu-

¹ Ricordiamo fra questi Fiorella Cappelli, Carlo Delfrati, Mario Piatti, Giovanni Piazza.

² Occorre precisare che si è venuta creando una vera e propria selva di proposte di attività musicali di avvicinamento dei bambini alla musica, una copiosa quantità di

denti delle scuole superiori e dell'educazione musicale del cittadino in genere. Problematiche, queste ultime, certamente più di competenza dell'Università. Ecco perché salutiamo con particolare gioia il fatto che il mondo accademico abbia deciso di riprendere la ricerca nonché l'idea di organizzare in maniera sistematica una disciplina che solo nel nostro Paese ha ancora il valore secondario che aveva all'epoca dei Programmi della scuola media nel 1979. E una riprova di quanto il lavoro in quella direzione necessitasse di essere riconsiderato e riqualificato è data dalla recente riforma del sistema scolastico del Ministro Moratti, che aveva escluso la musica da ogni ordine e grado di istruzione, e che solo dopo una massiccia protesta circolata nel mondo musicale è stata un po' riveduta.

Un altro aspetto scaturito dal lavoro della cattedra bolognese di Pedagogia Musicale da evidenziare, e sul quale rifletteremo in questo scritto, è il ruolo centrale dato alla didattica dell'ascolto musicale, ritenuta la via privilegiata per la comprensione della musica. Si potrebbe obiettare che questa non è una novità, perché l'ascolto è sempre stato al centro dell'insegnamento dell'educazione musicale. Tuttavia, se ciò è vero, come è vero, diversa è la modalità di ora nel proporlo e diverse sono le finalità. Nonostante, infatti, un'affermazione, fatta negli anni Settanta – poco prima della riforma dei programmi della scuola media – del tipo

l'unico mezzo offerto all'insegnante [...] per completare e ampliare le rudimentali e unilaterali acquisizioni della ritmica e del coro avviando il ragazzo alla comprensione del fatto musicale nella sua interezza e globalità, e quindi ad una effettiva conquista della musica in quanto arte con i suoi molteplici significati e aspetti, tale unico mezzo risiede nell'ascolto delle musiche,³

le proposte suggerite, e in seguito portate avanti non solo dagli insegnanti in virtù dei programmi, ma anche dai libri di testo pubblicati (in particolare quelli per la scuola media), riguardano solo un ascolto da contestualizzare storicamente

Affinamento del gusto e scoperta sia della personalità dell'autore sia delle testimonianze storico-sociali dei documenti musicali ascoltati⁴

e che porti, magari, l'insegnante

pubblicazioni spesso incontrollate e non riferite a un'indicazione sistematica centrale. Questo fenomeno ha portato, ad oggi, a un panorama di scelte disorientante per le insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria, fenomeno che ci pare di dover segnalare come bisognoso di un riordino.

³ G. GRAZIOSI, *Introduzione all'ascolto*, Milano, Ricordi, 1977, p. 10. Rifacimento e ampliamento del suo saggio *L'ascolto*, in «Educazione musicale», (1964), n. 2.

⁴ Cfr. Programmi ministeriali per la scuola media statale del 1979.

o con colloqui orali o con brevissima relazione scritta dell'alunno o anche mediante traduzioni figurative da lui compiute, ecc. [...] ad annotare le impressioni che le musiche ascoltate hanno suscitato nel ragazzo onde trarne indicazioni non solo utili a stabilirne meglio le inclinazioni musicali, ma altresì illuminanti sulla psicologia, sul temperamento, sulla maturità e insomma su quell'insieme 'evolutivo' del preadolescente che la musica, spesso, mette a nudo più e meglio di qualsiasi altro mezzo di indagine e di altra disciplina scolastica.⁵

Quello che mancava a questo tipo di didattica, dunque, era la capacità di realizzare un ascolto consapevole delle strutture musicali, che invece è diventato l'obiettivo centrale da perseguire per il nuovo filone di ricerca,⁶ e che è la naturale strada da percorrere per inserire anche la musica fra le discipline educative che concorrono alla formazione globale dell'individuo. È questa infatti la tendenza psicopedagogica più attuale, che prende le mosse dai concetti vygotiskiani⁷ di apprendimento e istruzione come fasi condizionanti lo sviluppo, quindi dalla necessità di dare unità e sistematicità al processo educativo, che si coglie nella società, nella storia, nella cultura e quindi nella coscienza della persona, secondo un'organicità che va dalla dimensione affettiva a quella sociale, dal linguaggio al pensiero e quant'altro. Da questa direzione, si è sviluppato il più moderno pensiero che ha portato a una grande considerazione delle relazioni fra i vari saperi.

L'aspetto interdisciplinare che la musica ha è sottolineato, ai giorni nostri, in particolare da Maurizio Della Casa, che è riuscito a declinare il pensiero sopra esposto nelle sue proposte di definizione della musica. Lo studioso pensa che si debba giungere a dominare «dall'alto» le strutture musicali per poi contestualizzarle e aprire varchi interdisciplinari.⁸

Diventa dunque della massima importanza pensare ad una didattica dell'ascolto inserita a pieno titolo in un percorso pluridisciplinare dei discenti, con la creazione di curricoli organizzati, all'interno dei quali operare una programmazione con cognizione di causa, come la pedagogia tassonomica di Bloom, Gagné e Guilford insegna.

⁵ G. GRAZIOSI, *Introduzione all'ascolto*, cit., p. 14.

⁶ Cfr. in proposito G. LA FACE BIANCONI - M. DELLA CASA, *Musica e cultura a scuola*, in «Il Saggiatore musicale», X, (2003), pp. 119-133 e G. LA FACE BIANCONI, *Comprendere la musica e saper fare*, in «Innovazione educativa», n.s. I, nn. 3-4, giugno 2004, pp. 31-35.

⁷ Per approfondire il pensiero pedagogico di Vygotskij v. L.S. VYGOTSKIJ, *Pensiero e linguaggio*, a cura di A. Masucco Costa, Firenze, Universitaria G. Barbera, 1966.

⁸ M. DELLA CASA, *Educazione musicale e curriculum*, Bologna, Zanichelli, 1985, 2002².

Come è noto, qualsiasi intervento didattico è strutturato in una programmazione, che deve prendere le mosse dai prerequisiti cognitivi e affettivi del discente. Nella scuola questo rifarsi al vissuto del singolo alunno serve come base per elaborare le sue esperienze della vita quotidiana secondo le modalità dei vari sistemi disciplinari. Occupandoci in particolare dell'educazione musicale, questo tipo di processo deve tenere in considerazione la musica fruita dai ragazzi, e da questo tipo di pre-requisiti elaborare un processo educativo di musica d'arte. Effettivamente i ragazzi di oggi hanno come bagaglio di conoscenza musicale quasi esclusivamente quello offerto dai *mass media*: a parte alcuni casi di utilizzo di brani di repertorio che per alcuni secondi fanno da sfondo alla pubblicità di certi prodotti commerciali,⁹ si tratta decisamente di una base poco solida per edificare una didattica musicale.

Il bagaglio di conoscenze musicali di partenza dell'alunno viene così ad essere direttamente proporzionale alla competenza di cui si deve dotare il docente per attivare un processo educativo che operi su quel vissuto.

È necessario aggiungere che occorre che l'insegnante giunga a considerare che la musica è un'arte temporale, che quindi non si lascia cogliere in un atto, come invece avviene per le arti figurative. Ciò porta come conseguenza la necessità di attivare strategie che stimolino l'attenzione e la memorizzazione.¹⁰

Parallelamente va considerata una seconda difficoltà insita nella natura stessa della musica, ossia la sua mancanza di riferimento a una realtà esterna. Quest'ultimo aspetto incide fortemente sulla scelta dei brani da proporre all'ascolto, nonché sulla necessaria gradualità della durata di essi, soprattutto se i discenti non hanno familiarità con il genere che si intende proporre loro (nel nostro caso la musica d'arte).

Un insegnante di educazione musicale, dunque, si trova a dover riassumere in sé molteplici saperi, ai quali si aggiunge quello di trasmettere la capacità di esprimersi con un linguaggio corretto. Senza dover ripercorrere le teorie della linguistica da De Saussure a Skinner, Chomsky e soprattutto Jakobson,¹¹ ci pare doveroso sottolineare l'importanza di un corretto uso del linguaggio verbale per descrivere le fasi temporali delle quali l'ascolto musicale si compone. Si tratta anche di un'ulteriore fase dell'educazione che vede la necessità di un percorso interdisciplinare fra la musica e altri saperi, *in primis* l'educazione

⁹ Citeremo solo due esempi: l'Ouverture del *Così fan tutte* di W.A. Mozart per la pubblicità del dado Knorr e il Preludio della *Suite per violoncello in Sol maggiore* di J. S. Bach per la pubblicità di un nuovo modello automobilistico della Audi.

¹⁰ G. LA FACE BIANCONI, *Le pedate di Pierrot – Comprensione musicale e didattica dell'ascolto*, in *Musikerziehung. Erfahrungen und Reflexionen*, Brixen, Weger, 2005.

¹¹ Alcune indicazioni bibliografiche su questi protagonisti degli studi sulla linguistica e la comunicazione: F. DE SAUSSURE, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1919, trad. it. *Corso di linguistica generale*, Bari, Laterza, 1967; B.F. SKINNER, *Verbal*

linguistica, ma non solo. Per descrivere correttamente la musica si può far uso non solo di un linguaggio tecnico, da ‘addetto ai lavori’, ma anche di un lessico mutuato da altri ambiti (scientifico, psicologico, ecc.) o di perifrasi. Un linguaggio, ad ogni modo, che consenta agli allievi di approcciare in maniera obiettiva il brano musicale, fornendo loro ulteriori strumenti per un ascolto consapevole.

Venendo nello specifico delle teorie che sono state elaborate negli ultimi vent’anni per l’ascolto musicale, la più in linea con quanto proposto dalla ricerca bolognese di cui sopra è quella di Irène Deliége.¹² Dai procedimenti di analogia e somiglianza che la mente può elaborare nelle attività cognitive, la psicologa belga cerca di analizzare quei modelli che possono essere trasposti ai fini dell’educazione musicale. In particolare approfondisce i modelli di semplificazione che la psicolinguistica studia e che hanno mostrato come del contenuto di un discorso o di un testo la mente si ‘appigli’ ad alcuni riferimenti rilevanti, e non a tutto il discorso o testo alla lettera, e tramite quelli sarà in grado di costruirsi un’immagine della struttura complessiva di quanto ascoltato. Avviene cioè una riduzione dell’informazione che permette di non sovraccaricare la memoria e di creare una schematizzazione di quanto ascoltato o letto. Trasferendo quanto detto all’ascolto musicale, Deliége ipotizza che la memoria estrapoli dall’ascolto dei riferimenti, che ella chiama *cues* o *indices*. Si tratta quindi di punti di riferimento, di *indizi*, agganci per la memoria, grazie ai quali hanno vita processi di somiglianza/analogia o differenza che consentono di creare uno schema mentale dell’ascolto, di costruire una forma musicale. Le *cues* sono degli elementi musicali che spiccano nel decorso del brano e ricorrono più volte, anche variati. Nel corso di un’attività di educazione all’ascolto diventa molto utile far notare ai discenti il ricorrere di questi indizi, grazie ai quali si possono anche fare delle riflessioni sulla forma musicale proposta fino a poterne spiegare la struttura.

Tenendo in considerazione, dunque, anche la teoria di Deliége, vorremmo esplicitare le nostre riflessioni attraverso una proposta di ascolto, potenziale base per un’unità di apprendimento. I destinatari ipotetici di essa saranno alunni di una classe terza di scuola media inferiore, ma ciò non toglie che l’U.d.A.

Behaviour, New York, Appleton-Century-Crofts, 1957; N. CHOMSKY, *Syntactic Structures*, The Hague, Mouton, 1957, trad. it. *Le strutture della sintassi*, Bari, Laterza, 1970; Idem, *Language and Mind*, New York, Harcourt Brace, trad. it. *Saggi linguistici*, vol. III, Torino, Boringhieri, 1969.

¹² Delle numerose pubblicazioni della studiosa belga citiamo, in riferimento a quanto stiamo trattando, il saggio I. DELIÉGE - M. MÉLEN, *Cue Abstraction in the Representation of Musical Form*, in *Perception and Cognition of Music*, a cura di I. Deliége e J. Sloboda, Hove, Psychology Press, 1997. Si segnala inoltre l’applicazione delle teorie di Deliége ad un’opera importante della storia della musica fatta da Giuseppina La Face Bianconi nel suo lavoro *La casa del Mugnaio. Ascolto e interpretazione della “Schöne Müllerin”*, Firenze, Olschki, 2003.

potrebbe essere adeguata anche per una classe di scuola elementare, facendo le dovute semplificazioni e basandosi solo sull'ascolto, senza il supporto della partitura.

Proponiamo come modello di ascolto il primo movimento del *Quartetto per archi in Do maggiore K157* di W.A. Mozart. Perché un quartetto d'archi? In primo luogo si presta bene a degli agganci con situazioni extra-musicali che aiutano a comprenderne la struttura. In particolare si può paragonare a una conversazione salottiera, e quindi implica una riflessione sulla comunicazione e le sue regole, modalità e funzioni, il che porta a capire meglio come possano strutturarsi partiture a più voci o strumenti. In secondo luogo perché il quartetto è una struttura che permette di focalizzare l'attenzione sul fenomeno musicale di struttura con funzione di cellula germinatrice, che troviamo alla base di altre composizioni del repertorio d'arte, come ad esempio la sinfonia. Da quattro strumenti, per moltiplicazione e 'mutazione' (musicalmente l'aggiunta di altri strumenti diversi dagli archi), si può giungere a una partitura orchestrale. Infine perché il primo movimento dei quartetti di questa epoca storico-musicale è una chiarissima forma-sonata, struttura che così è possibile presentare ai discenti con facilità.

I destinatari, che come detto sono alunni di terza media inferiore, devono avere alcuni prerequisiti, quali la conoscenza dell'esistenza delle diverse famiglie di strumenti, in particolare di quelli ad arco; capacità di lettura del pentagramma; familiarità con la storia della musica e con ascolti musicali (cosa che devono fare già dalla prima media, come compare anche nelle nuove indicazioni nazionali).

Le finalità che un modello del genere può proporsi possono essere, ad esempio, la capacità di ascolto e comprensione dei messaggi musicali; la comprensione degli specifici linguaggi della musica; la conoscenza dei fondamentali codici/strutture della musica e uso di una terminologia appropriata (elemento che abbiamo già indicato nel corso del nostro scritto).

Per quanto riguarda gli obiettivi disciplinari generali: conoscere l'esistenza di repertori per organici strumentali specifici, in particolare cameristici; comprendere la funzione del brano musicale; valutare la corrispondenza tra la funzione e l'efficacia espressiva; comprendere lo schema costruttivo (ovviamente attraverso l'ascolto guidato). Da qui ci possono essere collegamenti, estensioni in senso multi e interdisciplinare, con la storia, l'italiano, la matematica e le scienze, oltre che con l'educazione fisica.

E veniamo agli obiettivi disciplinari specifici, che possono essere: distinguere semplici elementi strutturali del brano; comprendere i rapporti fra i quattro strumenti; contestualizzazione storica.

Orientare l'ascolto sarà un utile punto di partenza. Si può tranquillamente cominciare col dare o, meglio ancora, far trovare ai ragazzi notizie biografiche su Mozart, un personaggio affascinante, sia perché è stato un bambino prodigio

(e sui pre-adolescenti ha una presa notevole), sia perché poi la sua vita è stata molto travagliata e, a modo suo, intrigante. All'interno di questo inquadramento ne subentra uno che serve a collocare il quartetto proposto: esso appartiene a quelli giovanili, all'epoca in cui il giovane Wolfgang venne nominato Konzertmeister arciepiscopale del cardinale Hyeronimus conte di Colloredo a Salisburgo. Anni durante i quali Mozart compì insieme al padre Leopold il suo terzo ed ultimo viaggio in Italia, diretto a Milano. Giunto a Bolzano cominciò a scrivere un quartetto per archi per combattere la noia, e quello fu il primo d'una serie di sei (come si usava all'epoca: i quartetti si componevano a gruppi di sei, tutti con una motivazione comune), che va dal K 155 al K 160, terminati, un po' alla volta, durante le tappe del viaggio verso la capitale lombarda.

A questo punto conviene proporre l'ascolto: si darà una consegna precisa, come quella di porre attenzione a certi elementi che ricorrono, a volte uguali a volte con leggere variazioni. Magari si può far alzare la mano ai discenti ogni volta che sentono questi elementi (di cui parleremo sotto), ossia le *cues* della teoria di Deliège. Da questi primi indizi si potrà poi operare per discendere in maggiori dettagli che introducono all'apprendimento della struttura del brano. Questo primo orientamento dell'ascolto metterà subito in moto le capacità cognitive e metacognitive, volte ad attivare processi di attenzione e comparazione. Del resto, come dice ancora La Face Bianconi nel suo citato saggio¹³ il principio di ripetizione-variazione, che caratterizza gran parte del repertorio musicale occidentale, va usato per mettere in relazione eventi che si succedono nel tempo e così acquisire conoscenze di tipo strutturale che sono essenziali sia per dominare un brano sia per conoscenze future.

Vediamo alcune di queste strutture. Nelle bb. 1-20 troviamo subito una *cue* costituita dall'esposizione del primo tema. Su questo dobbiamo attirare l'attenzione dei ragazzi: per definirlo si può cominciare osservando come esso si componga di frasi e periodi. Addirittura la prima frase viene ripetuta, all'ottava superiore e in *f* – che contrasta con il *p* con il quale era stata presentata inizialmente – quasi volesse essere ulteriormente definita.

Semifrase, frase e periodo sono strutture che ben si collegano con le analoghe della lingua, quindi l'apprendimento di esse dal punto di vista musicale è favorito dalla possibilità di aggancio interdisciplinare.

Anche il primo e poi il secondo tema (bb. 31-41), separati fra loro da un ponte (bb. 21- 31), potranno essere presentati dopo averli ascoltati e seguiti con alcune *cues* di riferimento: in particolare il periodo da b. 32 a 38 e la codetta e coda da b. 42 a 52. Poi si potrà operare una riflessione su questa 'combinazione di frasi e periodi' con il supporto dell'educazione linguistica, facendo un paragone con un testo letterario.

¹³ G. LA FACE BIANCONI, *Le pedate di Pierrot*, cit., pp. 5-6.

Nello sviluppo, si noterà subito la *cue* costituita dalla rielaborazione degli elementi della coda (bb. 53-58), poi di quelli del secondo tema (bb. 61-69), prima di arrivare alla comparsa di elementi nuovi che conducono a una momentanea cadenza (bb. 70-74), da cui si ha la ripresa. Per quest'ultima le *cues* sono le stesse dell'esposizione.

Gli agganci interdisciplinari possono avvenire, oltre che con l'educazione linguistica, anche con le scienze, in particolare con la cellula germinatrice di organismi via via più complessi.

Da b. 75 si ha la ripresa di tutta l'esposizione, fino alla conclusione del brano. In virtù del principio di ripetizione e variazione, nonché di quello di apertura e chiusura, si può anche far percepire come l'esposizione avesse cadenzato alla dominante e la ripresa riconduca invece alla tonica, ovvero alla tonalità di partenza, sulla quale il brano si conclude.

Consequentemente al livello della classe l'insegnante potrà valutare se presentare le varie strutture anche mostrando la partitura, o la sola parte del primo violino, per le battute che di volta in volta vengono illustrate.

Ovviamente ciascuna delle parti percepite e via via presentate può essere denominata con una lettera (A, A', B, ecc.) di riconoscimento onde poi costruire una tabella riassuntiva dell'intera struttura di questo primo movimento (che, come tutte le tabelle, costituisce un'estensione disciplinare con la matematica).

Utilizzando le analogie del quartetto come equivalente di un gruppo di quattro persone che fanno conversazione, è possibile anche riflettere sui rapporti fra i vari strumenti nel corso della composizione, e, perché no, anche sui ruoli che essi impersonano, e che in genere sono sempre tali in tutto il repertorio quartettistico.

È a questo punto che si può anche pensare a un'interdisciplinarietà con l'educazione fisica, riflettendo sull'analogia del comportamento delle parti nel quartetto con i ruoli e le regole da seguire in un gioco di squadra (ad esempio quello dei quattro cantoni), che può essere, ovviamente, esperito dai ragazzi.

Per descrivere questo brano si possono usare degli aggettivi qualificativi per ciascuna delle sue parti, il che porta alla conclusione che i discenti, oltre a comprendere il brano nella sua struttura (che consente loro di dominarlo), possono anche essere introdotti ad una corretta verbalizzazione applicata alla musica, cioè ad usare termini appropriati a ciò che si ascolta. Il linguaggio svolge un'importante mediazione con l'area emotivo-affettiva attraverso la consapevolezza dei vari elementi strutturali.

Così si raggiunge l'obiettivo di un ascolto consapevole, che fornisce un'educazione musicale ma anche la conclusione di una serie di relazioni di saperi che fanno di questo processo di apprendimento uno degli elementi fondamentali per una formazione davvero completa dell'individuo e del cittadino.

W.A. MOZART, *Quartetto in C K 157*, da *Die dreizehn Frühen Streichquartette*, Kassel, Bärenreiter Urtext, 2001, pp. 41-47.

4. Quartett in C

für zwei Violinen, Viola und Violoncello

KV 157

Quartetto III

Entstanden angeblich Mailand, Ende 1772 oder Anfang 1773

Allegro

Violino I

Violino II

Viola

Violoncello

5

10

14

18

22



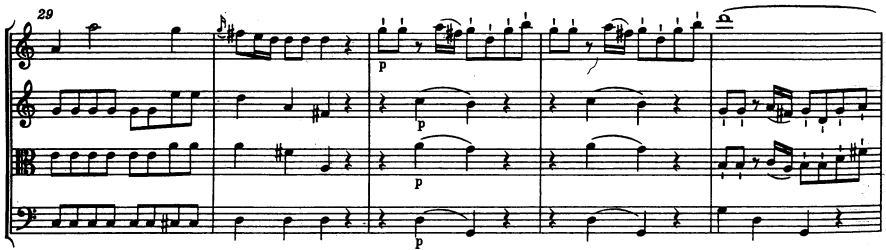
Musical score system 22, measures 22-25. It features a piano accompaniment with a steady eighth-note bass line and a melody with trills (tr) in the upper register.

26



Musical score system 26, measures 26-28. The piano accompaniment continues with eighth notes, and the melody includes trills (tr) and slurs.

29



Musical score system 29, measures 29-33. This system includes a piano (p) dynamic marking and a fermata over the final measure.

34



Musical score system 34, measures 34-38. The piano accompaniment features a more active eighth-note pattern, and the melody has a fermata at the end.

39



Musical score system 39, measures 39-42. This system includes piano (p) and forte (f) dynamic markings, with a crescendo leading to a final measure.

43

Musical score for measures 43-47. The system consists of three staves: a treble clef staff with a melodic line, a middle staff with a piano accompaniment, and a bass clef staff with a bass line. Dynamics include *f*, *p*, and *[p]*. The key signature has one sharp (F#).

48

Musical score for measures 48-52. The system consists of three staves: a treble clef staff with a melodic line, a middle staff with a piano accompaniment, and a bass clef staff with a bass line. Dynamics include *p*, *f*, and *[f]*. The key signature has one sharp (F#).

53

Musical score for measures 53-57. The system consists of three staves: a treble clef staff with a melodic line, a middle staff with a piano accompaniment, and a bass clef staff with a bass line. Dynamics include *f*, *p*, and *[f]*. The key signature has one sharp (F#).

58

Musical score for measures 58-62. The system consists of three staves: a treble clef staff with a melodic line, a middle staff with a piano accompaniment, and a bass clef staff with a bass line. Dynamics include *f*, *p*, and *[p]*. The key signature has one sharp (F#).

63

Musical score for measures 63-67. The system consists of three staves: a treble clef staff with a melodic line, a middle staff with a piano accompaniment, and a bass clef staff with a bass line. Dynamics include *f*, *p*, and *[p]*. The key signature has one sharp (F#).



88

72

76

81

86

*) T. 75 und 77, Violinen, sowie T. 83, Violine I: Artikulation im Autograph ; vgl. jedoch T. 1ff. und T. 83 (Violine II) und T. 85. /
 Mm. 75 and 77, violins, and m. 83, violin I: Articulation in the autograph ; however, see mm. 1ff. and m. 83 (violin 2) and m. 85.

91

Musical score for measures 91-94. The system consists of four staves: two treble clefs and two bass clefs. The music is in 2/4 time. Measure 91 starts with a treble clef staff containing a melodic line with eighth notes and a bass clef staff with a simple accompaniment. The piece concludes with a double bar line and a fermata.

95

Musical score for measures 95-99. The system consists of four staves. Measure 95 begins with a treble clef staff featuring a melodic line with a trill (tr) and a bass clef staff with a rhythmic accompaniment. The system ends with a double bar line and a fermata.

100

Musical score for measures 100-102. The system consists of four staves. Measure 100 features a treble clef staff with a melodic line containing a trill (tr) and a bass clef staff with a rhythmic accompaniment. The system ends with a double bar line and a fermata.

103

Musical score for measures 103-107. The system consists of four staves. Measure 103 starts with a treble clef staff containing a melodic line with a piano (p) dynamic marking and a bass clef staff with a rhythmic accompaniment. The system ends with a double bar line and a fermata.

108

Musical score for measures 108-111. The system consists of four staves. Measure 108 features a treble clef staff with a melodic line and a bass clef staff with a rhythmic accompaniment. The system ends with a double bar line and a fermata.

112

Musical score for measures 112-116. The score is written for four staves: Treble Clef (top), Treble Clef (second), Bass Clef (third), and Bass Clef (bottom). The music features a variety of rhythmic patterns and dynamics. Measure 112 starts with a treble clef staff playing a sequence of eighth notes. The second treble clef staff has a whole rest. The bass clef staffs play a steady eighth-note accompaniment. Dynamics include *f* (forte) and *p* (piano).

117

Musical score for measures 117-121. The score is written for four staves: Treble Clef (top), Treble Clef (second), Bass Clef (third), and Bass Clef (bottom). The music features a variety of rhythmic patterns and dynamics. Measure 117 starts with a treble clef staff playing a sequence of eighth notes. The second treble clef staff has a whole rest. The bass clef staffs play a steady eighth-note accompaniment. Dynamics include *f* (forte) and *p* (piano). There are also dynamic markings in brackets, such as [*f*] and [*p*].

122

Musical score for measures 122-126. The score is written for four staves: Treble Clef (top), Treble Clef (second), Bass Clef (third), and Bass Clef (bottom). The music features a variety of rhythmic patterns and dynamics. Measure 122 starts with a treble clef staff playing a sequence of eighth notes. The second treble clef staff has a whole rest. The bass clef staffs play a steady eighth-note accompaniment. Dynamics include *p* (piano) and *f* (forte). There are also dynamic markings in brackets, such as [*p*] and [*f*].