

La Scuola Se

collana diretta da
Franco Frabboni e Manuela Gallerani

La musica del Novecento

Una risorsa per la scuola:
proposte operative, teorie, riflessioni

a cura di
Paolo Somigli

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS

La Scuola Se

Collana di cultura pedagogica e di progettazione didattica
diretta da *Franco Frabboni* e *Manuela Gallerani*

La collana **La Scuola Se** diversifica la propria offerta di *cultura pedagogica* e di *progettazione didattica* in tre Sezioni tematiche: *Scuola aperta*, *Fare scuola* e *Scaffale CIRE* (Centro Interdipartimentale di Ricerche Educative dell'Università di Bologna).

Prima sezione: Scuola aperta. Raccoglie contributi teorici e progettuali che pongono al centro dell'attenzione le professioni di *caring*, sottolineando l'interconnessione/integrazione dei sistemi formativi sia con le agenzie intenzionalmente educative (famiglia, enti locali, privato sociale, mondo del lavoro, associazionismo, chiese), sia con il territorio inteso come ambito dei beni paesaggistici ed artistico-culturali.

Questo primo itinerario editoriale de **La Scuola Se** è rivolto agli studenti delle attuali *Scuola di Psicologia e Scienze della Formazione*, *Scuola di Lettere e Beni culturali*, *Scuola di Medicina e Chirurgia*. E ovviamente al mondo degli operatori culturali di territorio.

Seconda sezione: Fare scuola. Offre contributi teorici e progettuali per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti di ogni ordine e grado.

Questo secondo itinerario editoriale della **Scuola Se** rivolge particolare attenzione alle competenze professionali dei docenti della scuola di base (dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di primo grado) e della scuola secondaria di secondo grado.

Terza sezione: Scaffale CIRE. Raccoglie contributi teorici e progettuali intesi a documentare la fertile attività investigativa e progettuale del Centro Interdipartimentale di Ricerche Educative dell'Università di Bologna rivolta alla qualità dei processi di insegnamento/apprendimento in ambito scolastico e universitario.

Questo terzo itinerario editoriale della **Scuola Se** riceve contributi di alta qualità scientifica redatti da docenti studiosi di **Didattica generale** e di **Didattica disciplinare**.

La Didattica generale ha il compito di ottimizzare sia la *qualità dell'insegnamento* (tramite l'offerta di flessibili modelli organizzativi e curricolari), sia la *qualità dell'apprendimento* (tramite l'offerta di saperi individualizzati sugli

stili cognitivi degli allievi). Il tutto attraverso rigorose *pratiche docimologiche* di valutazione diagnostica, formativa e sommativa.

La Didattica disciplinare - dell'Italiano, delle Lingue straniere, della Storia, della Geografia, della Filosofia, della Musica, della Matematica, della Fisica, della Chimica, delle Scienze naturali ecc. - ha il compito di ottimizzare la *morfologia* delle materie scolastiche e accademiche intervenendo sui contenuti, mettendo in rilievo i rispettivi paradigmi interpretativi e metodologie della ricerca. Soprattutto nella direzione di individuare nessi interdisciplinari mirati alla *trasversalità cognitiva*.

Comitato scientifico

Marguerite Altet - Università di Nantes

Nando Belardi - Università di Chemnitz

Massimo Ciavolella, Università della California, UCLA (USA)

Duccio Demetrio - Università Bicocca di Milano

Alessandro Mariani - Università di Firenze

Giuseppe Trebisacce - Università della Calabria

Werner Wiater - Università di Augsburg

Massimo Baldacci - Università di Urbino

Franco Cambi - Università di Firenze

Bruno D'Amore - Università di Bologna

Umberto Margiotta - Università di Venezia

Vincenzo Sarracino - Università di Caserta

Gerwald Wallnöfer - Università di Bolzano

Miguel Zabalza - Università di Santiago de Compostela

Ogni volume è sottoposto a referaggio "doppio cieco". Il Comitato scientifico svolge anche le funzioni di Comitato dei Referee.

La musica del Novecento

Una risorsa per la scuola:
proposte operative, teorie, riflessioni

a cura di
Paolo Somigli

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Introduzione generale, di *Paolo Somigli* pag. 7

Parte prima Teorie e riflessioni

- 1. La musica del Novecento: una risorsa per la scuola. Considerazioni preliminari con tre esempi**, di *Paolo Somigli* » 13
- 2. Novecento musicale e interculturalità. Su *In Autumn* di Jo Kondo**, di *Raffaele Pozzi* » 30
- 3. Vivere il presente attraverso la musica. Alcune riflessioni sull'educazione al suono complesso**, di *Ingrid Pustijanac* » 46
- 4. Von Schönberg bis Ablinger oder: Ein neues Verhältnis zwischen Sprache und Musik**, von *Hubert Stuppner* » 59
- 5. Musica del Novecento e temporalità: il caso Ligeti**, di *Graziella Seminara* » 77
- 6. La musica di Niccolò Castiglioni: una proposta di ascolto. Riflessioni dalla prospettiva dell'interprete**, di *Alfonso Alberti* » 99

Parte seconda
Proposte, metodi, strumenti

Introduzione alla seconda parte , di <i>Paolo Somigli</i>	pag. 113
8. Per una riscoperta dell'<i>Elementary Training for Musicians</i> di Paul Hindemith , di <i>Franz Comploi</i>	» 117
9. Il repertorio bulgaro per pianisti principianti , di <i>Roberto Satta</i>	» 125
10. Engaging in Playful Creation: Two Case Studies in Mediated Music Education , by <i>Jeffrey E. Boyd, Iulius A.T. Popa, Martin Ritter, Friedemann Sallis</i>	» 140
11. La pedagogia musicale di Zoltán Kodály , di <i>Maurizio Bovero</i>	» 163
12. Musica e movimento per la scoperta di <i>Opus Number Zoo</i> di Luciano Berio , di <i>Chiara Sintoni</i>	» 177
13. “Schönberg macht Schule” - Schönberg fa scuola. La proposta dell’Arnold Schönberg Center per bambini e ragazzi dai 7 anni in su , di <i>Elisabeth Aigner-Monarth, Hanne Muthspiel-Payer</i>	» 187
14. Ragazzi, all’Opera! Come comporre una scena d’opera (per ragazzi) a scuola , di <i>Paolo Furlani</i>	» 202
15. Un rito pagano per il nuovo secolo: introduzione a <i>Le Sacre du Printemps</i> di Igor Stravinskij , di <i>Leo Izzo</i>	» 217
16. Dodecaфонia tra musica e matematica , di <i>Simone Ugolini</i>	» 235
17. Su un metodo d’insegnamento della musica contemporanea per studenti non futuri musicisti né musicologi , di <i>Stefano Lombardi Vallauri</i>	» 253
Autori	» 269

Introduzione generale

di *Paolo Somigli*

Questa pubblicazione affronta la musica del Novecento, ma anche del primo ventennio del secolo XXI: vi individua una straordinaria risorsa per la formazione della persona tanto nella scuola quanto più in generale. Scaturisce da un lavoro di studio e ricerca avviato tra il 2015 e il 2016 nella Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano per iniziativa del curatore. Tale lavoro ha trovato un momento chiave in un incontro internazionale nel novembre 2016: all'interno di esso venne ideata e prese forma anche la presente iniziativa editoriale. La riflessione è quindi proseguita con un nuovo incontro internazionale nel maggio 2018: ne fu al centro la *popular music*.

All'interno del quadro qui rapidamente ricordato, il volume vuole porsi come momento di riflessione e strumento operativo; pertanto è organizzato in due parti. La prima, intitolata *Teorie e riflessioni*, è di tipo concettuale, ancorché non svincolata da specifici riferimenti ed esempi di tipo pedagogico e didattico: si rivolge tanto agli insegnanti quanto a un'ampia platea di lettori generalmente interessati alle problematiche musicali e pedagogico-musicali che qui trattiamo; la seconda, dal titolo *Proposte, metodi, strumenti*, ha invece spiccato carattere pratico e operativo: si rivolge soprattutto agli insegnanti e a quanti per professione si occupano o devono occuparsi di educazione musicale nei vari ordini scolastici.

Così organizzato, il libro si apre con una serie di capitoli che inquadrano la questione di fondo e corroborano il discorso con un solido ancoraggio al sapere musicologico e musicale. Essi, pertanto, sviluppano argomenti di carattere generale o muovono da specifiche questioni, opere o autori musicali per riflessioni o proposte metodologiche di più ampia portata, tese ad evidenziare proprio quanto e in quali prospettive la musica degli ultimi centovent'anni possa essere intesa oggi come risorsa potente per la scuola e per la formazione. Deliberatamente i contributi della prima parte

non entrano, se non occasionalmente, nel dettaglio della pratica didattica e non indicano, se non in casi limitati e per sommi capi, come le questioni di volta in volta discusse potrebbero essere affrontate a scuola: per tutto ciò si rinvia il lettore alla seconda parte del volume. Il loro intento, infatti, è evidenziare, attraverso casi specifici, aspetti della produzione novecentesca potenzialmente fruttuosi in sede educativa. Pertanto, tali contributi non vogliono dare ai lettori strumenti d'immediata attuazione didattica; piuttosto, essi si affidano al lettore e al docente per essere declinati sia a livello pratico sia anche a livello di riflessione in riferimento diretto ai caratteri, ai bisogni e ai problemi della scuola.

Più in dettaglio, il primo capitolo, a firma di chi qui scrive, esplicita i fondamenti concettuali della presente proposta; offre poi tre esempi pratici per tre ordini scolastici diversi e basati su tipologie musicali differenti: la recente *Mini-Oper für Kinder* di Dieter Schnebel, *Geordie* di Fabrizio De André, *Das atmende Klarsein* di Luigi Nono. I capitoli successivi si concentrano quindi su aspetti più circoscritti. Sulla scorta della produzione del compositore giapponese Jo Kondo e delle sue caratteristiche, tali da porla come a crocevia di mondi e tradizioni diversi, Raffaele Pozzi discute il ruolo che la musica contemporanea può svolgere in un ambito oggi cruciale come l'educazione interculturale. Ingrid Pustijanac, a partire da una discussione dello stato attuale dei percorsi di formazione degli insegnanti, si sofferma poi sul tema delle sonorità complesse tipiche del Novecento e l'osserva nel duplice aspetto di risorsa e di sfida per l'educazione; per farlo, prende in esame tre diversi lavori degli ultimi quarant'anni: *Prologue* di Gérard Grisey, *NoaNoa* di Kaija Saariaho e *Natura morta con fiamme* di Fausto Romitelli.

Il compositore e didatta Hubert Stuppner muove da un inquadramento storico e metodologico che ci porta a gettare uno sguardo sull'età romantica e sull'Ottocento – rispetto a cui lo stesso Novecento, in ultima analisi, trae spinta o reagisce – e osserva il profondo cambiamento avvenuto nel corso del secolo XX nel rapporto tra musica e parola; Stuppner, in particolare, sottolinea il ruolo che proprio la parola, nella sua componente fonica e prosodica, ha acquistato rispetto alla concezione stessa della composizione musicale nel corso del secolo e porta ad esempio le acquisizioni di Leoš Janáček, il *Pierrot lunaire* di Arnold Schönberg, alcune riflessioni di Olivier Messiaen e *Voices and Piano* di Peter Ablinger. Considerati il tema del capitolo, nel quale il suono della parola è al centro di tutto e cruciale è il riferimento alla lingua tedesca, e la stessa specificità della Libera Università di Bolzano, caratterizzata – come in genere l'Alto Adige – dalla ricchezza del plurilinguismo (tedesco, italiano, ladino, ma anche inglese, ulteriore lingua ufficiale dello stesso Ateneo), si è ritenuto opportuno proporre in lingua originale il contributo; di esso si offre comunque anche un abstract in italiano.

Il capitolo di Graziella Seminara affronta una questione cruciale del secolo XX (e non solo per la musica) quale la dimensione della temporalità e della sua percezione: per una simile tematica la musica e il pensiero di György Ligeti, al centro del contributo, rappresentano un caso straordinario ed esemplare anche per le sue infinite diramazioni culturali. La sezione si conclude con un appassionato intervento sulla musica e la poetica di Niccolò Castiglioni, milanese di nascita e brissinese d'adozione: esse vengono osservate in ottica formativa proprio per il contributo che possono dare alla formazione dei giovani. Il contributo è del pianista Alfonso Alberti: esso arricchisce così il nostro discorso col punto di vista dell'interprete attivo tanto nell'esecuzione della musica Novecento quanto nella formazione dei giovani, del pubblico e degli ascoltatori.

La seconda parte del volume, come sopra accennato, è costituita di contributi di argomento più specifico e dal carattere più marcatamente pratico: essi sono riferiti a metodi o a proposte di percorsi rivolti alla formazione tanto degli insegnanti (soprattutto per la scuola dell'infanzia e primaria, dove l'insegnamento musicale è affidato all'insegnante generalista) quanto dei ragazzi. Di fatto sono esempi operativi o metodologici pensati e distribuiti dalla primaria in poi. Su di essi tornerò tuttavia più in dettaglio nella breve introduzione alla seconda parte. Mi preme però sottolineare fin da subito come la loro presenza e la loro stessa numerosità rispondano a una domanda emersa da parte degli insegnanti, che apertamente, nell'incontro del 2016, richiamarono l'attenzione sulla necessità di strumenti e idee da portare in aula: la seconda parte evidenzia quanto sul serio sia stato preso il loro appello. I due livelli che emergono dall'organizzazione del volume non vanno però considerati come opposti: da una parte la teoria e dall'altra la pratica didattica. Al contrario, essi sono intimamente connessi: non mancano nella prima parte suggerimenti di tipo pratico e nella seconda passaggi a carattere di riflessione: anche nella didattica, infatti, teoria e pratica non si escludono, ma devono sempre alimentarsi l'una con l'altra.

Prima di concludere, desidero infine dedicare qualche parola di delucidazione al carattere multiforme del volume e dei suoi contributi; essi toccano deliberatamente questioni e aspetti differenziati ed eterogenei tanto a livello musicale quanto a livello metodologico-didattico. Nella ricchezza pressoché infinita e spesso contraddittoria che ha caratterizzato l'arte, la scienza e la cultura del secolo XX, tale connotazione di pluralità è stata qui a bella posta perseguita e ricercata proprio per non oscurare, ma anzi porre in risalto fino a farne il fulcro di tutto il discorso, la vastità di forme, suoni, idee, modelli, poetiche che ha caratterizzato il secolo scorso e l'inizio dell'attuale: è infatti anche attraverso di essa che si può esprimere in termini plastici quanto a largo raggio e con quale ampiezza la musica di questi centovent'anni possa costituire – come qui si sostiene – una risorsa

preziosa e davvero a tutto campo per la formazione. Ed è un esito della stessa intenzione il coinvolgimento nella pubblicazione di figure diverse: non solo musicologi, pedagogisti della musica e didatti ma anche compositori ed esecutori. Naturalmente, ed è un'ovvia contropartita, tale ricchezza esclude da sola ogni ambizione, possibilità e pretesa di esaustività e di completezza; e di ciò è giusto sia informato e consapevole anche il lettore. Nondimeno, l'attenzione qui conferita in maniera quasi esclusiva alla musica d'arte merita d'essere opportunamente chiarita ed intesa. Per la sua rilevanza nel mondo sonoro contemporaneo, la popular music è infatti – nel contesto del lavoro da cui il presente volume scaturisce – al centro di una pista di riflessione specifica: essa si è concretizzata nell'incontro di studio che ho ricordato in apertura e acquisirà presto forma tangibile con un volume in dirittura d'arrivo, dedicato proprio al rapporto tra la popular music, la scuola e la didattica. Il riferimento a *Geordie* nel primo capitolo mira a testimoniare proprio la prospettiva inclusiva alla base della nostra proposta e l'ottica con la quale questo volume e il venturo saranno da intendersi quale frutto di una medesima domanda e di uno stesso lavoro.

Bressanone, 16 dicembre 2018

Parte prima

Teorie e riflessioni

1. La musica del Novecento: una risorsa per la scuola. Considerazioni preliminari con tre esempi

di *Paolo Somigli*

Abstract

The chapter introduces the themes of the volume and its theoretical and conceptual basis. It highlights peculiar aspects of 20th-century musical production (new concepts of sound, variety of forms and genres, relationship with other arts, etc.) in order to highlight its character as a didactic resource in a disciplinary, interdisciplinary and transdisciplinary perspective. In conclusion, it offers three examples of didactic use of 20th-century and contemporary music from three different repertoires: Dieter Schnebel's *Mini Oper für Kinder* for kindergarten and primary school, the two versions of Fabrizio De André's *Geordie* for secondary school and Luigi Nono's *Das atemde Klarsein* for secondary school.

1. Introduzione

In che senso, come, e perché la musica del Novecento e di questi primi decenni del secolo XXI si può porre come “risorsa” per la scuola? In cosa si può distinguere, per quest’obiettivo, dalla musica di altri secoli e di altre epoche, sempre ammesso possa farlo? Quali contributi può dare, tanto all’educazione musicale quanto alla formazione complessiva delle giovani generazioni? Su questi interrogativi ci soffermeremo in queste pagine e ad essi, anche con l’ausilio di tre esempi, cercheremo di dare risposta.

Vari aspetti della vita musicale e scolastica novecentesca e contemporanea mostrano quanto negli ultimi centovent’anni la musica sia stata intesa come un elemento significativo per l’educazione e la formazione delle generazioni fin dai primi anni di scuola.

Molti compositori hanno scritto e scrivono con espliciti scopi didattici: i nomi storici di Carl Orff (1895-1982), Zoltán Kodály (1882-1967), Béla Bartók (1881-1945) o Paul Hindemith (1895-1963), ma anche Arnold Schönberg (1874-1951), sono solo i più celebri. Le opere concepite con

quest'intento sono realizzate sulla base di suggestioni differenti, sono diverse per caratteristiche ed obiettivi, spaziano in molte direzioni: dalla presentazione degli elementi basilari della teoria¹ e della pratica vocale o strumentale (p. es., relativamente al pianoforte, *Mikrokosmos* di Béla Bartók o *Játékok* di György Kurtág)², a un avviamento di bambini e ragazzi alla scoperta delle sonorità novecentesche (si pensi all'uso che dello stesso pianoforte viene fatto sempre da Kurtág negli stessi *Játékok*), all'individuazione d'un canale d'accesso "a ritroso" verso il patrimonio della storia della musica³.

Molte scuole, fin perlomeno dagli anni Settanta, hanno promosso o ospitato progetti mirati a introdurre i bambini e i ragazzi alle correnti e ai suoni degli ultimi cent'anni fino alle tendenze più avanguardistiche e di rottura. A essi hanno contribuito, oltre naturalmente agli insegnanti delle scuole stesse, compositori, esecutori, docenti e studiosi specialisti nella musica contemporanea⁴.

Neppure l'editoria specializzata è rimasta inerte. Percorsi didattici dedicati all'ascolto della musica dell'ultimo secolo e rivolti alle scuole compaiono in pubblicazioni monografiche (p. es. Pinsson, 2003) e su riviste di pedagogia e didattica musicale e generale: si pensi, per ricordare solo pochissimi casi significativi, ai contributi pubblicati con regolarità in Germania sulla seguitissima «Musik und Bildung. Zeitschrift für Musikerziehung in den Klassen 5-13», edita da Schott, oppure in Italia su riviste come «Musica Domani» o, negli ultimi anni, «Nuova secondaria» e «Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica»⁵.

1. Il lettore ne trova un esempio in queste stesse pagine col contributo di Franz Comploi sull'*Elementary Training for Musicians* di Paul Hindemith (di seguito pp. 117-124).

2. Si vedano anche il contributo di Maurizio Bovero su Zoltán Kodály, qui alle pp. 163-176, e quelli di Roberto Satta e Boyd *et al.* (di seguito alle pp. 125-139 e 140-162) rispettivamente sull'avvio allo studio pianistico-musicale e su Kurtág; su *Játékok* si veda inoltre Melis (2005).

3. Si veda in questo senso il contributo del compositore Paolo Furlani, di seguito alle pp. 202-216.

4. Tra gli esempi possibili mi limito a menzionare l'imponente progetto didattico a carattere internazionale "Das Nono Projekt" su Luigi Nono e sul suo *Il canto sospeso* (cfr. www.nonoprojekt.de).

5. Si vedano anche i riferimenti presenti nell'articolo di Ingrid Pustijanac, qui di seguito alle pp. 46-58; l'autrice riporta a p. 48 l'elenco dei percorsi didattici d'argomento novecentesco su «Musica Docta». Anche se non direttamente rivolte alla scuola, possiamo inoltre ricordare le pubblicazioni e le collane mirate a dischiudere a un pubblico il più ampio possibile opere capitali del Novecento: in Italia, per limitarsi a due soli esempi a distanza di decenni, già nei tardi anni Sessanta il compositore Armando Gentilucci pubblicò una *Guida all'ascolto della musica contemporanea* dagli intenti divulgativi (Gentilucci, 1969), mentre all'inizio degli anni Duemila il musicologo Mario Baroni ha dedicato ad

Una presenza così articolata della musica dei secoli XX e XXI nell'offerta formativa generale trova senz'altro spiegazione in alcune delle caratteristiche che la musica stessa ha assunto. Esse ne giustificano ampiamente la definizione di "risorsa".

Nel corso del Novecento, infatti, la musica – uso il termine "musica" al singolare per mera praticità, mai però così consapevole come in questo caso della natura plurale del concetto e del fenomeno della musica stessi (Bianconi, 2008) – si è connotata per una ricchezza di forme, generi e caratteristiche forse senza pari nei secoli precedenti. Grazie anche a questa sua multiformità, essa ha instaurato e mostrato una straordinaria ricchezza di connessioni, rimandi e relazioni con svariati aspetti della vita e della cultura. Basterà ricordare pochi elementi assai noti.

Dai primi del Novecento ad oggi si sono susseguiti e talora sovrapposti modi radicalmente diversi di organizzare e concepire il discorso musicale: la "tonalità", l'"atonalità", la "dodecafonìa"⁶, il "serialismo integrale", l'"alea"⁷, la riscoperta della "modalità" e così via. Si sono affermati nuovi suoni, nuove sonorità e nuove forme di concepire il suono stesso⁸: pensiamo alla progressiva messa in discussione – fin al suo abbattimento – della distinzione di norma corrente fra "suono" e "rumore" (per esempio con l'inserimento delle sirene in *Ionisation*, un lavoro per percussioni di Edgard Varèse già nel 1931, o con l'impiego come elemento sonoro e musicale del colpo di chiavi in *Density 21.5* per flauto solo – 1936 – sempre di Varèse)⁹; all'uso di suoni registrati, magari poi manipolati con mezzi elettronici, invalso tra la fine degli anni Quaranta e l'inizio degli anni Cinquanta; alla

esempi della produzione d'avanguardia del Novecento una sezione d'un suo volume di taglio educativo (Baroni, 2004, pp. 164-177). Con uno sguardo fuori dai confini italiani si può inoltre ricordare la recente e vivace collana "Materialien zur Musikvermittlung" della casa editrice Universal. Ulteriori esempi vengono menzionati qui di seguito nel contributo di Ingrid Pustijanac. Per il lettore italiano sarà utile sapere che "Musikvermittlung" è una tendenza di formazione musicale diffusa soprattutto in ambito germanofono e di carattere prevalentemente extrascolastico: in essa rientrano varie forme e modalità di educazione musicale, incluse la formazione del pubblico e la divulgazione; se ne ha un esempio qui di seguito alle pp. 187-201 col contributo di Hanne Muthspiel-Payer ed Elisabeth Aigner-Monarth, del quale però si ritiene possibile anche un impiego in contesto scolastico. Del termine, così come del concetto, non esiste un esatto corrispettivo italiano e per questo lo si lascia perlopiù non tradotto.

6. Si vedano, su questi tre concetti, i contributi di Elisabeth Aigner-Monarth e Hanne Muthspiel-Payer e di Simone Ugolini, di seguito alle pp. 187-201 e 235-252.

7. Su quest'aspetto si veda, in questo stesso contributo, il paragrafo qui di seguito su *Mini-Oper für Kinder* di Dieter Schnebel, alle pp. 19-22.

8. Su quest'aspetto in generale si veda il saggio di Ingrid Pustijanac, qui alle pp. 46-58.

9. Sulla questione del rapporto tra rumore, suono e musica in prospettiva storica si veda Arbo (2004).

scoperta del suono prodotto per intero elettronicamente sempre negli anni Cinquanta; al suono manipolato elettronicamente nel momento stesso della sua emissione, nel corso dell'esecuzione musicale a partire dagli anni Settanta (*live electronics*)¹⁰ ecc. Si sono imposte nuove logiche organizzative del discorso musicale: in alcuni casi hanno determinato addirittura un ripensamento del concetto stesso di “musica” (si pensi a John Cage), oppure di “tempo” o di “tempo musicale” (si pensi all'opera di György Ligeti)¹¹. Un'estrema molteplicità di forme e generi diversi, talvolta ben distinti e talvolta intrecciati tra loro, ha connotato la produzione musicale nell'arco del secolo. La musica d'arte – erede della tradizione che perlomeno dal canto gregoriano va a Mozart, Beethoven o Brahms e nella quale si riconoscono gli autori ricordati più su – si è manifestata in infinite ramificazioni, ben oltre la normale ripartizione in musica da camera, sinfonica, teatrale ecc. Accanto ad essa si sono imposte e ampiamente diffuse nella società tipologie musicali come il jazz e le varie forme della *popular music*¹². Ne sono scaturiti tentativi d'incontro tra generi musicali eterogenei. Essi, a partire dagli anni Sessanta, sono testimoniati dall'operato di figure di provenienza diversa. Per limitarsi a due soli semplici esempi: il compositore tedesco Bernd Alois Zimmermann (1918-1970) colloca nell'organico della propria opera teatrale *Die Soldaten* (1965) una “Jazz-Combo”; negli stessi anni il cantautore italiano Fabrizio De André (1940-1999) intitola un album «*Tutti morimmo a stento. Cantata in si minore per solo, coro e orchestra*» (1968).

In questa sua varietà di forme e suoni, nel corso del Novecento la musica ha stretto infine rapporti profondi e inattesi con le altre arti e con dimensioni del sapere in apparenza lontane. Anche in questo caso gli esempi potrebbero essere diversissimi e infiniti. Per restare nell'ambito della musica d'arte, pensiamo al ruolo determinante attribuito da Luigi Dallapiccola (1904-1975) alla scrittura di James Joyce e di Marcel Proust per la sua scoperta della dodecafonìa¹³; alle relazioni strettissime tra arti figurative e

10. Si veda, in questo stesso contributo, il paragrafo su *Das atemde Klarsein* di Luigi Nono (pp. 25-27). Sul rapporto tra musica del Novecento e tecnologia, anche in prospettiva didattica, si veda inoltre il contributo di Boyd *et al.* qui alle pp. 140-162.

11. Su questo tema si veda il saggio di Graziella Seminara, qui alle pp. 77-98.

12. In una ricerca condotta dall'ISTAT alla fine degli anni Novanta quest'ultima è risultata in realtà ampiamente maggioritaria quanto a fruizione da parte dell'intera popolazione italiana (cfr. ISTAT, 1999, *passim*; ricerche successive, pur di carattere più limitato, hanno confermato tale esito). Evidentemente il fenomeno è strettamente legato al ruolo di riferimento che nel corso del Novecento hanno acquisito i *media* e i *new media* e in generale la riproduzione musicale tecnologica. Essi hanno determinato anche nuove modalità di fruizione e ascolto. Deliberatamente mi astengo qui dall'entrare in questo tipo di questione, che richiede una trattazione specifica, e rinvio in merito a Borio (2015), *passim*.

13. Dallapiccola evidenzia tale aspetto nel celebre *Sulla strada della dodecafonìa* (1950; poi in Dallapiccola, 1980, pp. 448-463; per una più ampia discussione dell'indivi-

composizione (Illiano, 2016, *passim*); ai riferimenti alla “teoria del caos” e alle opere figurative di Escher da parte di György Ligeti¹⁴; alla “forma a finestre”, teorizzata da Salvatore Sciarrino (1946) sulla scorta della teoria della relatività di Albert Einstein e di suggestioni come il cinema di fantascienza (il balzo nell’iperspazio di *Guerre stellari - Star Wars*) e l’informatica (il sistema Windows da cui ha ripreso il nome)¹⁵.

Porre al centro dell’azione didattica la musica dei secoli XX e XXI, con la sua varietà di forme e tipologie e la sua rete di relazioni, significa dunque poter contare su un dispositivo euristico in grado di accompagnare gli studenti alla scoperta di molti e diversi aspetti del sapere. Essa può aprire loro una varietà di percorsi in più direzioni, in un’ottica ampiamente interdisciplinare¹⁶. E come avviene in ogni fenomeno realmente *interdisciplinare*, il percorso di apprendimento e di conoscenza non svela le proprie potenzialità in una sola direzione (dalla musica all’altra disciplina) né comporta una messa in secondo piano del sapere disciplinare dal quale muove. Il sapere musicale, per svolgere il proprio ruolo di strumento per l’accesso ad altri saperi, deve essere prima di tutto posto al centro della riflessione e dell’azione didattica. E nel momento in cui illumina e dischiude dalla propria angolazione altre arti e altre discipline, quello stesso sapere viene da esse a propria volta illuminato.

Al di là di questo, non solo la musica del Novecento ma l’educazione musicale in genere può dare anche un importante contributo alla formazione della persona nel più ampio contesto dell’educazione scolastica. La scuola, infatti, è agenzia educativa “formale” di un “Sistema Formativo Integrato”¹⁷: attraverso di esso passa la formazione complessiva della persona. Alla scuola una società affida il compito di formare le giovani generazioni e garantire l’accesso a un sapere (inteso nella sua complessità di conoscenze, abilità e competenze) ritenuto fondamentale per la persona,

duazione dodecafonica di Dallapiccola in riferimento a tale suggestione si veda però De Santis (1997) o il recente Ruffini (2018) che evidenzia anche una possibile influenza della scrittura di Alessandro Manzoni attraverso la figura della moglie del compositore.

14. Si veda, di nuovo, il saggio di Graziella Seminara, qui alle pp. 77-98.

15. Sciarrino (1998), p. 99.

16. Si noti, *en passant*, come la prospettiva interdisciplinare possa anche costituire forse l’unico mezzo per includere aspetti di cultura musicale nei programmi delle scuole superiori di secondo grado nelle quali l’insegnamento di musica non è in linea di massima nemmeno contemplato.

17. Assieme alla scuola e alle agenzie formali, al Sistema Formativo Integrato concorrono le agenzie formative non formali (p. es. la famiglia) e quelle informali (i *media*, ma anche tutte quelle realtà che incidono sulla formazione di una persona pur non avendo in sé intento educativo). Esula peraltro dagli scopi di queste pagine una trattazione sistematica del Sistema Formativo Integrato e del ruolo della scuola; in proposito si rinvia il lettore a Frabboni e Pinto Minerva (2003), pp. 194-206 o a Frabboni (2005), *passim*.

indipendentemente dalla sua condizione di provenienza. Essa, pertanto, ha una funzione formativa che esercita anche attraverso la promozione di tale sapere.

Ogni disciplina, infatti, ha in sé implicazioni formative più generali. Ciascuna «sviluppa abilità mentali, aspetti della personalità, promuove atteggiamenti, favorisce modelli comportamentali. È [...] la sua “specificità” [...] a indurre un “abito mentale” che contribuisce al processo educativo nel suo complesso» (La Face Bianconi, 2008, p. 15). Quanto asserito vale naturalmente anche per la musica. Essa, in particolare, con le proprie caratteristiche esercita una serie di “funzioni formative” specifiche, in grado però di abbracciare la persona nei suoi vari aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, culturali (La Face Bianconi, 2008, pp. 15-20), fisici e motorii (Somigli, 2013, pp. 24-25). Di questo le stesse *Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* emanate nel 2012 e tuttora in vigore tengono conto apertamente: per la disciplina “musica” – caso unico in tutto il documento – sbandierano e definiscono appunto sei specifiche “funzioni formative”: “cognitivo-culturale”, “linguistico-comunicativa”, “emotivo-affettiva”, “relazionale”, “identitaria e interculturale”, “critico-estetica” (Indicazioni, 2012, p. 58)¹⁸.

In quest’ottica, la musica del Novecento e di questo scorcio degli anni Duemila merita d’essere osservata a scuola non solo per le proprie caratteristiche e le proprie relazioni con gli altri saperi ma anche per le proprie potenzialità formative in quanto componente dell’educazione musicale (e dell’educazione *tout court*), alla quale contribuisce con contenuti e specificità originali. Insomma – questa è la proposta di chi scrive – non è da considerare un elemento accessorio nell’offerta scolastica, né un’isola riservata a pochi eletti come sembra essere nell’immaginario dei più¹⁹. Viceversa, alla luce di quanto pur sommariamente qui mostrato, essa dovrebbe essere accolta come una risorsa potente da mettere a disposizione di tutti – bambini, ragazzi, insegnanti –: sia in sé, sia per i percorsi interdisciplinari che può aprire, sia infine per il contributo che, come componente dell’educazione musicale, può dare alla formazione complessiva della persona.

18. Le sei “funzioni formative” riprendono ed elaborano una precedente formulazione proposta in La Face Bianconi (2008; il saggio è del 2005). Per una rapida analisi e discussione del documento ufficiale, apparso in una prima versione nel 2007 e quindi modificato nel 2012, e delle stesse funzioni si veda Somigli (2013), pp. 21-32, dove si propone anche l’integrazione di un’ulteriore funzione di carattere fisico e motorio (funzione “corporeo-motoria”; *ivi*, pp. 24-25).

19. Il dato emerge anche dal già menzionato ISTAT (1999), *passim*.

2. Tre esempi

A dimostrazione di quanto sostenuto, mi soffermerò ora su tre esempi. Essi sono di proposito semplici, succinti ed essenziali. Ciascuno di essi si rivolge a un ordine scolastico diverso. A riprova della multiformità e ricchezza di proposte tipica della produzione artistica e musicale degli ultimi decenni, ciascuno si fonda su un brano di tipo diverso: rispettivamente un lavoro di teatro musicale, un brano cantautorale italiano, una composizione vocale e strumentale con *live electronics*.

Kinder/Musik. Mini-Oper für Kinder di Dieter Schnebel (2015)

Il primo esempio che desidero portare è riferito alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria. Si tratta d'un lavoro del compositore tedesco Dieter Schnebel (1930-2018): *Kinder/Musik. Mini-Oper für Kinder und Kammerorchester*, o anche *Mini-Avantgarde-Oper für Kinder* composto su richiesta del direttore d'orchestra Daniel Barenboim per il Musikkindergarten (lett. "scuola dell'infanzia musicale") di Berlino ed eseguito per la prima volta nel 2015.

Il Musikkindergarten, fondato nel 2005 su impulso dello stesso Barenboim, è una scuola sperimentale. In essa la musica, con l'insieme delle sue potenzialità educative e formative, è al centro dell'offerta didattica. Ai suoi progetti e alle sue attività prendono parte, oltre naturalmente ai bambini e agli insegnanti, anche musicisti professionisti: tra loro i componenti della Deutsche Staatskapelle di Berlino. Anche i compositori vengono coinvolti nei progetti della scuola. E appunto a uno tra i più celebri del panorama germanico e internazionale, Dieter Schnebel, fu chiesto di scrivere una composizione per celebrare i dieci anni di attività²⁰.

Schnebel ha composto la sua *Mini-Oper für Kinder* per bambini dell'età del Kindergarten: «tra i due e i sei anni» viene anzi precisato nella brevissima nota introduttiva alla partitura. Nondimeno, questo lavoro è appropriato anche per i bambini più grandi, e addirittura per gli adulti. Il tema del libretto approntato dallo scrittore tedesco-austriaco Daniel Kehlman (1975) infatti non ha niente a che fare con un'immagine riduttiva dell'infanzia, né ha alcunché di infantile o infantilistico. Si misura anzi, come vedremo, con questioni concettuali d'enorme portata. La composizione

20. Per un'introduzione alla complessa figura del compositore tedesco (che fu anche musicologo, teologo e pastore luterano) si vedano Metzger, Riehn (1980), Di Scipio (1996) e il contributo online Schell (2018), dove il lettore potrà trovare anche utili materiali audio-video.

inoltre non ha una vera e tradizionale vicenda narrativa, né prevede scene, attori o cantanti. Da questo punto di vista essa recupera tendenze innovative e di rottura rispetto alla tradizione (nella fattispecie del teatro musicale) tipiche del secondo Novecento. Di quelle stesse tendenze di “avanguardia” lo stesso Schnebel è stato figura originale e di punta negli anni Sessanta²¹. Ecco spiegato dunque il sottotitolo alternativo attestato per questo lavoro: *Mini-Avantgarde-Oper für Kinder*²².

L'opera prende avvio da una domanda in apparenza semplicissima, che fa da fundamenta a tutto il discorso. Tale domanda viene posta all'inizio della composizione e ad essa gli strumentisti e i bambini, tutti insieme sul palco, cercano di rispondere con le parole, i suoni, i gesti. Tutto sommato però non ci riescono. Perché per tutti i musicisti e anche tutti i musicologi quella domanda così semplice nella sua formulazione è in realtà la madre di tutte le domande: «Was ist Musik?», che cos'è la musica?²³.

I bambini pongono quest'interrogativo anche attraverso possibili derivazioni; nella difficoltà di definire la “musica” sembrano cercare di aggirare l'ostacolo cercando di capire di cos'è fatta. Ecco dunque le domande sulle componenti della musica stessa: «was ist Rhythmus» (che cos'è il ritmo), «was ist Melodie» (che cos'è la melodia) eccetera. Dal canto loro i musicisti propongono delle possibili risposte coi loro strumenti, con le loro parole e con alcuni esempi musicali. I piccoli rispondono, commentano, cantano, danzano in tondo. Sembrano contenti. Ma in realtà non sono per nulla soddisfatti. La loro domanda non riesce mai a trovare una risposta convincente. E così quando, quattro battute prima della conclusione, un bambino spazientito domanda: «Aber was ist eigentlich Musik?» (ma che cos'è veramente la musica), la risposta che riceve non può che essere «Ein Geheimnis», un mistero.

Come può un siffatto lavoro, con la sua vertiginosa domanda, essere inteso come una risorsa per la scuola, e addirittura per la scuola dell'infanzia e per la primaria? E considerato il suo carattere “d'avanguardia”, non si potrebbe addirittura dubitare dell'appropriatezza di tale destinazione? Per rispondere a questi dubbi direttamente attraverso la composizione di Schnebel e le sue caratteristiche, vorrei richiamare l'attenzione sui seguenti aspetti.

21. Su Schnebel in riferimento all'avanguardia si veda Borio (1993), pp. 102-118; al volume di Borio si rinvia anche per un'articolata discussione del concetto e del fenomeno stesso dell'avanguardia musicale degli anni Sessanta.

22. Così fu presentata l'opera nell'esecuzione tenuta a Berlino (Kammermusiksaal della Philharmonie) il 26 giugno 2016 in occasione della Giornata delle Scuole di musica di Berlino (“Tag der Berliner Musikschulen”).

23. Si consideri che a tale domanda cercano invano risposta due tra i maggiori musicologi del secolo scorso nel volumetto a quattro mani intitolato appunto *Che cos'è la musica* (Dahlhaus, Eggebrecht, 1988).

1. L'opera è stata composta esplicitamente per bambini dell'età della scuola dell'infanzia: non deve essere dunque motivo di scoraggiamento né la sua costruzione, né la complessità del suo argomento, né la sua distanza dalle forme più consuete del teatro musicale. Creata per i bambini, essa è stata composta praticamente "su misura" di bambino per la durata contenuta, sia del pezzo nel suo insieme sia delle singole sezioni nelle quali è ripartito²⁴, e per l'alternanza di canti, momenti strumentali, momenti di gioco e di danza.

2. La "vicenda", con la sua domanda senza risposta stimola una discussione sul carattere aperto e complesso di ciò che chiamiamo "musica" e che troppo spesso, nella vita quotidiana, tendiamo a identificare col flusso sonoro continuo e sovente di bassa lega nel quale siamo immersi (in autobus, al ristorante, in ascensore, negli stabilimenti balneari e così via). Scorgere nella "musica" un "mistero", significa avviarsi, fin da piccoli, alla scoperta della ricchezza di forme e di possibilità di quest'arte, al di là del quotidiano: la musica dunque come fenomeno non "singolare" e univoco ma anzi veramente "plurale" (cfr. di nuovo Bianconi 2008) e sfuggente.

3. Grazie a quella stessa domanda fondamentale, alle sue declinazioni e ai vari tentativi risposta, l'opera introduce i bambini in termini pratici ed intuitivi alla scoperta di importanti aspetti del linguaggio e dell'esperienza musicale: elementi tecnici come il "ritmo" o la "melodia" o anche questioni generali complesse come "musica e comunicazione", "musica e sentimenti", "musica ed emozioni" sono solo alcuni degli aspetti alla scoperta dei quali la composizione può concretamente avviare.

4. L'assenza di una vicenda narrativa tradizionale si presta non solo a introdurre i bambini alle forme di teatro e di teatro musicale del secondo Novecento, ma per converso può stimolare una riflessione su cosa ci si aspetti di solito da un evento teatrale (per es., quando si va a teatro per assistere a uno spettacolo, di norma ci si attende di vedere una storia, dei personaggi, delle scene, dei costumi eccetera). In altre parole, il carattere di "mini-opera-d'avanguardia" della composizione si può rivelare uno strumento in grado di avviare una riflessione ben oltre l'avanguardia stessa. Esso può anzi stimolare una più matura comprensione di molti aspetti dell'esperienza musicale (e non solo) sui quali non ci si sofferma a pensare perché li si danno per scontati.

5. Nella stessa prospettiva, si consideri poi che nella partitura figurano sia passaggi improvvisati, indicati con specifiche notazioni, sia citazioni da brani della storia della musica (si notano *l'incipit* del Concerto per vio-

24. Sulla necessità che la musica rivolta esplicitamente all'infanzia si mantenga in tempi contenuti e coerenti con quelli d'attenzione propri dell'età dei bambini si veda Gordon (2003), *passim* e p. 52.

lino e orchestra op. 61 di Ludwig van Beethoven a batt. 39 e quello della Quinta Sinfonia di Gustav Mahler a batt. 96-98). In quest’ottica, la *Mini-Oper für Kinder* di Schnebel si presta ad introdurre i bambini ad aspetti, opere ed episodi della storia della musica occidentale perlomeno dall’inizio del secolo XIX fino all’improvvisazione e all’alea degli anni Sessanta; al contempo mostra in maniera plastica il rapporto che la musica di oggi intrattiene non di rado col passato e con la tradizione, anche quando sembra da essi molto distante.

6. L’opera è concepita per essere eseguita col contributo di musicisti di livello professionale e con la partecipazione attiva dei bambini sul palco. Per questo, essa è funzionale a realizzazioni che coinvolgano, insieme agli insegnanti e ai bambini di una scuola, i musicisti, gli insegnanti e gli allievi di musica presenti sul territorio. Il suo allestimento, inoltre, sarà occasione per un’esperienza interdisciplinare con le discipline di tipo motorio (ad esempio per i movimenti scenici) o le discipline di ambito artistico (ad esempio per la scelta dei colori delle luci sul palco).

7. Con le sue domande e le sue risposte incomplete l’opera si pone infine come occasione per un esercizio più generale di riflessione e discussione al di là del suo stesso tema e tale da investire tanto la sfera cognitiva quanto la sfera comunicativa e quella relazionale. Essa insomma può contribuire allo sviluppo di quelle funzioni formative che le Indicazioni nazionali per il curricolo di educazione musicale in vigore in Italia di fatto dal 2007 e riviste nel 2012 definiscono “cognitivo-culturale”, “linguistico-comunicativo”, “relazionale” (Indicazioni, 2012, p. 58).

Geordie di Fabrizio De André (1966 e 1997-98)

Il secondo esempio che porterò è riferito alla scuola secondaria di primo grado. Si tratta di una canzone di Fabrizio De André, *Geordie*, che in realtà ho affrontato nei suoi aspetti tecnici e costruttivi in altra sede (Somigli, 2015a): qui desidero riprenderla brevemente per aspetti di tipo strettamente didattico²⁵.

Fabrizio De André ricavò questa canzone nel 1966 da una ballata scozzese del XVI secolo trasmessa oralmente e in varie versioni nei Paesi anglofoni. Prima di lui, la statunitense Joan Baez ne aveva data una propria

25. Sulla presenza della popular music a scuola e sulle complesse problematiche che ad essa possono legarsi rinvio però a Somigli (2017). Nel maggio 2018 uno specifico convegno alla Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano ha inoltre affrontato la tematica in termini specifici; ne è scaturito un volume, in pubblicazione per l’inizio del 2019.

versione nel 1962²⁶. Il brano narra la triste vicenda di un giovane nobiluomo (Geordie, appunto) reo di bracconaggio nei parchi reali e pertanto condannato alla pena capitale. A nulla servirà la corsa disperata della sua amata dai giudici per implorarne la salvezza in nome del fatto che «non ha vent'anni ancora». Egli deve morire: lo stabilisce la legge e, ci ricorda De André, «la legge non può cambiare».

Di questa canzone Fabrizio De André ha realizzato due versioni: la prima nel 1966²⁷ e la seconda nel 1997-98²⁸. Esse sono quanto mai diverse: tanto la prima è dinamica ed enfatica tanto la seconda è trattenuta e raccolta. Quest'effetto è ottenuto dal differente tipo di vocalità adottato dal cantautore e dal diverso arrangiamento.

Un lavoro didattico su queste due versioni potrà essere condotto secondo una metodologia di didattica dell'ascolto come quella delineata da Giuseppina La Face Bianconi a partire dall'inizio degli anni 2000 e articolata in “preparazione dell'ascolto”, “ascolto” e “rielaborazione dell'ascolto” (La Face Bianconi, 2006). Il modello di didattica dell'ascolto proposto da La Face Bianconi, infatti, per un verso è strutturato in maniera assai chiara e per un altro è al contempo flessibile, sì da potersi applicare agevolmente a brani di genere differente. E attraverso un lavoro di ascolto condotto con tale metodologia sarà possibile cogliere in un brano come *Geordie* interessanti spunti tanto per l'educazione musicale quanto in senso interdisciplinare.

Anche in questo caso, mi limito ad accennarne solo alcuni.

1. Il testo e la melodia non cambiano, così come si mantiene la ripartizione del canto tra una voce maschile e una voce femminile (Maureen Rix nel 1966; Luvi De André nel 1997-98) e momenti in cui esse figurano simultanee. Eppure, la differenza di esecuzione e in particolare di arrangiamento delle due versioni determina una mutazione nel senso complessivo della canzone stessa. Se nella versione del 1966 l'uso della chitarra, la velocità del brano, il tipo di vocalità (in particolare da parte di De André) accentuano la corsa per la salvezza, in quella del 1997-98 l'andamento più moderato, il suono del flauto a becco e del flauto basso, la vocalità più rac-

26. Nell'album *Joan Baez in Concert*, Vanguard Records, VRS 9112. Appare invero sorprendente che Maureen Rix, docente di inglese nella scuola del padre di De André ed insegnante per De André stesso nonché voce femminile nella registrazione del 1966, nel rievocare la genesi della canzone e il ruolo che ella stessa vi avrebbe svolto, non menzioni nemmeno di sfuggita il precedente della Baez (Pistarini, 2013, pp. 164-171).

27. Lato A del 45 giri Karim KN 215.

28. La versione fu presentata nella *tournee* del 1997-98. La registrazione alla quale si fa riferimento è disponibile sia in video che in disco e fu effettuata al Teatro Brancaccio di Roma nelle serate del 13 e 14 febbraio 1998 (cfr. il DVD *Fabrizio De André in Concerto*, BMG, 82876573849).

colta, l'interpretazione di Luvi De André e gli impasti vocali che si producono nei momenti in cui lei e Fabrizio De André cantano assieme fanno leva nell'ascoltatore sul senso di sconforto e pietà per la morte d'un ventenne e per la sproporzione tra il delitto (il bracconaggio, in ultim'istanza un tipo di furto) e il castigo (la morte per impiccagione).

2. L'ascolto del brano e l'attenzione a questi aspetti e a queste differenze tra le due versioni potranno stimolare un approccio critico e consapevole alle forme, alle strutture e all'interazione di musica e parola nella popular music, anche al di là del caso specifico. In particolare, attraverso l'accostamento delle due versioni si potrà avviare una riflessione sulla funzione che in tale ambito musicale possono svolgere le scelte sonore, di vocalità e di arrangiamento, tali da investire il senso stesso del testo verbale.

3. Come di solito accade in una canzone, il testo verbale di *Geordie* si struttura in versi, rime e strofe e, fosse solo per questa ragione, esso può facilmente far pensare a un testo di "poesia". Una riflessione sugli aspetti appena evidenziati può introdurre dunque i ragazzi a un tema complesso e dibattuto: quello del rapporto tra canzone d'autore e poesia. Esso è troppo spesso dato per ovvio e scontato, anche nella manualistica scolastica: qui le canzoni di De André (come altri esempi di "canzone d'autore": p. es. di Francesco Guccini o Lucio Dalla) vengono sovente riportate come esempio di "poesia contemporanea". Tuttavia, questo non è privo di implicazioni problematiche. Come avviene di norma in una canzone, il testo verbale di *Geordie*, infatti, non preesiste alla musica come testo autonomo ma viceversa venne messo a punto sulla melodia, fu costruito e plasmato su di essa fin nei minimi dettagli. In quest'ottica, il lavoro sulle due versioni di questa canzone può portare a comprendere quanto inestricabile sia l'intreccio tra le componenti del suono e della parola (nonché dell'interpretazione del cantante) in una canzone e di come in ultima istanza in una canzone possa essere proprio la musica – come avviene appunto in questo caso – a determinare il senso profondo delle parole. Insomma, attraverso le due versioni di *Geordie* è possibile aiutare i ragazzi – attraverso un caso concreto – a superare una visione schematica e semplificante di una questione culturale generale complessa, quale appunto il rapporto tra canzone e testo verbale e l'equazione tra "canzone d'autore" e "poesia". Si badi bene: non si tratterà di negare *a priori* che il testo di una canzone possa presentare aspetti poetici o in taluni casi essere in sé considerato un esempio di poesia. Più semplicemente si tratterà di porre in termini critici una visione diffusa ma non priva di punti controversi, a cominciare dal fatto che se da una parte essa sembra valorizzare la canzone d'autore attraverso una sua assimilazione alla letteratura, dall'altra parte rischia di porre del tutto in secondo piano proprio la componente musicale sulla quale quel testo è stato pla-

smato²⁹. Riprendendo le funzioni formative delle Indicazioni nazionali, si può parlare qui di un esempio di esercizio della “funzione critico-estetica” (Indicazioni, 2012, p. 58).

4. Con la sua origine nella Scozia del XVI secolo, la sua trasmissione orale e la sua riscoperta e circolazione negli anni Sessanta in coincidenza col folk revival con Joan Baez prima e De André poi, la canzone può prestarsi infine ad aprire percorsi di carattere interdisciplinare, che abbraccino ed intersechino anche le materie antropologiche e storiche, sia con riferimento alla storia dell’età rinascimentale sia in riferimento alla storia dell’età contemporanea (per fare un semplice esempio, negli anni Sessanta folk revival e movimento di protesta tanto negli Stati Uniti quanto in Italia sono strettamente intrecciati tra loro).

Das atmende Klarsein di Luigi Nono (1981)

L’ultimo esempio di musica del Novecento come risorsa per la scuola che vorrei portare ci riconduce nell’alveo della musica d’arte ed è rivolto alla scuola secondaria di secondo grado. Esso è un importante lavoro di Luigi Nono del 1981: *Das atmende Klarsein* per coro, flauto basso, nastro magnetico e *live electronics*, su testo in tedesco e greco antico a cura di Massimo Cacciari tratto da Rainer Maria Rilke (*Elegie duinesi*) e da antiche *lamellae* orfiche³⁰.

La composizione si articola alternando quattro sezioni intonate da un piccolo coro ed altrettante sezioni affidate al flauto solo. Sia i singoli componenti del coro che il flauto sono dotati di un microfono per il trattamento in *live electronics*. Nella lunga sezione finale il flautista si produce in un intervento a carattere improvvisativo e risulta come “sdoppiato” grazie all’interazione con una registrazione audio di Roberto Fabbriciani: si tratta del “nastro magnetico” menzionato nel sottotitolo e oggi sostituito dal CD o da supporti di tipo digitale. Possiamo prendere come esempio un paio di estratti: il primo può essere la prima sezione, per coro (p. 1 della partitura)³¹; l’altro potrebbe essere un breve frammento dalla sesta sezione, per flauto solo (per esempio l’inizio, p. 18 della partitura).

29. Su tutto questo, anche per quanto riguarda i necessari riferimenti bibliografici, rinvio però di nuovo a Somigli (2015a).

30. Per un’introduzione e un’analisi dell’opera si vedano Edwards (2008) e Nielinger-Vakil (2015), pp. 213-230. Utile inoltre quanto pubblicato nel sito internet dell’Archivio Luigi Nono all’indirizzo internet www.luiginono.it/opere/das-atmende-klarsein (ultimo accesso 20 settembre 2018).

31. Si fa riferimento all’edizione a cura André Richard e Marco Mazzolini, Ricordi, Milano 2005, n. 139378.

Non è possibile in questa sede (né ritengo sarebbe opportuno farlo) entrare nel merito dell'analisi di questa complessa partitura né vagliarne nel dettaglio le moltissime implicazioni: il lettore che lo desidera troverà informazioni preziose nei testi indicati appena sopra in nota. Anche in questo caso, mi limiterò pertanto ad evidenziare solo alcuni aspetti relativi ad un possibile uso del brano in sede didattica.

Nel contesto della scuola secondaria di secondo grado, a seconda degli indirizzi, alcuni possibili impieghi didattici di questo lavoro possono essere infatti funzionali a scopi come i seguenti.

1. All'interno dell'educazione musicale, a livello generale la proposta di *Das atmende Klarsein* può offrire l'occasione per avvicinare una classe scolastica alla musica d'arte degli anni Settanta-Ottanta del Novecento attraverso la scelta di un'opera altamente rappresentativa di uno dei suoi massimi esponenti (Luigi Nono appunto).

2. Sempre a livello disciplinare, questo lavoro si presta a trattare il tema della scoperta e dell'impiego di nuove tipologie di suono; il rapporto tra musica e risorse elettroniche; la spazializzazione del suono; le tecniche di manipolazione elettronica del suono emesso dalla voce o da uno strumento musicale attraverso il *live electronics*³². Quest'ultimo aspetto si presta anche a percorsi scolastici di tipo tecnico, tecnologico e informatico.

3. Ancora in una prospettiva interna all'educazione musicale un lavoro come *Das atmende Klarsein* può stimolare – come già abbiamo visto accadere con *Mini-Oper für Kinder* di Schnebel – una riflessione sul rapporto tra la musica del Novecento e la musica dei secoli precedenti. Per limitarsi a due aspetti, si potrà notare come tale rapporto possa agire in termini di continuità ideale e al contempo dar luogo a fenomeni di “cortocircuito”. Per quanto riguarda il primo di tali aspetti si può menzionare la derivazione del materiale compositivo da parte di Nono attraverso il ricorso alla “scala enigmatica” impiegata da Giuseppe Verdi nell'*Ave Maria* (1889)³³. Per quanto riguarda il secondo aspetto pensiamo alla scrittura vocale. Essa è giocata sull'unisono e la sovrapposizione di intervalli di ottava, quarta e quinta e determina così un effetto di arcaicità (Nielinger-Vakil, p. 214). Eppure, al contempo essa, per il tipo di vocalità prescritto dal compositore e per il contesto storico stesso nel quale si colloca, finisce anche col richiamare alla mente dell'ascoltatore le sonorità “pure” affermatesi nel secondo

32. In proposito, le note di Richard e Mazzolini (pp. VII-XII) della partitura possono costituire un utile punto di riferimento.

33. La cosiddetta “scala enigmatica” è un'invenzione del musicista Adolfo Crescentini (1854-1921) e si basa sulla successione di altezze a distanza di semitono - tono e mezzo - tono - tono - tono - semitono - semitono. Nono ne era venuto a piena conoscenza nel 1948, frequentando i corsi di composizione tenuti da Hermann Scherchen a Venezia.

Novecento con l'avvento dell'elettronica. A quest'effetto contribuisce il tipo di emissione vocale richiesta ai cantanti: fissa, priva di qualunque "vibrato", il più possibile scevra di armonici sì da ostacolare e idealmente impedire il formarsi di battimenti tra i suoni³⁴.

4. In un percorso più generalmente umanistico, e in un'ottica interdisciplinare, attraverso il testo verbale di *Das atmende Klarsein* può essere possibile aprire un percorso interdisciplinare verso la letteratura tedesca del Novecento (Rainer Maria Rilke) così come dell'antica gremità. Tuttavia, sarà particolarmente interessante porsi l'interrogativo della ricaduta che su questi stessi testi ha l'operazione di smontaggio e rimontaggio operata da Cacciari a livello di organizzazione del testo verbale; ugualmente sarà argomento di riflessione il rapporto che Nono instaura a propria volta col testo verbale attraverso la sua ulteriore scomposizione e ricomposizione, mediante la sovrapposizione di frammenti anche linguisticamente diversi e mediante l'alternanza di episodi cantati ed episodi solo strumentali³⁵.

5. Infine, sempre in ambito di studi umanistici, le note scritte da Massimo Cacciari stesso a proposito di questo lavoro³⁶ potranno agilmente consentire un'introduzione a figure, temi e concetti della storia della filosofia (a principiare dal tema delle *Lamellae* orfiche) e della filosofia contemporanea ai quali Cacciari fa diretto riferimento (un esempio per tutti, il concetto di "Aperto").

3. Conclusioni

Con questi tre casi ho voluto dare solo tre rapidi esempi, nella consapevolezza che ciascuno di essi meriterebbe ben più ampia trattazione. Attraverso di essi ho cercato però di evidenziare in termini pratici ed essenziali come e in che senso la musica del Novecento possa offrirsi come risorsa per la scuola e perché essa dovrebbe essere parte dell'offerta formativa sin dall'infanzia.

Molto resterebbe certo da dire, e a questo scopo lascio volentieri la parola agli autori e ai contributi che seguono, nell'auspicio di offrire sia con

34. Si vedano le *Avvertenze* di Richard e Mazzolini a p. VII dell'edizione Ricordi (2005) della partitura.

35. Sulla questione, oltre ai testi citati, si veda anche Junker (2004). A propria volta, la questione del rapporto musica/testo verbale in Nono può aprire una pluralità di prospettive di riflessione fin dalla musica degli anni Cinquanta e dal *Canto sospeso* (per un lavoro d'impianto didattico su quest'opera e con riferimento anche a questo tema cfr. Somigli, 2015b).

36. Le si ritrovano facilmente nel sito internet dell'Archivio Luigi Nono: www.luiginono.it/opere/das-atmende-klarsein/#tab-id-2.

queste osservazioni sia soprattutto con questa pubblicazione un servizio utile ai lettori, agli insegnanti e in ultima analisi ai bambini e ai ragazzi che frequentano le nostre scuole.

Riferimenti bibliografici

- Arbo A. (2004), “Breve storia del rumore, da Rousseau a Grisey”, *Musicalia*, I, pp. 29-51.
- Baroni M. (2004), *L'orecchio intelligente. Guida all'ascolto delle musiche non familiari*, LIM, Lucca.
- Bianconi L. (2008), “La musica al plurale”, Nuzzaci A., Pagannone G., a cura di, *Musica, ricerca e didattica. Profili culturali e competenza musicale*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 23-32.
- Borio G. (1993), *Musikalische Avantgarde um 1960*, Laaber-Verlag, Laaber.
- Borio G., a cura di (2015), *Musical Listening in the Age of Technological Reproduction*, Ashgate, Farnham (GB) - Burlington (USA).
- Dahlhaus C., Eggebrecht H.H. (1988), *Che cos'è la musica*, il Mulino, Bologna.
- Dallapiccola L. (1980), “Sulla strada della dodecafonia” (1950), Dallapiccola L., *Parole e musica*, a cura di, F. Nicolodi, Il Saggiatore, Milano, pp. 448-463.
- De Santis M. (1997), “Sulla strada della dodecafonia. Appunti dalle carte del Fondo Dallapiccola”, De Santis M., a cura di, *Luigi Dallapiccola. Letture e prospettive. Una monografia a più voci*, LIM, Lucca, pp. 131-153.
- Di Scipio A. (1996), “Esperienze e pratiche compositive: incontro con Dieter Schnebel”, *Sonus. Materiali per la musica contemporanea*, I, pp. 83-85.
- Edwards P.E. (2008), “Object, Space, and Fragility in Luigi Nono's «Das Atmende Klarsein»”, *Perspectives of new music*, n. 46, pp. 225-243.
- Frabboni F. (2005), *Società della conoscenza e scuola*, Erickson, Trento.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2003), *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari.
- Gordon E.E. (2003), *L'apprendimento musicale del bambino dalla nascita all'età prescolare*, Curci, Milano.
- Illiano R., a cura di (2016), *Music and Figurative Arts in the twentieth Century*, Brepols, Turnhout.
- Indicazioni (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Roma.
- ISTAT (1999), *La musica in Italia*, il Mulino, Bologna.
- Junker J. (2004), “Zum Verhältnis von Text und Musik in Luigi Nonos *Das atmende Klarsein*”, Holtmeyer L., Polth M., Diergarten F., a cura di, *Musiktheorie zwischen Historie und Systematik* (I. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Musiktheorie, Dresden 2001), Wissner Verlag, Augsburg, pp. 326-337.
- La Face Bianconi G. (2006), “La didattica dell'ascolto”, La Face Bianconi G., a cura di, *La didattica dell'ascolto*, numero monografico di «Musica e Storia», XIV, 2006, pp. 511-541.

- La Face Bianconi G. (2008), “Il cammino dell’Educazione musicale: vicoli chiuse e strade maestre”, La Face Bianconi G., Frabboni F., a cura di, *Educazione musicale e Formazione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 13-25.
- Melis S. (2005), “*Játékok* di György Kurtág. Il primo apprendimento tra esplorazione, gioco e comprensione musicale”, *Il saggiautore musicale*, XII, pp. 147-169.
- Metzger H.-K., Riehn R., a cura di (1980), *Dieter Schnebel* («Musik-Konzepte» n. 16), text + kritik, München.
- Pinsson M. (2003), *Écouter la musique du XXe siècle à l’école, au collège et au lycée*, Canope CRDP de Reims, Paris.
- Pistarini W. (2013), *Fabrizio De André. Canzoni nascoste, storie segrete*, Giunti, Firenze-Milano.
- Ruffini M. (2018), “Laura”, Id., a cura di, *La dodecaфонia di Luigi Dallapiccola dietro le quinte*, Firenze University Press, Firenze, pp. 11-79.
- Schell M. (2018), *Dieter Schnebel (1930-2018): Radical Reverential Music* contributo online: www.secondinversion.org/2018/07/11/dieter-schnebel-1930-2018-radical-reverential-music.
- Sciarrino S. (1998), *Le figure della musica. Da Beethoven a oggi*, Ricordi, Milano.
- Somigli P. (2013), *Didattica della musica: un’introduzione*, Aracne, Roma.
- Somigli P. (2015a), “L’arrangiamento come produttore di senso. Due esempi e una riflessione in prospettiva didattica”, Ciccarelli A., Migliozi M., Orsi M., a cura di, *Musica pop e testi in Italia dal 1960 a oggi*, Longo, Ravenna, pp. 29-40.
- Somigli P. (2015b), “*Il canto sospeso* di Luigi Nono: un percorso didattico”, *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica*, V, 2015, pp. 151-165.
- Somigli P. (2017), “«Weg von der Fachwissenschaft»? Popular music, scuola e formazione”, *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica*, VII, 2017, pp. 101-122.

2. Novecento musicale e interculturalità. Su *In Autumn* di Jo Kondo

di *Raffaele Pozzi*

Abstract

The chapter focuses on how to teach the history of twentieth-century and contemporary music in an intercultural perspective, taking as didactic example the piece *In Autumn* written by the Japanese composer Jo Kondo.

The crisis of eurocentrism that emerges in twentieth-century history, the current transformations in multiethnic societies, the global circulation of the arts and music made possible by the new audiovisual technologies challenge music pedagogy and didactics.

The recent debates on multiculturalism in the humanities and social sciences, in cultural anthropology, in political philosophy, in ethnomusicology and in the orientations of the so-called “new musicology”, together with the postmodern way of looking at modernity, have given a crucial role to intercultural perspectives in pedagogy.

The composer Jo Kondo (1947), one of the most significant figures in Japanese contemporary music, through his poetics – developed since the 1970s and called *Sen no Ongaku* (“linear music”), aims to a musical ambiguity which integrates the features of an intercultural synthesis. In fact, Kondo rejects both the *japonisant* stereotype and the adherence to the Western mode of thought according to which the individual sounds in a musical composition are meaningful only if rationally and organically referred to the whole work. *In Autumn* for two *kotos*, written in 2016, represents an interesting case of interculturality that can be presented at school. Despite adopting musical instruments of his own tradition, Kondo does not use them to reproduce exotic sounds, but rather to achieve a coherent development of his poetics in which different features of both Japanese and Western musical traditions coexist in an original and personal form.

In tre occasioni precedenti (Venezia, Fondazione Levi, 2006; Parigi, IRCAM, 2008; Roma, IMS, 2012) ho presentato una riflessione, da una prospettiva pedagogica e didattica, sulla centralità dell’idea e del concetto di “complessità” nel percorso educativo. L’analisi ha avuto come oggetto, in

quelle circostanze, la musica del Novecento e nello specifico composizioni di Elliott Carter e di Aldo Clementi¹.

In questa sede, rimanendo sul Novecento, vorrei affrontare un altro tema, sempre in prospettiva pedagogico-didattica, strettamente connesso, nella mia visione, a quello della complessità. Mi riferisco al concetto di “interculturalità” che a sua volta chiama in causa le idee di distanza, differenza, alterità, diversità, pluralismo e identità².

Insegnare il Novecento in prospettiva interculturale: questo è dunque l’obiettivo della mia riflessione, approccio che impone, da una parte, nuovi metodi e forme di analisi della storia musicale del secolo, dall’altra, stimola un rinnovamento teorico e pratico nel campo della pedagogia e della didattica della musica d’oggi. Tutto ciò risulta tanto più urgente se, come nel nostro caso, si prende in considerazione l’insegnamento nella realtà della scuola la cui composizione dell’utenza odierna è marcatamente multi-etnica³.

Partiamo innanzitutto dalla storia del Novecento. Il secolo XX per questo approccio innovativo appare come un *playground* ideale. «Breve» o «lungo» che lo si consideri, il secolo si presenta, secondo la felice immagine proposta da Marcello Flores, come «il secolo-mondo». Ciò che chiamiamo globalizzazione, «la scala più estesa, la crescente ampiezza, l’impatto sempre più veloce e profondo delle relazioni interregionali e dei modelli di interazioni sociali», ha profondamente mutato la vita quotidiana sul pianeta e innescato a ritroso una rilettura della storia⁴.

La crisi del vecchio continente, il definitivo sfaldamento della visione eurocentrica che emerge dalle due guerre mondiali investe sia le arti sia la cultura. La nuova storiografia e con essa, di conseguenza, una rinnovata didattica della storia presentano un secolo molteplice, pluralistico e stratificato. Dalla narrazione emerge una polifonia di storie diverse ciascuna delle quali propone differenti segmentazioni, periodizzazioni e punti di vista.

Il Novecento diviene così un periodo demografico, evenemenziale ed economico complesso in cui la dimensione locale e quella globale alle volte si intrecciano altre volte confliggono. A seconda dell’ottica esso viene raccontato come il secolo dei massacri bellici senza precedenti, della globalizzazione dei mercati, delle ideologie contrapposte, dell’ascesa e del tramonto della classe operaia e dei salariati come l’epoca della scienza e della tecnologia o dei nuovi soggetti storici alla ribalta quali le donne, i giovani eccetera⁵.

1. Si rimanda, nell’ordine, a Pozzi (2006), (2013a) e (2013b).

2. Per una definizione concettuale cfr. Cambi (2001), pp. 16-21.

3. In proposito si veda Gobbo (2000), pp. 25-28.

4. Cfr., per la lettura del secolo, Hobsbawm (1994) e Flores (2002), p. 54.

5. Per un approccio al Novecento orientato alla didattica si rimanda a Casula (2014).

Analogamente la recente storiografia musicale ha allargato e rinnovato le proprie narrazioni. Sotto l'influsso del paradigma moderno, di quella che ho altrove definito l'«ideologia dell'avanguardia» le cui radici affondano nei tragici eventi del secolo, la musicologia aveva posto in evidenza del secolo XX soprattutto le fratture del linguaggio e della storia della composizione⁶.

Il mutamento di paradigma e di gusto progressivamente affermatosi in Occidente tra gli anni Settanta e Ottanta del Novecento ha imposto un nuovo modo di guardare la modernità. A questo sguardo si è dato il nome di “postmoderno” le cui narrazioni hanno ampliato e moltiplicato i punti di vista.

Il secolo, da epoca di conflitto linguistico-musicale fra retroguardie e avanguardie, è divenuto l'epoca della musica riprodotta, delle nuove tecnologie del suono, dell'avvento dell'immagine sonora, del digitale, dei nuovi generi musicali industriali e dell'affermazione della *popular music*. La stessa modernità è stata riletta sottolineando il debito con il passato, vi si è colta la presenza pervasiva di un'«ansia dell'influenza» e perfino di una forte nostalgia per la tradizione⁷.

Ad un nuovo profilo del XX secolo proposto dalla storiografia, essenzialmente policentrico e pluralistico, ha contribuito l'evoluzione di altre scienze sociali, prima fra tutte l'antropologia culturale. Agli sviluppi del postcolonialismo si associa il dibattito sulle caratteristiche del multiculturalismo e dell'interculturalità nel mondo globalizzato. In sede musicale il tema venne affrontato in una giornata di studio svoltasi all'Università di Bologna⁸.

I nuovi orientamenti dell'antropologia culturale hanno influenzato sia il dibattito promosso dalla cosiddetta “*new musicology*”, sia i più recenti sviluppi delle scienze educative. Nello specifico, la svolta interpretativa dell'antropologia contemporanea ha sottoposto a critica le pretese nomotetiche della disciplina nella fase strutturalista, riformulandone le finalità e i metodi in senso narrativo-ermeneutico⁹.

Nel contempo, si fa largo in alcuni studiosi la consapevolezza dei limiti di un uso radicale e distorto del concetto di “relativismo culturale” che conduce al misconoscimento delle differenze e dei valori che distinguono diversi gruppi sociali e culturali, omologazione che conduce alla notte evocata da Hegel in cui tutte le vacche sono nere¹⁰.

6. Per una lettura del Novecento in chiave ideologica si rimanda a Pozzi (2001).

7. Si veda, in proposito, Straus (1990), pp. 5-25.

8. La giornata di studio sul tema «Musica, multiculturalità, globalizzazione», a cura di chi scrive, si è svolta a Bologna, nell'ambito delle attività del «Saggiatore musicale» - La Soffitta, il 14 maggio 2004. La pubblicazione degli atti è in corso di stampa.

9. Il nesso tra i nuovi orientamenti dell'antropologia culturale di Clifford Geertz e la *new musicology* è stato messo in evidenza da Kerman (1985), pp. 171-172.

10. In proposito cfr. Cuche D. (2003), p. 98.

Se il multiculturalismo ha dunque il merito di individuare e descrivere la diversità culturale nei contesti sociali o anche scolastici, esso, da una prospettiva di antropologia critica, corre il rischio di irrigidire, reificare i caratteri culturali differenziali non considerando a sufficienza gli elementi comuni, i travasi, le influenze e i fenomeni di acculturazione. In tal modo non si perviene ad una equilibrata osmosi e integrazione tra differenti gruppi sociali che proprio un approccio e una sensibilità di tipo interculturale porta con sé e promuove, approccio che è alla base di un programma pedagogico-didattico di inclusione¹¹.

Dopo un lungo periodo di marcato ricorso ad un paradigma relativistico, indubbiamente fondamentale, l'antropologia sembra sempre più votarsi allo studio delle connessioni, ad una antropologia dell'universalità delle culture quale quella prospettata da Jean-Loup Amselle¹².

Con questa visione convergono anche altre riflessioni che offrono possibili sviluppi in campo pedagogico. Nell'indagine recente di Francesco Remotti, che già aveva criticato l'uso divisivo del concetto di identità, viene posta in primo piano l'idea di "antropo-poiesi" ovvero l'insieme dei vari drammatici processi di autocostruzione culturale dell'uomo in quanto individuo sociale¹³. Se il compito delle società umane è infatti quello di risolvere l'incompletezza biologica dell'uomo attraverso la cultura, il «fare umanità», l'«antropo-poiesi» teorizzata da Remotti presenta forti assonanze pedagogiche. Da questo punto di vista si comprende l'interesse manifestato dall'antropologia per la dimensione educativa e per le forme di istruzione¹⁴.

A ciò si aggiungono anche talune riflessioni nel campo della filosofia politica. Nel pensiero sul multiculturalismo e sull'inclusione di Jürgen Habermas il filosofo tedesco sottolinea l'importanza di raggiungere una sintesi tra le diversità socio-culturali e i principi universalistici transculturali. La politica di uno stato deve dunque orientarsi ad «includere l'altro» nel rispetto di principi costituzionali basati su criteri generali di natura universale¹⁵.

Le scienze dell'educazione hanno dato negli ultimi anni un decisivo contributo al dibattito sull'interculturalità. Guardando all'Italia – paese storicamente di lunga tradizione di emigranti sia esterni, sia interni, ma di ridottissimo flusso di immigranti rispetto ad altre nazioni – la questione è divenuta di grande rilevanza nella storia recente ed ha come è noto in-

11. Sulle funzioni sociali dell'educazione interculturale si veda Abdallah-Pretceille (2004), pp. 36-50.

12. Cfr. Amselle (2001), pp. 7-14.

13. Sul concetto di "antropo-poiesi" cfr. Remotti (2013), pp. 4-32.

14. Sull'interesse dell'antropologia culturale per la dimensione educativa si rimanda a Callari Galli M. e all'annuario *Antropologia* (2004), diretto da U. Fabietti.

15. A questo proposito cfr. Habermas, Taylor (1998), pp. 95-103 e Habermas (1998), pp. 141-158.

vestito in modo perfino traumatico la scuola. La pedagogia interculturale, chiamata ad analizzare questi fenomeni, è oggi ormai un campo di studi consolidato anche a livello di insegnamento accademico universitario e la riflessione viene alimentata e continuamente sollecitata dall'osservazione della storia e della società attuali¹⁶.

La storia dell'arte del XX secolo – nella quale «la rottura del cerchio d'occidente», secondo la definizione di Boulez riferita all'orientalismo di Debussy – testimonia tutta l'importanza della dimensione interculturale e offre un ricco panorama di esempi. Non è un caso che la prima riflessione sul nesso Novecento musicale-interculturalità sia dovuta in Italia a Diego Carpitella, un etnomusicologo, un antropologo della musica.

In un suo articolo del 1985 intitolato *Dal mito del primitivo alla informazione interculturale nella musica moderna*, Carpitella ha messo in luce come nel corso del Novecento la scoperta dell'Altro, dall'iniziale esotismo e mito del primitivo in musicisti quali Stravinskij e Varèse, viri nel corso del secolo verso un'«informazione interculturale» che rivela un rapporto di appropriazione puramente sonoro, ormai distaccato ed empirico con le fonti della musica di tradizione popolare orale¹⁷.

Il merito di questo articolo è notevole. Sebbene l'autore non legga il fenomeno in questi termini, la sua analisi permette di cogliere il passaggio da un atteggiamento esotico-coloniale ad uno postcoloniale. Questo cambiamento è una premessa allo scambio biunivoco, implicitamente paritetico, che viene a determinarsi tra compositori europei ed extraeuropei vicendevolmente attratti da musiche e procedimenti creativi di culture diverse dalla propria. I risultati, in entrambi i casi, divengono esempi di sintesi interculturale da offrire all'analisi e all'uso in campo pedagogico-didattico.

In tal senso vorrei proporre l'esperienza del compositore giapponese Jo Kondo e presentarla, attraverso una sua opera, come un caso di sintesi interculturale da proporre nella scuola. In particolare, mi soffermerò su una composizione, *In Autumn* per due *koto*, che oltre a metterne in luce la poetica si presta ad un uso didattico destinato, con i necessari adattamenti di metodo, sia alla scuola primaria sia a quella secondaria.

Jo Kondo, nato a Tokyo nel 1947 e attualmente residente a Kamakura, è una delle principali figure della musica d'arte giapponese d'oggi. Interessato alla musica dell'avanguardia europea e nordamericana, Kondo evita nei suoi esordi tanto i richiami al linguaggio di ispirazione dodecafonico-seriale quanto l'adesione allo stereotipo musicale dell'orientalismo e del giapponismo. È semmai più attratto dalla poetica del caso di John Cage

16. Sul dibattito promosso dalla pedagogia interculturale si vedano Wallnöfer (2000) e Nigris (2015).

17. Sulle trasformazioni nel Novecento del rapporto tra musica colta e musica popolare di tradizione orale cfr. Carpitella (1985) e Carpitella (1995), pp. VI-VII.

e dalla musica di Morton Feldman, entrambi incontrati personalmente durante un soggiorno a New York nel 1978¹⁸.

La sua ricerca si orienta verso un processo compositivo basato sul concetto di “ambiguità” e tende ad un elevato grado di astrazione che affonda le radici, empiricamente, nella dimensione percettiva, nell’ascolto¹⁹. Il punto di partenza del compositore è il singolo suono, cui fanno seguito altri suoni singoli la cui successione determina degli insiemi, dei raggruppamenti percettivi. Nasce in tale modo, con questo processo lineare, una melodia, ovvero un’unità sintattica gestaltica che si presenta come frase musicale.

È interessante notare come Kondo tratta i singoli suoni. All’inizio di *Sight Rhythmics*, per violino, steel drum, banjo, piano elettrico e basso tuba, datato 1975, egli presenta, facendo leva sull’elevato grado di distinzione timbrica dell’organico, una *Klangfarbenmelodie* di ascendenza weberniana in cui si susseguono singoli suoni. Questo puntillismo sonoro dà vita ad un tessuto musicale in cui nessuno degli strumenti presenta un proprio profilo melodico autonomo.

L’effetto melodico, attraverso una successione ritmicamente strutturata dei suoni, è prodotto dall’insieme degli strumenti e come tale percepito dall’ascoltatore. Presiede all’organizzazione delle altezze un’analoga ricerca di ambigui e nascosti riferimenti al linguaggio della tradizione, attraverso la presenza di lacerti armonici o suoni che suggeriscono un centro tonale. Si noti, nella prima misura, l’accordo di settima Do-Mib-Sol-Sib, con il La come sesta aggiunta (Es. mus. 1).

Esempio musicale 1 - Jo Kondo, “Sight Rhythmics” miss. 1-3

(♩ = ca. 60)

vln
sd
bj
ep
tba

(♩ = 2/3 × ♩, ♩̇ = 2/3 × ♩̇)

18. Per gli studi su Jo Kondo si rimanda a Benitez (1998), Charles (1990) e (1991), Cole (2006), Hinz (1995), Liberatore (2014).

19. Sulla poetica del compositore cfr. Kondo (1988).

Questa ricerca di un processo compositivo che si compiace di ambigui riferimenti alla tradizione – spinti fin dove essi non risultino eccessivamente scoperti scadendo nell'accademismo – ha numerosi precedenti significativi nel Novecento. Si pensi alle compiaciute evocazioni della tonalità nel *Violinkonzert* di Alban Berg, nel Trio op. 45 di Schönberg, o all'ambiguo rapporto tra tonalità e modalità in Olivier Messiaen.

Kondo individua negli anni Settanta la poetica descritta poc'anzi e adottata in *Sight Rhythmics*. Ad essa dà il nome di “*Sen no Ongaku*”, «musica lineare». A questo proposito scrive nel 1988:

Durante gli ultimi quindici anni ho lavorato concependo procedimenti sintattici di tipo ambiguo, ma il mio metodo non era all'inizio totalmente empirico [come lo è oggi NdA]. Nei miei primi tentativi, il processo compositivo era basato per larga parte su una specie di sistema autonomo. Nel 1973 ho iniziato a scrivere una serie di pezzi costruiti con questo metodo che in seguito ho chiamato “musica lineare”, una traduzione approssimativa di *Sen no Ongaku*, dal momento che queste composizioni sembravano alla maggior parte degli ascoltatori una successione infinita di suoni che scorrono senza interruzione, suoni che si susseguono con semplicità, in modo non artificioso. Ciò era dovuto alla mia convinzione, tuttora presente, che un'apparenza non artificiosa può spesso nascondere una grande sofisticazione: un'estrema complessità può talvolta essere mascherata da una superficie molto semplice (Kondo, 1988, p. 20).

Nella sua «musica lineare» Kondo manifesta dunque la sua propensione all'ambiguità, all'ambivalenza e alla polivalenza dei costrutti sonori. Prima di giungere ad un lavoro creativo empirico e non sistematico che realizzi la sua poetica, egli la sperimenta applicando procedimenti casuali ispirati a John Cage, ma su base numerica, ad una serie predeterminata di suoni. Ciò accade ad esempio in *Standing* per tre strumenti di differente famiglia del 1973 (Es. mus. 2).

Va sottolineato quanto l'ambiguità descritta risulti un'attitudine creativa di per sé disponibile e orientata all'acquisizione e allo scambio, al confronto e alla sintesi storico-culturale.

In *Standing* la dimensione interculturale affiora attraverso un tessuto musicale che richiama sia l'*hoquetus* dell'*Ars antiqua e Ars nova*, sia tecniche polifoniche di numerose culture musicali di tradizione orale analizzate dall'etnomusicologia (Es. mus. 2)²⁰.

È importante ricordare come in Kondo (di qui l'utilità e fruibilità in campo pedagogico-didattico della sua esperienza) la dimensione interculturale non giunge all'occultamento degli elementi di diversità che caratterizzano la propria identità culturale giapponese.

20. Sulla polifonia ad *hoquetus* cfr. Arom (1985), II, pp. 379-80.

Esempio musicale 2 - Jo Kondo, "Standing", miss. 1-39

♩ = ca. 100 *sempre staccato*

I

II

III *sempre mp*

Nel 1985, durante l'Incontro di studio sulla musica contemporanea del XXI Festival Pontino, nel quale furono ospiti i compositori giapponesi²¹, Kondo presentò una relazione su *Spazio tradizionale e musica contempo-*

21. I compositori giapponesi che accolsero il mio invito quale responsabile dei rapporti internazionali dell'Incontro del Festival Pontino furono: Toshi Ichianagi, Jo Kondo, Yoriaki Matsudaira, Toru Takemitsu, Yoshihisa Taira, Akira Tamba.

ranea in Giappone in cui sottolineò alcuni tratti differenziali della concezione dello spazio e del suono nella cultura giapponese (Kondo, 1987, pp. 76-79).

Per chiarire il suo pensiero, Kondo riporta una differenza nella concezione del colore nell'arte giapponese e occidentale emersa in una sua conversazione con un pittore statunitense, Joseph Love vissuto in Giappone. Secondo Love il colore viene usato in modo diverso nella pittura giapponese e in quella occidentale: in occidente luce e colore sono interscambiabili e interdipendenti, laddove nella tradizione giapponese il colore è invece una semplice superficie visibile in sé, singola e indipendente dallo spazio e dalla luce nella quale si trova. Questa riflessione spinge il compositore ad una comparazione con la musica. Scrive a questo proposito:

Se mi è consentito di trasferire questa osservazione alla musica (nonostante l'analogia tra musica e arte non sia sempre facile), direi che nella musica giapponese ogni singolo suono è un'entità indipendente con una propria vita ed una propria compiutezza. Se il significato occidentale del concetto potesse essere quello di considerare i suoni come unità simili ai mattoni di un edificio che hanno interesse e significato soltanto grazie ad un processo di costruzione ed accumulazione, allora si chiarirebbe subito la differenza tra il suono della musica giapponese e quello della musica occidentale. Per la mentalità occidentale, soltanto quando l'opera, come totalità, è completa, i suoni singoli hanno un senso e acquistano significato come materiale; per la mentalità giapponese invece, ogni singolo suono ha un significato ed è a questo significato che i giapponesi attribuiscono importanza (Kondo, 1987, pp. 77-78).

La mancanza dunque di un pensiero compositivo organicistico che individua nella parte il tutto e nel tutto la parte, pensiero che caratterizza fortemente, come è noto, la tradizione classico-romantica occidentale, spiega la peculiarità della poetica della «musica lineare» di Kondo, precedentemente presentata, rispetto alla tradizione eurocolta.

Venendo a *In Autumn*, si tratta di una composizione scritta nell'ottobre 2014, della durata di 9'30" ca. per due *koto*, uno a 13 corde, *So*, l'altro a 17 corde, *Jushichigen*. Lo strumento è un cordofono che fa parte della famiglia delle cetre ed ha avuto probabile origine in Cina da dove venne introdotto in Giappone intorno all'inizio del periodo Nara (VIII secolo).

Nel catalogo delle opere di Kondo, le composizioni scritte per strumenti della tradizione giapponese sono solo tre: *Dance(s)*, per *shō* e *u* (1984), *Jo-Ka* per orchestra *gagaku* e coro buddista (1986) e *In Autumn*. Questa ridotta presenza deriva innanzitutto dal rifiuto del compositore di aderire ad uno stereotipo di identità giapponese. Il suo gusto lo spinge di preferenza verso il suono degli strumenti della tradizione sinfonico-cameristica occidentale.

Inoltre, egli richiama la peculiarità timbrica degli strumenti tradizionali giapponesi a suo avviso più adatti alla scrittura eterofonica che polifonica. La polifonia determina una percezione all'ascolto dove permane un elevato grado di distinzione delle singole voci. Ora proprio la distinzione percettiva tra le parti che formano un tessuto musicale, che egli attribuisce alla scrittura polifonica, è un elemento essenziale della «musica lineare» di concezione monodica del compositore. Trova così conferma, nel dettaglio della scrittura, l'originale fondamento di sintesi interculturale tra oriente e occidente che presenta quest'opera.

Per evitare che l'omogeneità timbrica e il parallelismo della scrittura in un «ensemble unisono» annullino la percezione dei singoli strumenti, Kondo tende a porre in posizione lata, a distanza di due ottave, i profili melodici. Nel caso di *In Autumn* questa disposizione viene tendenzialmente applicata ai due *koto*²².

L'idea di complessità entra peraltro nella concezione dell'opera. Il pezzo si presenta come una linea melodica ritmicamente flessibile accompagnata da un suo doppio, una sua «ombra», secondo l'immagine usata dal compositore, che procede in parallelismo omoritmico con la voce gemella. Il *So* propone la melodia principale, il *Jushichigen* la melodia «ombra». Il flusso sonoro viene interrotto occasionalmente da silenzi, seguiti da bicordi (mis. 6) (Es. mus. 3, rispettivamente mis. 5 e mis. 6).

Esempio musicale 3 - J. Kondo, "In Autumn", miss. 1-6

The image shows a handwritten musical score for two koto parts. At the top, the title '秋に' (Aki ni) is written in Japanese, followed by 'In Autumn' in English. The composer's name 'Jo Kondo' is written on the right. The score is written on two staves. The top staff is for the 'So' koto and the bottom staff is for the 'Jushichigen' koto. A tempo marking '♩ = 54 ~ 52' is present. A circled number '5' is written above the top staff. Dynamic markings 'mf' are used in both parts. The notation includes various rhythmic values and accidentals.

22. Si cita da un colloquio tra l'autore e Jo Kondo registrato a Tokyo nel settembre 2016.

A proposito della sua composizione Berio annota quanto segue:

L'idea di fondo o il tema di *Linea* è la trasformazione costante di una melodia molto semplice in una serie di articolazioni più complesse, differenziate e indipendenti. Non è facile dare una definizione di melodia, dato che il termine implica sempre altre funzioni: una melodia di J.S. Bach – una monodia, una semplice linea – non implica solo una struttura delle frasi ed una ritmica, ma anche una struttura armonica. Nelle *Sonate* per violino solo la polifonia è sottintesa, e percepita come tale, anche se il violinista suona una linea sola... Se dunque oggi decido di usare una melodia, devo introdurre in essa tutti gli elementi impliciti, che però non sono né dati per scontati né offerti dalla storia, ma devono essere inventati. *Linea* è proprio questo – un'esposizione degli elementi impliciti in una melodia, solo apparentemente semplice, che viene distrutta dalle sue stesse implicazioni (Berio, s.d.).

In una prospettiva aperta alla storia dell'arte utile da proporre nella scuola merita ricordare la riflessione innovativa sul concetto di "linea" che affiora nella arti visive del Novecento. Sia Vasilij Kandinskij – che la concepisce come risultato di un punto in movimento – sia Paul Klee – che la definisce analogamente come un punto "in passeggiata" – sviluppano una teoria della linea sulla quale basano i fondamenti estetici dell'astrattismo e della loro nuova pedagogia della figurazione messa in atto al Bauhaus negli anni Venti²³.

Tornando a Kondo, *In Autumn* presenta a livello percettivo un ulteriore piano sonoro che si aggiunge, attraverso l'uso dei silenzi e dei bicordi, alla sovrapposizione omoritmica della melodia principale e della sua «ombra». Ciò che dunque appare come una semplice melodia con il suo doppio rivela la ricercata complessità della linea concepita da Kondo: nell'insieme essa assume la forma di una sorta di "supermonodia". Inoltre, va rimarcato, nell'omorfia dei due strumenti, il ritmo sempre mutevole per quantità e qualità delle durate e il cambiamento di velocità dell'unità di tempo. Verso la conclusione del pezzo, l'omorfia si interrompe (Es. mus. 5, mis. 189) per tornare solo nel finale dell'opera.

Tutta la scrittura di *In Autumn* è orientata alla ricerca di un'ambiguità percettiva. L'omorfia tra i due strumenti non permette all'ascoltatore di distinguere in modo inequivocabile il rapporto tra la *vox principalis* e la *vox organalis*, tra il profilo principale affidato da Kondo allo *So* e il suo doppio d'accompagnamento, la sua «ombra» affidati allo *Jushichigen*. Sia l'una sia l'altra voce nella loro sovrapposizione si scambiano infatti il ruolo di primo e di secondo piano.

23. Sulla concezione della linea nelle arti visive cfr. Kandinskij V. (1968), p. 15 e Klee P. (2011), p. 123.

The image shows a musical score for two staves, likely piano and bass. The score is divided into two systems. The first system starts with a tempo marking of 50 and a circled measure number 190. The second system starts with a tempo marking of 48 and a circled measure number 195. The music is written in a complex, contemporary style with various rhythmic patterns and accidentals. Dynamic markings include *mf* and *(mf)*. The notation includes notes, rests, and articulation marks.

Si coglie dunque il pensiero filosofico che sottende la concezione di *In Autumn*, composizione che attraverso il rapporto ambiguo tra i due strumenti, attraverso la molteplicità dei piani percettivi elimina la distinzione tra l'oggetto e la sua «ombra», tra l'apparenza e la realtà, per giungere ad una complessa e sintetica rappresentazione dell'unità della melodia, concepita come un complesso costruito "uno e bino". Esso diviene una sorta di "supermonodia". Si intravede così nella «musica lineare» di Kondo, il rifiuto del pensiero dualistico di stampo occidentale e l'adesione al fondamento olistico della filosofia Zen²⁴.

Ambiguo risulta d'altra parte anche il titolo dell'opera. *In Autumn* richiama infatti la data di composizione, l'ottobre 2014, ma nel contempo evoca anche il senso del tempo come transizione che la stagione autunnale porta con sé.

Dal quadro sin qui tracciato si comprende dunque come il pezzo di Jo Kondo offra un esempio di opera musicale contemporanea d'arte legata ad un processo di sintesi interculturale. Da questo punto di vista la composizione permette di compiere, ove la si destini alla scuola attraverso un uso didattico basato sull'ascolto, l'analisi e l'elaborazione creativa, un percorso educativo stimolante e dalle ampie prospettive.

24. Sullo Zen giapponese si rinvia a Suzuki (2014). Per le convergenze tra lo Zen e le neoavanguardie artistico-musicali del secondo Novecento si veda Eco (1962), pp. 217-223.

Nella scuola primaria, ad esempio, i bambini potranno essere introdotti al mondo sonoro del *koto*, evidenziando similitudini e differenze con i cordofoni meglio conosciuti dal gruppo di classe.

Potranno essere spiegati attraverso giochi di ruolo o teatralizzazioni i processi compositivi strutturali e formali dell'opera. Si potrà ad esempio richiedere a coppie di bambini di mimare, uniti, una marcia omoritmica lineare che perde, ad un certo punto, il parallelismo ritmico per poi recuperarlo alla fine.

L'idea di linea che sovrintende alla composizione potrà dar luogo ad elaborazioni grafiche collettive nelle quali emerga visivamente la complessità di una linea associata ad una sua «ombra», un suo doppio.

Spostandosi sul terreno musicale e gestuale, potranno essere organizzati dall'insegnante giochi di mimesi attraverso le voci, il coro e la rappresentazione danzata.

In presenza di un diverso grado di capacità cognitive e di conoscenze musicali, nella scuola secondaria di primo e secondo grado, potranno essere approfondite sia l'analisi strutturale di *In Autumn* sia le relazioni storico-culturali tra occidente e Giappone. Quest'ultime hanno lasciato tracce profonde nell'arte e nella musica, dal *japonisme* e dall'esotismo europeo del secondo Ottocento e del Novecento all'interesse che il Giappone ha di rimando manifestato nei confronti dell'occidente. Tale confronto e scambio prosegue peraltro tutt'oggi, in un quadro storico e socio-culturale mutato di cui Jo Kondo, quale creatore vivente, è parte.

Sviluppare nella scuola l'approccio interculturale alla musica contemporanea, facendo emergere differenze e fenomeni di sintesi e di integrazione, è un metodo non solo indispensabile per comprendere l'evoluzione socio-antropologica del mondo attuale, ma essenziale per formare e diffondere quella che Howard Gardner definisce "*respectful mind*", intelligenza rispettosa, da porre a premessa di una cultura del dialogo tra società e culture differenti. Lo studioso statunitense cita a questo proposito, quale modello virtuoso, la fondazione da parte di Edward Said e Daniel Barenboim del West-Eastern Divan Workshop nella cui orchestra confluiscono giovani musicisti arabi e israeliani. I giovani di questa orchestra si incontrano e si dividono tra attività musicale diurna e dibattito serale su temi politici che riguardano, tra l'altro, il problematico e purtroppo endemico e sanguinoso conflitto tra arabi e israeliani in Medioriente. L'esperimento ha dato, come è noto, significativi risultati sia sul piano musicale sia su quello dei rapporti interpersonali e sociali tra le due comunità di giovani.

Non meno notevole è, sempre nella medesima prospettiva, il Silk Road Project fondato dal violoncellista Yo-Yo Ma nel 1998. Il progetto ha lo scopo di diffondere e far conoscere in occidente le musiche e i musicisti di paesi attraversati dall'antica Via della seta attraverso un programma di attivi scambi culturali che coinvolgono compositori e musicisti.

A questi programmi – il cui nucleo è rappresentato da un'educazione all'interculturalità, al dialogo e allo scambio costruttivo delle esperienze umane ed artistiche – Gardner affida una delle sue «cinque chiavi per il futuro», quella dell'«intelligenza rispettosa», con la illuminata consapevolezza che «una musica unica, pura, originaria non esiste, ma che esistono innumerevoli tradizioni artistiche; che ogni società, sia storica, sia contemporanea, impara da tutte le altre» (Gardner, 2007, p. 132).

Riferimenti bibliografici

- Arom S. (1985), *Polyphonies et polyrythmies instrumentales d'Afrique centrale. Structure et méthodologie*, 2 tomes, Selafl, Paris.
- Antropologia (2004), Annuario diretto da U. Fabietti, 4, Meltemi, Roma.
- Abdallah-Preteuille M. (2004), *L'Éducation interculturelle*, Presses universitaires de France, Paris.
- Amselle J.-L. (2001), *Connessioni. Antropologia dell'universalità delle culture*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Benítez J.M. (1998), "L'oreille orientale et la musique de l'Ouest: Entretien de Joaquim M. Benitez avec Jo Kondo", *Études*, 389, 4, pp. 369-377.
- Berio L. (s.d.), "Linea (nota dell'autore)", Centro Studi Luciano Berio, www.lucianoberio.org.
- Callari Galli M. (2000), *Antropologia per insegnare. Teorie e pratiche dell'analisi culturale*, Bruno Mondadori, Milano.
- Cambi F. (2001), *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma.
- Carpitella D. (1985), "Dal mito del primitivo all'informazione interculturale nella musica moderna", *Studi musicali*, XIV, pp. 193-208.
- Carpitella D. (1995), "Suoni antichi come le montagne. Colloquio con Diego Carpitella", Pozzi R., a cura di, *Tendenze e metodi nella ricerca musicologica*, Olschki, Firenze, p. V-XI.
- Casula C.F. (2014), *Insegnare il Novecento*, Anicia, Roma.
- Charles D. (1990), "Jō Kondō, ou le passage de la ligne", *Revue d'esthétique*, 18, pp. 225-231.
- Charles D. (1991), "Jō Kondō e John Cage", *Rivista italiana di musicologia*, 26, 1, pp. 95-115.
- Cole J. (2006), "An Introduction to Jo Kondo's *Sen no ongaku* Music of 1973 to 1980", *Ex tempore* 13, 1, pp. 70-143.
- Cuche D. (2003), *La nozione di cultura nelle scienze sociali*, il Mulino, Bologna.
- Eco U. (1962), *Opera aperta*, Bompiani, Milano.
- Flores M. (2002), *Il secolo-mondo. Storia del Novecento*, il Mulino, Bologna.
- Gardner H. (2007), *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano.
- Gobbo F. (2000), *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci, Roma.
- Habermas J., Taylor C. (1998), *Multiculturalismo*, Feltrinelli, Milano.
- Habermas J. (1998), *L'inclusione dell'altro*, Feltrinelli, Milano.

- Hobsbawn E.J. (1994), *Il secolo breve (1914-1991)*, Rizzoli, Milano.
- Hinz K.-M. (1995), “Musik als unendliche Veränderung: der japanische Komponist Jô Kondô”, *MusikTexte*, 59, pp. 34-38.
- Kandinskij V. (1968), *Punto, linea, superficie*, Adelphi, Milano.
- Kerman J. (1985), *Musicology*, Fontana Press, London.
- Klee P. (2011), *Teoria della forma e della figurazione*, I, *Il pensiero immaginale*, a cura di M. Barison, Mimesis, Milano.
- Kondo J. (1988), “The art of being ambiguous: from listening to composing”, *Contemporary Music Review*, 2, pp. 7-29.
- Kondo J. (1987), “Spazio tradizionale e musica contemporanea in Giappone”, Pozzi R., a cura di, *La musica e il suo spazio*, Unicopli, Milano.
- Liberatore J. (2014) “Mutual Relationship: An Aesthetic Analysis of Jo Kondo’s *High Window*”, PhD., Eastman School of Music, University of Rochester.
- Nigris E. (2015), *Pedagogia e didattica interculturale*, Pearson, Milano.
- Pozzi R. (2001), “L’ideologia neoclassica”, *Enciclopedia della musica*, diretta da J.-J. Nattiez, vol. I: *Il Novecento*, Einaudi, Torino, pp. 444-470.
- Pozzi R. (2006), “Didattica dell’ascolto e musica d’arte. Come proporre *Riconoscenza per Goffredo Petrassi* di Carter a bambini di sei anni”, *Musica e Storia*, XIV, pp. 715-732.
- Pozzi R. (2013a), “Pédagogie de l’écoute et musique contemporaine”, Noubel M., a cura di, *Hommage à Elliott Carter*, Delatour, Sampzon, pp. 199-214.
- Pozzi R. (2013b), “Education in Complexity. The Role of Contemporary Art Music”, *Musica Docta. Rivista di Pedagogia e didattica della musica*, III, pp. 63-69.
- Remotti F. (2013), *Fare Umanità. I drammi dell’antropo-poiesi*, Laterza, Bari.
- Straus N.J. (1990), *Remaking the Past: Tradition and Influence in Twentieth-Century Music*, Harvard University Press, Harvard.
- Suzuki D.T. (2014), *Lo Zen e la cultura giapponese*, Adelphi, Milano.
- Wallnöfer G. (2000), *Pedagogia interculturale. Scienze dell’educazione e diversità*, Bruno Mondadori, Milano.

3. Vivere il presente attraverso la musica. Alcune riflessioni sull'educazione al suono complesso

di *Ingrid Pustijanac*

Abstract

The chapter examines the reasons for the relatively limited and problematic role that music of the second half of the 20th century usually plays in musical education, with special attention to secondary schools. Starting from the critical issues that are manifested on several levels (ministerial regulations, teacher training, availability of appropriate teaching materials), a possible new way of dealing with this repertoire is proposed. The choice of three musical examples based primarily on the articulation of the timbre dimension and on the concept of complex sound (*Prologue* for viola by G. Grisey, *NoaNoa* for flute and electronics by K. Saariaho and *Natura morta con fiamme* for string quartet and electronics by F. Romitelli) allows us to focus on the experience of listening in terms of sound understood throughout its acoustic range (from pure sound, through harmonic sound and inharmonic sound up, to the different colors of noise). The introduction of and search for new terms to describe the listening experience (often from other fields of knowledge such as scientific disciplines) can be one of the possible ways to approach the world of complex sound that characterizes a large part of contemporary music, art, and popular production. In this way learners are provided with the tools to relate in a conscious and creative way with the musical reality.

1. Premessa

I suoni fanno parte del mondo in cui viviamo, al pari dei colori, dei profumi, dei sapori e delle sensazioni tattili, tutti stimoli capaci di donarci emozioni. Sin da piccoli sviluppiamo delle preferenze personali (molte delle quali rappresentano un vero rompicapo per i nostri genitori) e altre preferenze le acquisiamo con il tempo, anno dopo anno, grazie all'interazione con l'ambiente nelle sue più variegata manifestazioni. Questo rapporto, con il passare degli anni ci permette di sviluppare una maggiore consapevo-

lezza di sé e di operare delle scelte dettate dal senso di responsabilità nei confronti di noi stessi e del mondo che ci circonda.

Questa premessa, nella sua disarmante e rapsodica semplicità, racchiude le molteplici motivazioni che mi hanno spinto a scrivere il presente testo. Un testo che si prefigge di indagare la posizione che la musica contemporanea (quella composta nei tempi recentissimi) occupa (e/o potrebbe occupare oggi), nel 2018, nel percorso formativo, in modo particolare quello delle scuole secondarie di secondo grado, in Italia. Il compito è aggravato dalle recenti disposizioni ministeriali¹, secondo le quali la musica non fa più parte delle ore curricolari in nessuna scuola secondaria di secondo grado (ad eccezione delle scuole a indirizzo musicale), ma diventa una delle possibili materie previste dalle cosiddette ore di potenziamento e come tale a discrezione del dirigente. Come si può ben immaginare questo scenario apre un ampio ventaglio di possibili situazioni (sia in termini di ore sia in termini di progettualità) in cui i docenti abilitati si trovano ad agire. Se si vuole individuare un possibile tratto comune, esso sarà in primo luogo rappresentato dalla discontinuità didattica e progettuale, limitata nel migliore dei casi all'annualità (almeno finché il sistema – se non sottoposto a ulteriori modifiche – troverà il modo di assicurarsi la continuità).

Un ulteriore aspetto di non secondaria importanza va messo in rilievo. Per quanto ovvio, esso è direttamente collegato con le reali possibilità di introdurre tematiche specifiche, di applicare certe metodologie e di proporre attività e discorsi di carattere culturale e stilistico. Esse si pongono in stretta relazione alle competenze musicali possedute dagli alluni acquisite durante il percorso precedente, e in modo particolare, durante la scuola secondaria di primo grado, l'ultimo stadio in cui l'educazione musicale è ancora omogeneamente presente per tutti gli indirizzi. Tali competenze, nonostante vi siano numerosi documenti relativi al curricolo verticale che disciplina i programmi, rimangono ad oggi molto eterogenee. E la distanza tra alluni con prerequisiti solidi e quelli senza, rischia di non far altro che aumentare durante il percorso formativo nella scuola secondaria, in rapporto direttamente proporzionale con le competenze precedentemente acquisite. Un'ultima riflessione deve essere introdotta in questo algoritmo, già di per sé complesso, ed è la questione delle esperienze formative fortemente eterogenee dei docenti stessi, abilitati all'insegnamento della musica nelle scuole secondarie di secondo grado. Un intero esercito di colleghi, "sopravvissuti" a ogni sorta di corso, laboratorio, tirocinio, esame, abilitazione e quant'altro, si trova ad operare in questa realtà in cui il sapere ap-

1. Decreto legislativo 60 del 13 aprile 2017 (GU n. 112 del 16/5/2017, Suppl. Ordinario n. 23) e il successivo Decreto dipartimentale 921 del 6 giugno 2018, trasmesso con nota 9446 di pari data.

preso rischia di non essere adeguato alle continue sfide. In questo scenario, l'urgenza di fornire strumenti didattici aggiornati e adeguati per sostenere i docenti più intraprendenti e appassionati, che con un significativo investimento di capacità, tempo e creatività individuali elaborano nuove proposte, emerge con tutta la sua forza. Questo testo si pone dunque un duplice obiettivo: in prima istanza si vorrebbe contribuire alla discussione di carattere più teorico in merito alla questione della musica contemporanea e della sua possibile posizione tra le unità didattiche e laboratoriali; in seconda istanza si vorrebbe proporre dei materiali relativi ad alcuni esempi concreti di esperienze d'ascolto e discussione di musica d'arte contemporanea degli ultimi decenni all'uso di tutti coloro che vogliono affrontare questo percorso con le loro classi.

2. La musica del XX e del XXI secolo e la didattica

Nei tempi recenti si è registrato un numero sempre crescente di percorsi didattici e proposte di attività laboratoriali dedicate a diverse opere del Novecento, pensate per tutti i livelli formativi (Seminara, 2013; Scalfaro, 2013; Somigli, 2015; Cardì *et al.*, 2017; Pozzi, 2013)². Accanto a questi sforzi significativi che avvicinano il grande repertorio novecentesco occupandosi di compositori come Ligeti, Maderna, Stravinskij e Nono, basterà menzionare due altre proposte che ci permettono di sollevare alcune questioni rilevanti. Si tratta del volume *Tracce di suono. Paesaggi elettroacustici nell'educazione al suono e alla musica* curato da Nicola De Giorgi e Maurizio Vitali (De Giorgi *et al.*, 2013) e di *Spartito perso. Giochi di animazione con le musiche del novecento* di Daniele Vineis (Vineis, 2006). Entrambi i volumi sottolineano con forza la necessità di mediare l'esperienza della musica contemporanea attraverso la pratica e l'invenzione (in opposizione a un «sapere fatto di oggetti inerti, bloccati e venduti impropriamente come prodotti cognitivi» (Grande, 2013, p. 12³). Daniele Vineis addirittura vuole sfatare il mito secondo il quale «“la musica contemporanea”, cioè l'ambito colto della musica novecentesca, sia inadatta a stimolare emozioni, sia troppo astratta e lontana dalle vibrazioni primarie dell'uomo» (Vineis, 2006, p. 9). E per farlo, anch'egli recupera un approccio diretto con i materiali, con le pratiche, con le idee che hanno segnato la

2. Questi pochi titoli relativi al panorama italiano possono essere ampliati dal quadro fornito da Somigli nell'introduzione del presente volume, pp. 14-15.

3. Lo afferma anche Maurizio Vitali (Vitali, 2004) che dedica all'argomento un intero volume con percorsi didattici che in larga misura contemplanano elementi del linguaggio contemporaneo (come cluster, serie, suono, ecc.).

cultura musicale novecentesca⁴. La convinzione è quella che sia possibile rivolgersi ai «ragazzi, o addirittura a dei bambini, volando sempre alto, non abbassando mai il tiro delle proposte, nella convinzione che non esiste un sapere facile e uno difficile, un'età delle semplificazioni e una degli approfondimenti. Al contrario la proposta può, e deve, essere sempre di alto livello: il problema si sposta semmai nei modi e nelle forme con cui viene offerta e ciò implica una responsabilità di grande portata per gli insegnanti [...]» (Grande, 2013, p. 13).

Questo è un punto nevralgico, intrinseco all'esperienza di tutti i linguaggi contemporanei e può rappresentare una prima sfida operativa. Con quali modi e forme si possono comunicare aspetti cruciali di un'opera contemporanea? Per i motivi di cui si è parlato nel paragrafo introduttivo, si agisce in un contesto di grande discontinuità di tipo cronologico (nessun percorso riesce a costruire la linea del tempo che arrivi fino agli anni Novanta del XX secolo), di tipo linguistico (non è possibile far riferimento a tutti i processi di cambiamento del linguaggio musicale che hanno portato ad oggi), di tipo estetico (non è possibile seguire la linea delle trasformazioni degli orizzonti poetici). La lista potrebbe essere più lunga ma credo sia evidente lo schema che emerge: nell'affrontare un brano di musica d'arte composto nella seconda metà del XX secolo potrebbe significare rinunciare a un approccio di tipo tradizionale (ammettendo che per gli altri repertori ciò sia possibile), o quantomeno integrare questo approccio con canali appartenenti ad altri ambiti. Per esempio, ricorrere alle categorie di pensiero e ai concetti (parole) che rispecchiano maggiormente l'età contemporanea potrebbe rappresentare un primo possibile passo in quanto le opere contemporanee si basano su principi che vanno al di là di ciò che gli alunni hanno appreso durante il loro precedente percorso formativo. Nello specifico, guidare gli alunni nella costruzione di un discorso sulle musiche nuove attraverso una riflessione condivisa sulle parole più adeguate con le quali descrivere la propria esperienza d'ascolto (condizione prima) di opere in cui categorie come melodia, armonia, accompagnamento, metro, sono presenti ma con caratteristiche nuove o addirittura non sono presenti in modo esplicito, significa entrare dentro le opere in modo forte e diretto. Il risultato di questa prima fase prepara il terreno alla presa di consapevolezza del fatto che molti termini utili per descrivere masse di suono, movimenti nello spazio, qualità diverse dei rumori, la brillantezza delle superfici, densità delle texture, ecc. derivano da altri campi di espressione artistica e anche da altri campi del sapere, in modo particolare da quello delle scienze esatte come

4. I singoli capitoli sono infatti dedicati a grandi snodi del pensiero compositivo del Novecento come “suono/rumore”, “musica e natura”, “timbro come elemento semantico”, “serie e strutture”, ecc.

fisica, chimica, acustica, psicoacustica. La costruzione guidata dal docente di un discorso verbale per descrivere l'esperienza dell'ascolto dovrebbe consentire la comprensione della stretta connessione tra le opere d'arte e la cultura (intesa come storia del pensiero artistico, scientifico, filosofico, sociale, eccetera). Infatti, come dice Fabien Lévy «comprendere auditivamente le musiche e i suoni delle altre culture, comprendere le musiche d'oggi e quelle dell'antichità, significa accettare altre rappresentazioni auditive dell'universo, altri messaggi, altre consonanze» (Lévy, 2013, p. 16).

3. Imparare ad “auscultare” il mondo dei suoni complessi

Una delle difficoltà principali con le quali si confronta chiunque voglia far ascoltare opere del XX e XXI secolo è proprio la natura diversa del materiale musicale con cui si viene a contatto e la conseguente assenza di chiavi di accesso per una fruizione appagante. Come si è accennato nel paragrafo precedente, costruire un lessico che ci permetta di descrivere l'esperienza dell'ascolto è uno degli approcci possibili. Tuttavia, dato che l'obiettivo del presente testo è offrire alcune proposte operative per chi ha la possibilità di agire in un contesto favorevole, vorrei formulare un'altra via d'accesso. Si tratterebbe di affiancare la costruzione di un nuovo lessico con spiegazioni di natura più teorica tratte dal campo dell'analisi del suono e dall'acustica. In questo modo si comprenderebbe meglio il contesto più ampio in cui molte delle opere sono state concepite. Si potrebbe, per esempio, cercare di partire da una nuova storia del concetto di rumore in musica. Alla menzione di questa parola alcune delle associazioni automatiche che si attivano immediatamente sono Russolo, intonarumori, futurismo, magari Varèse e il suo *Ionisation*; a qualcuno viene in mente la musica concreta e le opere di Pierre Schaeffer e Pierre Henry, certe sperimentazioni di John Cage o dei gruppi di improvvisazione degli anni Sessanta (GINC, AMM, ecc.); poi in un groviglio di input si potrebbero trovare insieme Helmut Lachenmann, Iannis Xenakis, John Coltrane, Jimi Hendrix, Sonic Youth e ogni sorta di produzione che oggi si trova sotto l'accezione generica di *noise music*. Scorrendo semplicemente il breve elenco il lettore noterà che ciascuna di queste esperienze riflette una specifica e diversa nozione di rumore che da contesto a contesto assume ruoli formali ed espressivi diversi. Per poter valutare criticamente la pluralità delle esperienze trovo molto utile partire dalla definizione del rumore dal punto di vista acustico⁵ che ne sottolinea il sostanziale rapporto di continuità con

5. «Emissione di perturbazioni elastiche udibili ma non caratterizzate da una frequenza determinata o prevalente, tale cioè da produrre un *suono*». www.treccani.it/vocabolario/rumore (6/10/2018).

quello che definiamo suono: da una singola onda sonora esprimente una sola frequenza, attraverso ogni sorta di spettro armonico e quello inarmonico (compresenza di frequenze in rapporti specifici e dinamici tra loro), aggiungendo sempre più frequenze si arriva, senza soluzione di continuità, alla compresenza di tante frequenze da non poterne individuare una dominante (già campo del “rumore”) e dunque, all’altro punto virtuale, specularre all’onda singola, ovvero al rumore bianco (presenza di tutte le ampiezze nello spettro di frequenze). Di fronte a questa definizione si apre un grande spazio operativo in cui calare le diverse esperienze d’ascolto. Il compito di stabilire dove collocare l’asticella rossa che indichi il punto esatto di questo continuum in cui un suono diventa rumore è alquanto stimolante. Emerge ogni sorta di condizionamento da quello educativo-culturale fino a dimensioni più pertinenti al contesto di una singola opera, autore, stile. Portare alla consapevolezza con i propri allievi una parte di questi discorsi significa instaurare tra loro e le opere un rapporto attivo. A titolo d’esempio si forniranno alcuni casi in cui il rapporto suono-rumore è parte integrante dell’estetica compositiva e in quanto tale si configura come una pratica chiave di accesso.

Prologue per viola solo di Gérard Grisey

Quando nei primi anni Settanta giovani compositori come Gérard Grisey, Tristan Murail, Hugues Dufourt, insieme ad alcuni esecutori fondavano l’Ensemble Itinéraire, avevano in mente un solo obiettivo: promuovere una nuova musica che al suo centro aveva posto il suono inteso come un essere vivente, dotato di una nascita, una vita e una morte. Questa metafora era desunta dagli studi di analisi del suono capace di rappresentare le sfumature più piccole della vita interna del suono che si manifestava attraverso la presenza di specifiche parziali armoniche e inarmoniche, e soprattutto attraverso il loro comportamento nel tempo⁶. Il pensiero e la tecnica compositiva a contatto con questa nuova visione escono completamente trasformati. Sebbene in opere come *Périodes* o *Partiels* di Grisey o *Gondwana* e *Mémoire/Erosion* di Murail, per menzionare solo i titoli più famosi di quella prima fase della musica spettrale, i parametri primari

6. Per maggiori informazioni sulla musica spettrale e sul concetto di “être vivante” in italiano si veda il numero monografico *Gérard Grisey*, «I quaderni della Civica Scuola di Musica di Milano», a. 15, n. 27 e lavori di Pustijanac (2005). In lingua francese sono disponibili molte più risorse, a cominciare dai volumi con gli scritti dei compositori spettrali (si citano, a titolo d’esempio Grisey, 2008 e Dufourt, 2014) e studi monografici (Bailet, 2000). Due numeri della rivista inglese *Contemporary Music Review* 2000 sono stati dedicati alla musica spettrale e possono essere ulteriore fonte di informazioni.

del linguaggio musicale sono presenti (altezze, ritmo, intensità), essi tuttavia non sono portatori della dimensione formale e semantica, sono solo elementi di un quadro molto più ampio subordinato alla composizione del timbro. Senza addentrarci nelle tuttora aperte questioni sulla definizione del timbro e sulla possibilità di costruire gerarchie formalmente e sintatticamente funzionali a partire da esso, prenderemo più da vicino un esempio concreto sul quale illustrare alcune delle specificità di questo nuovo modo di concepire il materiale musicale.

Prologue per viola solo è stato composto nel 1976 da Grisey e sebbene figuri come primo brano del ciclo *Les Espaces Acoustiques*, cronologicamente viene dopo *Périodes* (1974) e *Partiels* (1975). Informazione apparentemente secondaria, ma diventa rilevante nel momento in cui si nota che si tratta del primo brano composto con la tecnica spettrale non per un ensemble ma per uno strumento solo. Nell'ottica della composizione spettrale è molto più facile simulare il procedimento di sintesi strumentale con un ensemble di strumenti dove a ciascuna voce viene affidata l'esecuzione di una specifica parziale armonica (a sua volta un suono armonico essa stessa, ma questa è un'altra questione). L'insieme restituisce quello che negli anni Settanta veniva definito come armonia-timbro, un suono complesso che grazie all'azione dei singoli strumenti evolve nel tempo. In *Prologue* questo procedimento non è possibile, perché per quanto la viola potesse essere trattata anche come uno strumento armonico, rimane pur sempre il limite dei soli tre (esagerando) quattro suoni simultanei. Grisey ovvia a questo problema distribuendo le altezze dello spettro armonico di Mi come degli arpeggi. A questo elemento aggiunge altri due elementi: la nota re ribattuta con il ritmo giambico e un tremolo⁷. Il brano si sviluppa dalla combinazione di questi tre elementi, ciascuno dei quali segue una propria traiettoria di sviluppo, muovendosi globalmente verso una progressiva saturazione dello spazio sonoro fino al gesto estremo della massima pressione dell'arco sulle corde. Anche in questo punto in cui il suono è totalmente inarmonico Grisey mantiene il rapporto con l'arpeggio iniziale attraverso la forma delle figure con glissando. Il ritorno al suono armonico non può non contenere tracce di questa esperienza, la parte finale del brano infatti rappresenta una sintesi dei due mondi, quello armonico e quello inarmonico.

Traiettorie formali simili si trovano in tutte le opere spettrali del primo periodo e rispecchiano quel momento di grande vivacità creativa che è scaturita dalla nuova visione del suono. Poter finalmente integrare nel mondo dei suoni anche tutte le forme di spettri inarmonici, complessi, instabili significava trovare un nuovo equilibrio che le sperimentazioni degli anni

7. Per ulteriori dettagli analitici in lingua italiana si veda Pustijanac (2016), mentre per un'analisi completa si veda Féron (s.d).

Sessanta avevano preannunciato. Lo sviluppo delle tecniche esecutive estese (dai “semplici” multifonici a ogni sorta di soffio, sfioramento, pressione, colpo, percussione, attraverso l’uso di preparazione dello strumento con oggetti estranei per terminare con la costruzione di nuovi strumenti, giusto per restare solo nell’ambito acustico senza addentrarci nelle ricchezze del mondo elettronico) ha ampliato enormemente l’orizzonte sonoro della musica della fine del XX secolo. La sfida per l’integrazione di tutta questa ricchezza e diversità è ancora aperta.

NoaNoa per flauto ed elettronica di Kaija Saariaho

Come secondo autore che ha dedicato un’ampia parte sia della propria riflessione teorica sia della produzione compositiva all’universo dei suoni complessi, e se possibile, in modo ancora più specifico rispetto a Grisey e Murail, al rapporto suono-rumore ricordiamo la compositrice finlandese Kaija Saariaho (1952). Il suo percorso formativo la porta ad integrare – pressoché in tutte le sue opere – una spiccata propensione per l’immaginazione musicale stimolata da modelli letterari e visivi con le conoscenze tecniche sul suono maturate negli anni Ottanta presso l’Ircam. La definizione della traiettoria formale di un brano come percorso unico e irripetibile a partire da una specifica tipologia di suoni (armonici, chiari, brillanti) verso un’altra (suoni complessi, inarmonici, scuri, ruvidi) – espressa negli scritti attraverso il concetto di “asse timbrico” (Saariaho, 1991) – fondamento di molte opere, sta alla base anche di *NoaNoa*. Il brano è dedicato alla flautista Camilla Hoitenga⁸ ed espande alcuni elementi già presenti nel precedente *Laconisme de l’aile* (un classico del repertorio flautistico) come, per esempio, la presenza di un testo letterario che la flautista deve pronunciare dentro l’imboccatura (bb. 22-28, b. 35, bb. 71-75, ecc.) intanto che esegue diteggiature prescritte. In questo caso diversi sono gli aspetti interessanti su cui attirare l’attenzione degli alunni⁹. In primo luogo la contemporanea e accentuata convivenza nello stesso interprete di dimensioni attoriale e strumentale; in secondo luogo, questa fusione tra i due mondi ha come effetto anche l’espansione delle sonorità del flauto (in *NoaNoa* arricchite anche mediante la spazializzazione e l’elettronica) in quanto la voce distorce il suono strumentale (o viceversa) creando una sorta di suono ibrido, ulteriormente espanso dalla parte elettronica in tempo reale¹⁰.

8. Si veda per maggiori dettagli sulla collaborazione Hoitenga-Saariaho (Hoitenga, 2014).

9. Si veda per un’analisi più dettagliata di *NoaNoa* il testo di Lorieux (s.d.).

10. La questione dell’identità ibrida in un rapporto simbiotico tra voce e strumento è una questione che emerge in diversi altri brani come per esempio *Lotófagos I* di Beat

Analogamente, quanto già visto per *Prologue*, anche in questo caso abbiamo una serie di gesti (gesto principale è un salto ascendente, una sorta di richiamo, esso viene seguito dal glissando discendente di semitono, infine vi è la parte del suono-parola) che si sviluppano secondo traiettorie diverse in un processo di fusione crescente¹¹. Al discorso dell'asse timbrico si aggiungo quello sull'identità (timbrica) e sugli strumenti ibridi, il discorso sullo spazio (sia come riverbero e quindi spazi diversi, simultanei o sovrapposti, sia come spazializzazione vera e propria). Un ultimo spunto che menzioniamo come possibile chiave di accesso è il riferimento alla recente letteratura per flauto che rivela, tra le altre trasformazioni, una graduale e sistematica integrazione di un elemento intrinseco al meccanismo della produzione del suono flautistico che è il soffio. Elemento che storicamente associamo alle sperimentazioni di Luigi Nono (*Das atemde Klarsein, A Pierre. Dell'azzurro silenzio, inquietum*) e più avanti a Salvatore Sciarrino (*Opera per flauto*, voll. 1-2), trova con le opere per flauto di Saariaho e con la sua poetica dell'asse timbrico una rinnovata vitalità.

Natura morta con fiamme per quartetto d'archi e suoni di sintesi di Fausto Romitelli

Con un ultimo esempio tratto dalla produzione del compositore italiano Fausto Romitelli (1963-2004) aggiungeremo qualche altro elemento al discorso sull'educazione ai suoni complessi. Romitelli, analogamente a quanto esperito da Saariaho, ma esattamente un decennio dopo, arriva all'Ircam all'inizio degli anni Novanta e prende attivamente parte al corso di composizione e informatica musicale. Le precedenti conoscenze della musica spettrale si ampliano verso una sempre crescente attenzione alla dimensione timbrica come elemento principale di articolazione sintattica e formale. Tuttavia, ciò che nei compositori spettrali di prima generazione, compresa Saariaho, era un aspetto latente, con Romitelli (ed altri esponenti della scuola milanese come Giovanni Verrando e Riccardo Nova) viene pienamente alla luce: si tratta della ricerca verso timbri sempre più complessi, sporchi e instabili (con o senza elettronica) le cui radici affondano nell'e-

Furrer per soprano e contrabbasso (2006), oltre ad essere un elemento comune a molte culture musicali extra-europee (si veda Facci 1997). La questione dell'identità cyber del flauto è stata affrontata anche in Riikonen (2003), con particolare riferimento alla controparte elettronica.

11. «Formally, I was experimenting with the idea of developing several elements simultaneously, first one after the other, than superimposed», in Saariaho (s.d.).

sperienza rock noise/alternativo e della musica elettronica sperimentale, a partire dagli “storici” Pink Floyd fino ai gruppi più recenti come Sonic Youth, Aphex Twin e Pan Sonic¹². Il riferimento a questo background culturale, in cui la netta divisione della musica colta e quella *popular* ha sempre meno ragion d’essere, è pressoché immediato quando nell’organico romitelliano compare la chitarra elettrica (come, per esempio, *Trash TV Trance* per chitarra elettrica solo oppure *Professor Bad Trip: Lesson I* per ensemble con chitarra elettrica oppure la famosa video-opera *An Index of Metals*). Le composizioni più stimolanti, dalla prospettiva che stiamo trattando in questo testo, sono quelle in cui la memoria delle sonorità elettriche e distorte informano la scrittura strumentale senza la presenza dello strumento elettrico vero e proprio. Tra i tanti esempi citiamo qui *Natura morta con fiamme* (1991-1992) per quartetto d’archi amplificato e suoni di sintesi, primo brano con elettronica dell’opus di Romitelli. Il brano è diviso in sette sezioni e ciascuna di esse esplora uno specifico rapporto tra il timbro strumentale e quello sintetico (ad eccezione dell’ultima che è senza elettronica). Il tratto comune a tutte le sezioni, e più in generale della poetica di Romitelli, è la metamorfosi progressiva del gesto iniziale mediante numerose reiterazioni che corrodono le qualità timbriche iniziali fino a trasformarle in schegge di sonorità inarmoniche, distorte, sporche (si veda Pustijanac, 2018 e Maestri, 2019). A questo proposito citiamo un estratto dall’intervista rilasciata nel 2000 da Romitelli particolarmente pregnante proprio in relazione al mondo dei suoni complessi:

Riflettiamo sulle condizioni nelle quali la nostra generazione è cresciuta: abbiamo ascoltato ininterrottamente una musica amplificata, filtrata, distorta dagli altoparlanti. La vera natura, per noi, è il suono riprodotto, filtrato, trasformato, non quello acustico, che appartiene in qualche modo alla storia. Le caratteristiche dei suoni che ci circondano sono molto diverse da quelli dei suoni naturali; è importante sottolineare il fatto che, mentre la tecnologia degli strumenti acustici si è sviluppata in modo da rendere il suono il più armonico possibile, la nostra nuova natura è inarmonica.

[...] il mio interesse per il rock è solo uno dei versanti di un interesse più ampio per la sintesi, la fusione strumentale e, più in generale, l’idea di creare dei suoni molto granulosi, molto distorti, di generale un materiale musicale tellurico, violento (Denut, Romitelli, 2003, pp. 86-87).

Un aspetto cruciale della poetica romitelliana, che emerge anche dagli esempi citati di Grisey e Saariaho, è la presenza di una sintassi musicale

12. Il compositore ha in più occasioni utilizzato il termine “low-fi” per descrivere il materiale musicale “tellurico, violento”. Si veda Romitelli (2003) e Deunt, Romitelli, (2003).

basata sulla ripetizione (per decenni esiliata dall'esperienza seriale come elemento non congruente con i suoi presupposti estetici). Potremmo quasi azzardare a dedurre che sia proprio la forza della ripetizione uno dei modi più efficaci di relazionare suono armonico e suono inarmonico in una dimensione in cui è l'interesse verso il timbro (o suono in senso lato) il motore principale della creatività compositiva. Questo aspetto rende le opere proposte, a nostro avviso, particolarmente adatte a un progetto didattico volto alla conoscenza e comprensione del repertorio, e più in generale, della cultura contemporanea.

4. Conclusioni

L'introduzione alle basi scientifiche del fenomeno sonoro con gli allievi degli istituti superiori, quindi già muniti di nozioni di base dell'acustica e della fisica del suono, si configura in questo testo, come uno degli accessi possibili alla produzione contemporanea di musica d'arte della fine del XX e dell'inizio del XXI secolo. Attraverso la focalizzazione su aspetti "materici/sonori" si apre la strada a discorsi di ordine più teorico, tecnico, storico e stilistico, ma senza che questi siano percepiti come esterni o imposti. L'ascolto che rimane il primo punto d'incontro con il repertorio qui proposto può in seguito aprirsi a molteplici strade verso una più profonda conoscenza e comprensione dell'arte musicale contemporanea e, per ricordare le parole di Levy, della cultura contemporanea. Affinché ciò sia possibile, fornire più materiali didattici possibili anche sui repertori tanto "estremi" diventa un compito quanto mai urgente e necessario.

Riferimenti bibliografici

- Baillet J. (2000), *Gérard Grisey. Fondements d'une écriture*, Harmattan-L'itinéraire, Paris.
- Cardi P., Ficher F., Seminara G., Solbiati A. (2017), "Nuovi approcci per godere la musica d'oggi. Un progetto didattico", *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica*, VII, pp. 127-140.
- De Giorgi N., Vitali M., a cura di (2013), *Tracce di suono. Paesaggi elettroacustici nell'educazione al suono e alla musica*, FrancoAngeli, Milano.
- Denut E., Romitelli F. (2003), "Produrre uno scarto: low-fi e scrittura", Arbo A., a cura di, *Il corpo elettrico. Viaggio nel suono di Fausto Romitelli*, Teatro Comunale di Monfalcone, Monfalcone, pp. 85-88.
- Dufourt H. (2014), *La musique spectrale: une révolution épistémologique*, Delatour, [Sampzon].

- Facci S. (1997), *Capre, flauti e re: musica e confronto culturale a scuola*, EDT, Torino.
- Féron F.-X. (s.d.), “Gérard Grisey - Analyse de *Prologue*”, sezione Analisi del sito Risorse online dell'Ircam. <http://brahms.ircam.fr/analyses/Prologue> (data accesso: 05/10/2018).
- Grande A. (2013), *Tracce di suono. Un'introduzione*, in De Giorgi N., Vitali M., a cura di (2013), pp. 9-14.
- Gérard Grisey, *I quaderni della Civica Scuola di Musica di Milano*, a. 15, n. 27.
- Grisey G. (2008), *Écrits ou l'invention de la musique spectrale*, a cura di Lelong G., MF, Paris.
- Hoitenga C. (2014), “The Flute Music of Kaija Saariaho: A personal History”, *Music & Letters*, 5, 2014 disponibile su www.musicandliterature.org/features/2014/11/13/the-flute-music-of-kaija-saariaho-a-personal-history (data accesso 05/10/2018).
- Lévy F. (2013), “Insegnare dalla prima infanzia ad ascoltare la differenza e a non rifiutare subito la dissonanza: una preoccupazione democratica”, De Giorgi N., Vitali M., a cura di, *Tracce di suono. Paesaggi elettroacustici nell'educazione al suono e alla musica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 15-18.
- Lorieux G. (s.d.), “Analyse de *NoaNoa* de Kaija Saariaho”, sezione Analisi del sito Risorse online dell'Ircam. <http://brahms.ircam.fr/analyses/noanoa> (data accesso: 05/10/2018).
- Maestri E. (2019), “*Natura morta con fiamme* de Fausto Romitelli. La musique mixte et l'analyse aurale”, Bossis B., ed., *Corpus et méthodes*, Delatour, Sampzon (in pubblicazione).
- Pozzi R. (2013), “Education in Complexity. The Role of Contemporary Art Music”, *Musica Docta. Rivista di Pedagogia e didattica della musica*, III, pp. 63-69.
- Pustijanac I. (2005), “Natura e calcolo nella concezione del tempo di Gérard Grisey”, Borio G., Michel P., a cura di, *Suono e natura. Composizione e teoria musicale in Francia: 1950-2000*, Istituti editoriali e poligrafici internazionali, Pisa, pp. 173-186.
- Pustijanac I. (2016), “La polifonia rivisitata: lo studio degli schizzi alla luce degli studi sul processo compositivo di Ligeti, Lachenmann e Grisey”, *Philomusica-online*, 15/2, disponibile su <http://riviste.paviauniversitypress.it/index.php/phi/article/view/1840/1920> (data accesso 05/10/2018).
- Pustijanac I. (2018), “Spectral Morphology and Space in Fausto Romitelli's *Natura morta con fiamme*”, *Archival notes. Sources and Research from the Institute of Music*, 3, pp. 119-135.
- Riikonen T. (2003), “Shaken or stirred - virtual reverberation spaces and transformative gender identities in Kaija Saariaho's *NoaNoa* (1992) for flute and electronics”, *Organised Sound*, 8(1), (002), pp. 109-115.
- Romitelli F. (2003), “Compositore come virus”, Arbo A., a cura di, *Il corpo elettrico. Viaggio nel suono di Fausto Romitelli*, Teatro Comunale di Monfalcone, Monfalcone, pp. 81-84.
- Saariaho, K. (1991), “Timbre et harmonie”, Barrière, J.-B., éd., *Le timbre, métaphore pour la composition*, Ircam - Christian Bourgois, Paris, pp. 412-453.

- Saariaho K. (s.d.), *NoaNoa*, [Introduzione alla partitura], Chester Music, CH 60955.
- Seminara G. (2013), “Per una didattica della musica del Novecento: un percorso possibile”, *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica*, III, pp. 147-157.
- Scalfaro A. (2013), “*Ritratto di città: Hearing, Listening, Imagining*”, *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica*, III, pp. 159-169.
- Somigli P. (2015), “*Il canto sospeso di Luigi Nono: un percorso didattico*”, *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica*, V, pp. 151-165.
- Spectral music, Contemporary Music Review*, vol. 19, n. 2 e n. 3, 2000.
- Vineis D. (2006), *Spartito perso. Giochi di animazione con le musiche del novecento*, FrancoAngeli, Milano.
- Vitali M. (2004), *Alla ricerca di un suono condiviso. L'improvvisazione musicale tra educazione e formazione*, FrancoAngeli, Milano.

4. Von Schönberg bis Ablinger oder: Ein neues Verhältnis zwischen Sprache und Musik

von Hubert Stuppner*

Abstract

The chapter shows how in vocal music sounds interact with words from the beginning of the 20th century up to the present time by means of examples from Janacek's, Schoenberg's, Messiaen's and Ablinger's production. Words and music are indeed two different worlds, with two approaches to composing a *Lied* or a song: following the rhythm of the syllable (which is the more "classical" approach) or composing a separate music piece, which would overlap the words in a completely independent way. Schoenberg and Janacek were among those who translated phonetic values into lengths and pitches, thus infusing a living expression through the prosody. In this perspective Schoenberg's *Pierrot lunaire* is the beginning of a real song-prosody, which introduces the modern concepts and procedures of dealing with text and music by strictly observing the rhythm values in relation to the metric changes in accents and phrasing. The most radical example in connecting words and sounds in a rhythmically precise way is provided by *Words and Piano* by Peter Ablinger, which is discussed at the end of the contribution.

Il capitolo mostra l'interazione tra suoni e parole nella musica vocale dall'inizio del XX secolo fino ai giorni nostri attraverso esempi tratti dalla produzione di Janáček, Schönberg, Messiaen e Ablinger. Parole e musica sono infatti due mondi diversi, e scaturiscono da questo due approcci alla composizione di un Lied o di una canzone: si può seguire il ritmo sillabico (che è l'approccio più "classico") o comporre un brano musicale che si sovrapponga alle parole in modo del tutto indipendente. Schönberg e Janáček sono stati tra coloro che hanno tradotto i valori fonetici in durate e altezze, infondendo così un'espressione viva attraverso la

* Ein begrenzter Teil dieses Kapitels (S. 67-71) wurde als Schönbergs "Pierrot lunaire" oder: *Der Einbruch der Sprache in der Musik* in "Dieses Buch habe ich von meinen Schülern gelernt - Schönberg fra traduzioni, divulgazione, Musikvermittlung e didattica", hg. von Paolo Somigli, Lim Editrice 2017, S. 109 ff. publiziert.

prosodia. In questa prospettiva il *Pierrot lunaire* di Schönberg è l'inizio di una vera e propria prosodia cantata, che introduce i moderni concetti e procedure di interazione fra testo e musica mediante l'osservazione rigorosa dei valori ritmici in relazione ai cambiamenti metrici degli accenti e dei fraseggi. L'esempio più radicale nel collegamento di parole e suoni in modo ritmicamente preciso è fornito da *Words and Piano* di Peter Ablinger, di cui si parla alla fine del contributo.

In der neueren Musikgeschichte entstehen die großen Stilbrüche entweder mit dem Ausschöpfen einer Tradition oder durch Tabula Rasa, die jene vollziehen, die Tradition nicht kennen und damit ihre akustische Welt vollkommen neu erfinden. Es sind meist solche Genies, die am Beginn ihrer Karriere nicht über den Stand des überlieferten Materials und dessen Möglichkeiten Bescheid wissen und daher die Chance nutzen, das ihre zu produzieren, was dann unvergleichlich und unerhört ist. Das kann für eine ganze Reihe von Musikern gelten. Richard Wagner wuchs ohne akademische Schulung auf, er hat sich die nötigen Kenntnisse in Harmonie und Kontrapunkt selbst beibringen müssen. Mahler hat den Kontrapunkt-Unterricht geschwänzt und ist stattdessen im Prater spazieren gegangen. Scriabin ist den Harmonie- und Kontrapunkt-Lektionen am Moskauer Konservatorium mit der Ausrede fern geblieben, dass ihm das Üben am Klavier alles abforderte. Janacek hat sogar schon nach wenigen Wochen das Studium an der Berliner Akademie aufgegeben und sich ins ländliche Mähren zurückgezogen, wo er sich fortan nur noch vom eigenen Ohr und vom Klang der tschechischen Sprache leiten ließ. So war es auch mit Schönbergs musikalischen Einfällen, die in der Aufbruchphase fast ausschließlich aus dem expressionistischen Momenteinfall gespeist wurden. Schönberg war sich der Radikalität seiner Stilbrüche durchaus bewusst, wenn er später schrieb: «Nun ich aber diese Bahn endgültig betreten habe, bin ich mir bewusst, alle Schranken einer vergangenen Ästhetik durchbrochen zu haben» (Schönberg, 1914). Seine Methode war die sogenannte "Traumschrift", in Freuds psychoanalytischer Deutung das Irrationale und Vorbewusste von künstlerischer Verlautbarung, eine Art Erbrechen der hochexpressiven Materie infolge innerer Spannungen. Schönberg erklärte dieses Verfahren der impulsiven Kompositionsweise mit folgenden Worten: «Auf meinen üblichen Morgenspaziergängen komponierte ich 40-50 Takte im Kopf fast bis auf jede Einzelheit. Ich brauchte nur 2-3 Stunden, um diese großen Abschnitte aus dem Gedächtnis niederzuschreiben [...], die selbst ein schneller Notenschreiber nicht in kürzerer Zeit kopieren könnte, als ich brauchte, um sie zu komponieren» (Schönberg, 1948, S. 262).

Dass dieses spontane, auf den Momenteinfall ausgerichtete Komponieren am liebsten die Nähe der gesprochenen oder rezitierten

Sprache suchte, liegt auf der Hand. Die “unstrukturierte” emotionale Sprachäußerung ist dem akademisch “ungebildeten” Tonsatz kongenial. Der Redner, der sich warm redet, die Stimme erhebt, die Worte und Sätze beschleunigt, dann einen Höhepunkt anvisiert, sich in einen Wortschwall hineinredet, dazu gestikuliert, ist per se expressionistische “Traumschrift”. Diese Art Kreativität ist surreal und extrem impulsiv. Sie ignoriert die Satzregeln und verweigert sich vokal der akademisch geglätteten Äußerung von Sprechen und Singen. Der Einfallsreichtum der Dilettanten ist auch in dem Maße genial, als er nicht von Imitation angekränkt ist. Schönbergs Autodidaktik war genau von diesen Lücken des Nichtwissens gekennzeichnet: Sie bewahrten ihn vor der Fortsetzung der Tradition in den Spuren des klassischen Tonsatzes. Auch er war, wie Wagner und Janacek, Autodidakt. Schönberg war ein Junge aus einem Wiener bürgerlich jüdischen Haus, der sechzehnjährig vorzeitig das Gymnasium verließ, die Schule aufgab, als Angestellter in einer Wiener Privatbank anheuerte, und, als diese in Konkurs ging, sein bürgerliches Leben aufgab und zum Leidwesen seiner Familie 1890 den unsicheren Musikerberuf ergriff, nach Berlin zog und mit Hilfe einiger Gönner, u. a. von Alexander Zemlinsky und Richard Strauss, sich zu behaupten suchte (Reich, 1968, S. 11-18). Der Dilettantismus hatte bei ihm am Anfang System, wie übrigens auch im Instrumentalen. Als er es sich trotz ungenügender Vorstudien zutraute, im “Polyhymnia” - Ensemble von Zemlinsky mitzuspielen, beklagte sich dieser: «An dem einzigen Cello-Pult saß ein junger Mann, der ebenso feurig wie falsch sein Instrument misshandelte» (Zemlinsky, 1934, S. 34). Für den jungen Schönberg war der feurige Gestus alles, die Genauigkeit Nebensache. Im reifen Alter beklagte er sich dann, dass er sich über nichts mehr aufregen könne. So reden Künstler, denen die dionysische Berauschtigkeit alles ist und die kühle Berechnung gar nichts. Schönberg erinnerte sich später, wie leicht ihm durch die Methode der expressionistischen “Traumschrift” das Vertonen von Texten von der Hand ging:

dass ich viele meiner Lieder, berauscht von dem Anfangsklang der ersten Textworte, ohne mich auch nur im geringsten um den weiteren Verlauf der poetischen Vorgänge zu kümmern, ja, ohne dies im Taumel des Komponierens auch nur im geringsten zu erfassen, zu Ende geschrieben und erst nach Tagen draufkam, nachzusehen was denn eigentlich der poetische Inhalt meines Liedes sei (Schönberg, 1912a, S. 66).

1. Die Liedkomposition als Prosodie

Die prosodische Gestaltung einer Liedkomposition geht auf die intime Einheit von Text und Ton ein und realisiert diese auf der Wort- und Satzebene mit den Melodien und deren sprechende Intonation. Metrum und Rhythmus sind dabei die wichtigsten Parameter der Übereinstimmung von Wort und Ton. Rhythmus ist eine Regulierungsinstanz sämtlicher Lebensbereiche, er steuert Ein- und Ausatmen, Spannung und Entspannung der Muskeln, Gehen und Stehen, Arbeit und Schlaf. Rhythmus ist also ein Vitalitäts-Regulativ, ähnlich der Entropie, die für den Unordnungs-Abbau in den Lebenssystemen steht und durch Strukturierung stets den Zustand des kleinsten Energieverbrauchs anstrebt. Nach dem Gesetz der Entropie wäre also Rhythmus eine Art Metronom des Lebens, das einmal, mit der Geburt, in Bewegung gesetzt, durch alle Lebensalter hindurch dafür sorgt, dass Spannungen durch Vereinfachung und Überschaubarkeit reduziert werden und der Organismus nicht aus dem Gleichgewicht gerät. Spannung und Stress bedeuten nämlich Unordnung, Rhythmus hingegen überschaubare Ordnung und Entspannung.

Rhythmus äußert sich immer in zwei Phasen: als Spannungsaufbau und als Spannungsabfall, Klimax und Antiklimax. Anders ausgedrückt: Spannungen streben zum Zweck der Energiekonservierung in periodischen Schwingungen nach Entspannung. Dieses Prinzip des periodischen Spannungs-Entspannungskreislaufs beruhigt das Gehirn, erzeugt Gestalt und steht für Form und Struktur. Auch im musikalischen wie sprachlichen Bereich wirkt Rhythmus mit dem Ziel der Energieeinsparung als Beruhigungsfaktor durch Ordnung und Symmetrie: Er vereinfacht komplexe Strukturen durch Interpolation der Extreme und beschleunigt das Lernen.

Die wesentlichen Rationalisierungs-Elemente des Rhythmus sind Phrasierung, Gliederung, Dauer, Phasenbildung, Segmentierung, Symmetrie, Periodizität, Wiederholung, Form. Für die Sprachrhythmik, in der Akzente und Betonungen (accent, stress, prominence) den rhythmischen Fluss regeln und damit Form stiften, gilt dasselbe. Beispielsweise bewirken in Sprache phonetische Akzente und Hervorhebungen, ähnlich wie in der musikalischen Rhythmik, eine Verlängerung der Dauer der Vokale in den Silben.

Der kleinstmögliche musikalisch-rhythmische Impuls, der Einzelton, in der Sprache dem Phonem entsprechend, ist ein in sich ruhendes, unartikulierte neutrales Element. Die für Prosodie relevante, kleinstmögliche Einheit ist hingegen das zweisilbige Wort, musikalisch die Duole: dynamisch ausgedrückt zwei Impulse, entweder betont-unbetont oder unbetont-betont. Ein einziger Laut, ein Schrei, ein Schlag ergeben noch keinen

Rhythmus, es sei denn, es werden an diesen die für den Rhythmus wesentlichen Momente des Ein- und Ausschwingvorganges hörbar. Steigert sich ein Laut zu einem Schrei oder verklingt dieser zu einem Laut, so nimmt unsere Perzeption, die nach dem Gestaltprinzip Ordnung in die Phänomene projiziert, den Zweiphasen-Takt "betont-unbetont" wahr und verwandelt das Lärmphänomen in strukturierte Dauern und folglich in Rhythmus. Damit an einem Phänomen Rhythmus ausgemacht werden kann, braucht es also zweier Zustandsformen, bei denen entweder laut auf leise, folgt oder lang auf kurz.

Betonung und Länge der Silben stehen untereinander in einem Feedback-Verhältnis: sie laden sich gegenseitig energetisch auf: lange Silben erscheinen als betont und betonte Silben werden "gelängt".

Die Generierung einer prosodischen Struktur folgt in Sprache und Musik nach ähnlichen Gesetzmäßigkeiten, etwa der Abfolge von betonten und unbetonten Silben und Tönen, von kurz und lang, von Vordersatz und Nachsatz, von These und Antithese, von Klimax und Antiklimax. Die "Optimality Theorie" (McCarthy, Prince, 1994) spricht in Bezug auf die Morphologie und Syntax von "Wohlgeformtheits-Beschränkungen", die vorgegeben sind und nach Belieben verletzt werden können. Im Gedächtnis werden Strukturen aufgrund assoziativer Verknüpfungen ausgebildet und differenziert. Sie folgen einer Tendenz zu optimaler Organisation. Von ähnlichen Gesetzmäßigkeiten, nämlich der Prominenz des Zusammenhangs über die Einzelteile, spricht die Gestalttheorie. Sowohl in der Sprache als auch in der Musik stehen Vordersatz und Nachsatz in einem reziproken Spannungsverhältnis.

Die Teile sowohl von Sprache als auch von Musik kulminieren in ähnlicher Weise und gehen dynamisch-agogisch aus dem Klimax wieder heraus. Bewegung und Ruhe, Spannung und Entspannung finden rhythmisch ihre beste "Wohlgeformtheit" ("Wellformedness") im Verhältnis einer geometrischen Reihe (2-4-8-18-32). Nicht zufällig verwendet die als harmonisch empfundene Musik die rhythmischen Werte von Ganzer Note, Halber, Viertel, Achtel und Sechzehntel Note, bildet Perioden nach 4 oder 8 Takten und baut Formen nach ABA oder ABACAD usw¹.

1. «Es gibt Zusammenhänge, bei denen nicht, was im Ganzen geschieht, sich daraus herleitet, wie die einzelnen Stücke sind und sich zusammensetzen, sondern umgekehrt, wo – im prägnanten Fall – sich das, was an einem Teil dieses Ganzen geschieht, bestimmt von inneren Strukturgesetzen dieses seines Ganzen [...] Gestalttheorie ist dieses, nichts mehr und nichts weniger» (Werheimer, 1925, S. 43).

2. Die Übereinstimmung von Sprache und Musik in den Liedern von Robert Schumann

Rhythmus und Intonations-Kurve einer komponierten Liedmelodie finden in der Romantik eine besonders enge Entsprechung zu den vertonten Texten. Die Lieder von Robert Schumann sind dafür ein exzellentes Beispiel. Seine zur Vertonung ausgewählten Texte inspirierten ihn zur Umsetzung in Musik von meist vier- oder achtsilbige Einheiten mit einer Respirationsphase von 2 bis 3 Sekunden, mit Pausen und Interpunktionen und einem Grundrhythmus im Zweier- oder Dreiertakt: strukturelle Einheiten mit Prominenzen, Steigerungen, Höhepunkten und Abstiegen der Intonation mit entsprechenden Beschleunigungen und Verlangsamungen im Tempo des imaginierten Rezitierens der Texte. Das folgende Beispiel aus dem Zyklus *Frauenliebe und -leben* macht diese Nähe von Sprachgebarung und rhythmisch-musikalischem Duktus deutlich (Abb. 1).

Abb. 1 - R. Schumann, Aus "Frauenliebe und -leben" op. 42: n. 3, "Ich kann's nicht fassen nicht glauben" (T. 1-15)

R. Schumann: From "Frauenliebe und Leben" III

Mit Leidenschaft

Ich kann's nicht fas - sen nicht glau - ben, es hat ein

7 Traum mich be - rückt; _____ wie hätt' er doch un - ter al - len

13 mich Ar - me er - hört und be - glückt.

Dieses Schumann-Lied macht deutlich, wieweit Musik gehen kann, um sich vollkommen dem Text anzugleichen. Es besteht vollkommene Übereinstimmung, sowohl was die Quantität der Akzente als auch die phonetische Dauer der Laute betrifft. Die Intensität des Sprach- und Musikklautes, der normalerweise vom Artikulationsmodus und vom Zeitmaß abhängig ist, wird hier von einer raschen Dreierbewegung gesteuert. Das Metrum regelt auch die Akzente. Diese stimmen rhyth-

misch mit den Silbenbetonungen des Textes überein. So wie die inhärente Erregung des Gedichtes den subglottalen Druck und damit die Intensität des Sprechens verstärkt, so reagiert die Melodie auf das Heben der Stimme mit Frequenzerhöhung, nämlich durch das Ansteigen der Intonation zu höheren Intervallen. Die Emotion, die im latent erregten Sprechtempo enthalten ist, spiegelt sich in der Agogik wieder, die eine Beschleunigung intendiert und auch die Dynamik affiziert. Die Respirations-Einschnitte, die sowohl für Sprache als auch für die Musik strukturtragend sind, sind vollkommen aufeinander abgestimmt.

Schumann empfand Gedichte als lebendige Wesen, die stumm vor sich hinplappern. Mit dem Vers «Was jetzt in Liedersprudeln gärt [...] das Lied wird dann vom Schwerte sprühen, Gesang zu Schlachten lohen» (Waldbrühn, 1837, S. 29) eröffnete Schumann am 27. Januar 1837 die von ihm gegründete «Neue Zeitschrift für Musik».

Das Zitat verrät Schumanns besondere Sensibilität für Sprache als Melodie- und Rhythmus-Impulsgeberin, als Auslöserin von Ausdruck und Ergriffensein, was ja für Inspiration jeder Art die Voraussetzung ist: «weil mich alles Merkwürdige der Zeit ergreift und ich es dann musikalisch wieder aussprechen muss» (Brief an Clara Wieck, April 1838; Schumann, Schumann, 1984, S. 146). Damit hat Schumann die Musik ein für alle Mal als “Sprache” definiert: «Das wäre eine kleine Kunst, die nur klänge und keine Sprache noch Zeichen für Seelenzustände hätte» (Schumann, 1914, S. 22). Bei Schönberg wie bei Schumann, wie bei Hugo Wolf gerieten Worte beim Erfinden von Musik zum Stimulans der Beschleunigung von Einfall und Ausführung. Bei Schumann ist die solchermaßen stimulierte Produktivität besonders auffällig. Im *Liederjahr* 1840 fertigte Schumann in kürzester Zeit eine Reihe von Lied-Zyklen. Er selbst wusste keine Erklärung für das Gelingen in rascher Folge. Er setzte sich nicht einmal ans Klavier, sondern schrieb im Stehen: «Meistens mach‘ ich [die Lieder] stehend oder gehend, nicht am Clavier. Es ist doch eine ganz andere Musik, die nicht erst durch die Finger getragen wird», schrieb er Clara am 24.II 1840. (Schumann, Schumann, 2001, S. 946). Von Anfang Februar bis Anfang März entstand der Lied-Zyklus *Myrthen* op. 25, in einer Woche Mitte Mai der *Liederkreis* nach Eichendorff op. 39, die *Dichterliebe* nach Heine in der letzten Maiwoche, und acht der zehn Lieder zu *Frauenliebe und – leben* op. 42 entwarf er an den Nachmittagen des 11. und 12. Juli 1840. Einem ähnlich eruptiven und euphorischen Schaffensrausch verfiel manchmal auch Hugo Wolf, um nachher Monate lang einer kreativen Flaute zu erliegen. Es scheint so, dass die von bestimmten Assoziationen der Worte hervorgerufene emotionale Bewegtheit der Auslöser der je und je hervorbrechenden gesteigerten Produktivität ist.

Schumann vertonte Texte entlang der Verse, Reime und Strophen. Aus dieser poetischen Vorgabe erfand er seine Melodien. Insofern sind Schumanns Sprachvertonungen als harmonisch zu bezeichnen, da sie jede beim normalen Sprechen sich einschleichende Unregelmäßigkeit glätten und den Text ins melodisch-rhythmische Gleichgewicht bringen.

Forscher vom Max Planck Institut haben die Korrelate von Metrum und Reim beim Lesen von Gedichten in Bezug auf die lyrische Sprachmelodie untersucht. Anhand von 60 Gedichtstropfen, die in Inhalt, Entstehungszeit und Autorstil sehr unterschiedlich sind und in jeweils acht, systematisch modifizierten Versionen auditiv präsentiert werden, untersuchten sie die neuronalen Korrelate der Prozessierung von Reim und Metrum sowie ihrer Interaktion. Die Studien testeten die Hypothese, dass Reim und Metrum die prosodische Verarbeitung erleichtern, und erkundeten in explorativer Weise mögliche Wirkungen von Reim und Metrum auf Aufmerksamkeitsprozesse und affektive Reaktionen: «Dichter sind seit der Antike vielfach als, ‐Sänger‐ bezeichnet worden. Das romantische Verständnis des Gedichtes als ‐Lied‐ hat Analogien mit der Musik». Das Projekt untersuchte, inwiefern die Analogie von sprachlichem und genuin musikalischem Lied über die Dimensionen von Rhythmus und Takt hinaus auch eine melodische Dimension hat (Obermeier *et al.*, 2013, 2016).

3. Das Beispiel Leoš Janáček

Einen rein phonetischen Zugang zur Sprache hatte auch Leoš Janáček. Er erlebte Vokale und Konsonanten, Phoneme und Silben in einer Art Synästhesie. Für ihn sind Intonation und Tonfall der Rede ein und dasselbe. Max Brod zitiert seinen Freund mit folgenden Worten: «*Nicht* das wolle er, dass der Komponist aus *wirklich beobachteten* Sprachmelodien *Melodiebrocken lukriere*. Nein, nur die Fähigkeit augenblicklich eine Sprachmelodie zu fixieren!» (Brod, 1979, S. 41). Janáček nahm Menschen und deren Art über das äußere Hören der Sprechöne und Sprechgeräusche wahr. Er konnte über die «Tonschönheit eines Gespräches» so sehr ins Schwärmen geraten, dass er das Gehörte sogleich zu einem musikalischen Einfall formte. Einmal begegnete er einem indischen Dichter, der einen Vers auf Indisch rezitierte. Er verstand kein Wort, doch schieb er die Sprachöne wie folgt nieder.

Über die phonetischen Valeurs konnte er ins Schwärmen geraten: Er hatte ein geschultes Ohr für alle phonetischen Besonderheiten der Sprache, für den Tonfall, die Intonation, die Farbe und die affektive Semantik der Sprachelemente:

Die Silbe! Als ob sie eine lebendige Zelle wäre. Stammsilbe – in die Ewigkeit eingebohrt; Nachsilben, Vorsilben – als ob sie in unsere Zeiten blickten, unsere schöne Welt, unser Leben sehen und ergreifen wollten [...] Auch wenn sich die Silbe verlängert, ob nun auf der Sonnenseite des Bewusstseins – klingend – oder ein Stück weiter, im Dunkel des Bewusstseins. Jeden Fehler erkennst du an ihr: schmeichelt sich das *l* in *lll*, kokettiert das *r* mit dem *rrr*, [...] oder zischt das *s* wütend *sss!* Ihre Spuren verwischt kein Mensch, kein Menschenalter.[...] Wie Fangarme des Polypen, so gesellen sich Laute zur Silbe. Die Silbe dringt in einer Sekunde vollkommen ins Bewusstsein ein und lässt sich dort nieder wie jedes andere Ding (Janáček, 1979, S. 47-48).

4. Arnold Schönbergs revolutionärer Ansatz der Sprachvertonung

Die Schönberg'sche Überwindung der überbrachten, noch bei Schumann respektierten harmonischen Übereinstimmung von Sprache und Melodie, begann beim Rhythmus und endete bei der Reduktion der Melodie aufs Sprechen. Schönberg brachte so beide Bereiche, Text und Melodie dazu, dass sie ihre Eigenständigkeit aufgaben und sich ineinander verschränkten, sodass Gedicht nicht mehr Gedicht und Melodie nicht mehr Melodie war. Daraus bildete er etwas zwitterhaft Neues: den Sprechgesang. Dies geschah unter den Auspizien des formlosen Expressionismus, wie ihn der Lyriker Ernst Stadler im Gedicht *Form ist Wollust* definiert hat: «Form und Regeln mussten erst zerspringen,/ Welt durch aufgeschlossene Röhren dringen:/ Form in Wollust [...] Form will mich verschnüren und verengen,/ doch ich will mein Sein in alle Weiten drängen».

Als Schönberg 1903 aus Berlin nach Wien zurückkehrte, befand sich die Habsburger-Metropole in einer Phase der Umwertung aller Werte: laut Karl Kraus «eine Versuchsanstalt für den Weltuntergang». Kraus trat mit seiner “Fackel” gegen den herrschenden Kulturbetrieb an und zog alles Hehre und bürgerlich Erhabene durch den Kakao. Sigmund Freud hob die Gewissheiten der Psychologie aus den Angeln. Die unterschiedlichsten Originale, Adolf Loos, Peter Altenberg, Richard Gerstl, Oskar Kokoschka verbrüdereten sich und erfanden einen neuen Kanon der Kunst, der gegen das Ornament und den «Komfort als Weltanschauung» (Schönberg, 1922, S. VI).

«Ornament ist Verbrechen», war Adolf Loos' bekannter Schlachtruf. Schönberg hatte sich in seinen frühen, die Tonalität vollkommen sprengenden Liedern, nicht nur unbeliebt gemacht, sondern sogar die arriviertesten Neutöner, etwa Richard Strauss, kakophon überholt. Strauss riet ihm denn auch genervt, er möge «besser Schnee schaufeln statt Notenpapier

vollkritzeln» (Freitag, 1973, S. 19). Der Kritiker Richard Specht bezeichnete diese frühe, von expressionistischer Sprachäußerung angesteckte Kreativität als die «in Stolz und Pracht aufflammende Tonsprache eines Künstlers, den Wagner das Reden gelehrt hat» (Reich, 1968, S. 25).

Dem 1912 komponierten Song-Melodram *Pierrot Lunaire. Dreimal sieben Gedichte aus Albert Giraud* op. 21 (Deutsch von Otto Erich Hartleben), der historisch ersten Realisierung eines auf der konsequenten Fusion von Sprache und Melodie beruhenden Sprechgesanges, hat Schönberg folgende Interpretations-Anweisungen vorangestellt:

Die in der Sprechstimme durch Noten angegebene Melodie ist (bis auf einzelne besonders bezeichnete Ausnahmen) *nicht* zum Singen bestimmt. Der Ausführende hat die Aufgabe, sie unter guter Berücksichtigung der vorgezeichneten Tonhöhen in eine *Sprechmelodie* umzuwandeln. Das geschieht, indem er

- I. den Rhythmus haarscharf so einhält, als ob er sänge, d. h. mit nicht mehr Freiheit, als er sich bei einer Gesangsmelodie gestatten dürfte,
- II. sich des Unterschiedes zwischen *Gesangston* und *Sprechton* genau bewusst wird: Der Gesangston hält die Tonhöhe unabänderlich fest, der Sprechton gibt sie zwar an, verlässt sie aber durch Fallen oder Steigen sofort wieder. Der Ausführende muss sich aber sehr davor hüten, in eine “singende” Sprechweise zu verfallen. Das ist absolut nicht gemeint. Es wird zwar keineswegs ein realistisch-natürliches Sprechen angestrebt. Im Gegenteil, der Unterschied zwischen gewöhnlichem und einem Sprechen, das in einer musikalischen Form mitwirkt, soll deutlich werden. Aber es darf auch nie an Gesang erinnern (Schönberg, 1912).

Als Tonhöhenumfang bezeichnet man in der Prosodie den Bereich zwischen dem natürlichen Tonhöhenminimum und dem Tonhöhenmaximum einer Stimme. Bei ruhigem männlichen Sprechen liegt dieser durchschnittlich zwischen 60 und 240 Hz, bei weiblichem Sprechern zwischen 120 und 400 Hz. (Uhmann, 1991). Dieser Tonhöhenumfang (“Pitch span”) kann sich sprach- und sprecherabhängig im “Pitch register” erweitern bzw. reduzieren, am weitesten im Sprechgesang. Schönberg nutzt im *Pierrot* die ganze Skala stimmlicher Äußerungen (Abb. 2).

In diesem Beispiel, in dem zwei Gesangsausschnitte aus der Nr. 11 *Rote Messe*, als Collage dargestellt sind, das eine Takt 11 mit der höchsten Note, und das andere, Takt 25 mit der tiefsten, kann man die genaue Frequenz-Extension ermessen, mit der Schönberg den Sprechgesang dramatisch in die Extreme drängt: höchster Ton 830,609 Hz, tiefster Ton 174, 614 Hz. An einer anderen Stelle steigt der tiefste sogar noch weiter um einen Halbton nach unten. Hoch ist auch bei Schönberg so laut wie möglich, tief hingegen fast stimmlos. In diesem Lied erreicht der Sprechgesang spasmodische Ausmaße. Er hebt sich sprunghaft und reitet diabolisch durch die

Abb. 2 - Arnold Schönberg, aus "Pierrot lunaire" op. 21 (Universal-Edition UE 5336, Wien 1912): n. 11, "Rote Messe" (T. 11 und 25)



hohen Frequenzen über den Worten: «Die Hand, die gottgeweihte zerreißt die Priesterkleider zu grausem Abendmahle», um am Ende dieselben Worte ersterbend auszuhauchen: «Sein Herz in blutgen Fingern zu grausem Abendmahle».

Auch für Schönbergs *Pierrot* ist der auffälligste Parameter der Prosodie der Rhythmus. Schönberg ist in Bezug auf den Rhythmus und seine Einhaltung, wie er ihn notiert hat, absolut rigide. Entlang der Verse buchstabiert sein Rhythmusgefühl die Silben, skandiert die Phoneme, regelt den Fluss der Motive und Phrasen, markiert die Betonungen, organisiert die Pausen und Zäsuren, steuert Ein- und Ausatmen, periodisiert Betont und Unbetont. Hervorhebungen und Markierungen unterstützen die für die Perzeption unerlässliche Abgrenzung von Motiven und Phrasen und machen aus einem undifferenzierten Kontinuum verständliche und memorierbare Sinneinheiten.

Im ersten Lied, *Mondestrunken* («Der Wein, den man mit Augen trinkt»), transkribiert Schönberg die prominenten Silben "Wein" und "Aug(en)" mit Hilfe eines Metrums, das dafür sorgt, dass der Niederschlag des Taktes – der stets betont und länger ist als der Auftakt, aus die vokalen Betonungen "Wein" und "Aug" fällt (Abb. 3).

Abb. 3 - Arnold Schönberg, aus "Pierrot lunaire" op. 21 (Universal-Edition UE 5336, Wien 1912): n. 1, "Mondestrunken" (T. 1-4; Stimme)



Diese Hervorhebungen bewirken auf postlexikalischer Äußerungsebene eine Verbreitung des Phonems und eine Verlängerung des Sprachtones. Ebenso bewirken prominente, d.h. betonte Silben, auch eine größere Laustärke und eine erhöhte Frequenz. Dem einatmenden Auftakt über "Den" folgt, um eine große Sekunde erhöht, das erste prominente Wort

“Wein”, während das zweite prominente Wort “Aug” um eine weitere kleine Sekunde steigend eine höhere Dynamik und Frequenz hervorbring. So differenziert Schönberg zwei prominente Worte mit einer fein abgestuften Skala von Tonhöhen und Lautstärken.

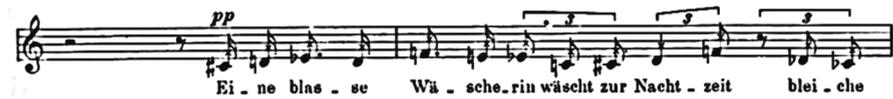
Im Sprechgesang, in dem die Tonhöhen durch Artikulation und Stimm-Geräusche deformiert werden und das reine Singen durch stimmloses Hauchen und gutturales Stöhnen verdinglicht wird, gewinnen die traditionellen Intervalle (Prim, Sekund, Terz etc.), derer sich Schönberg bedient, um das Auf und Ab der Stimme zu notieren, rhetorisch noch größere Deutlichkeit. Das geschieht im Sinne der intendierten Gefühlsanwandlungen, so als ginge es dem Komponisten mehr um die theatralisch gestikulierende Eloquenz als um die temperierte Stimmung eines von allen Nebengeräuschen gereinigten Singens. Mehr noch: Dadurch dass sich das Geräuschhafte vor das Sangbare drängt, das Ungefähre vor das Bestimmte, das Deformierte vor das Richtige, gewinnen die notierten Intervalle eine noch größere Prägnanz als im reinen Gesang, beschreiben also noch intensiver die affektiven und ironischen Intentionen des Textes. Intervalle werden so zu Gradmessern der Stimmung und beschreiben eine bis dahin nie erreichte Theatralik der Charaktere und Temperamente. Die Intervalle modulieren nicht mehr die Tonhöhen-Linie, sondern werden zu Blutdrucks-Messern der Erregung: kleines Intervall geringe Emotion, großes Intervall Gemütsausbruch. Im zweiten Sprechgesang, *Colombine*, krümmt und windet sich die Sprechgesangs-Melodie vier Takte lang schräg und schief um eine große und kleine Sekunde. Schließlich springt sie mit ihrer ganzen Unreinheit auf die Akzentverschiebungen im Walzer auf (Abb. 4), was eine große innere Unruhe zum Ausdruck bringt.

Abb. 4 - Arnold Schönberg, aus “Pierrot lunaire” op. 21 (Universal-Edition UE 5336, Wien 1912): n. 2, “Colombine” (Takte 1-4; Stimme)



Im Verbund mit dem Walzer-Takt, der durch die synkopierten Werte hemiolisch gestört ist, klingt dieser Gesang noch im Rahmen klassischer Tanzmuster, während die Nummer vier, *Eine blasse Wäscherin*, jeder rhythmischen Markierung entbehrt (Abb. 4).

Abb. 5 - Arnold Schönberg, aus "Pierrot lunaire" op. 21 (Universal-Edition UE 5336, Wien 1912): n. 4, "Eine blasse Wäscherin" (Takte 5-6; Stimme)



Hier scheinen Takt und Metrum abgeschafft. Es gibt keinen erkennbaren Rhythmus, keine Markierungen noch Akzente entlang der Phrase. Hier imitiert der Sprechgesang vollends das scheinbar unrhythmische Sprechen. Zwei Elemente sind dafür entscheidend: die eng geführten Sekund- und Terzintervalle der Sprechmelodie, die freie Rhythmik, deren Werte zwischen punktierten Werten und Triolen hin und herschwanken und die freie Prosodie mit dem Charakter von diskursiver Rezitation.

In der klassischen Rhythmusgestaltung herrscht das geometrische Prinzip vor. In der Geschwindigkeits-Perzeption bevorzugt unser Nervensystem die Relationen zwischen 2, 4, 8, 16, 32. Die geometrische Reihe wird als konsonant wahrgenommen, während die arithmetische Reihe eher unsymmetrisch und dissonant empfunden wird. In gleicher Weise wissen wir von den Obertönen, dass sie zueinander im Verhältnis einer geometrischen Reihe stehen und daher ein Gefühl von Konsonanz verbreiten, also beruhigen. In dem Sprech-Lied *Eine blasse Wäscherin* führt Schönberg sogar Triolen-Störungen ein, die das Kontinuum binärer Werte aufhalten und auf der nachfolgenden punktierten Note wieder loslassen.

Mit solcherart der gesprochenen Sprache abgeschauten irregulären Rhythmik ebnete Schönberg der Vokalmusik des Zwanzigsten Jahrhunderts, insbesondere jener der Nachkriegs-Avantgarde, den Weg.

5. Die Sprachvertonung bei Olivier Messiaen

Mit solcherart der gesprochenen Sprache abgeschauten irregulären Rhythmik ebnete Schönberg der Vokalmusik des Zwanzigsten Jahrhunderts, insbesondere jener der Nachkriegs-Avantgarde, den Weg. Im Geiste Schönbergs entwickelte Olivier Messiaen ein ganz neues System rhythmischer Irregularität, das auf den sogenannten hinzugefügten Werten (valeurs ajoutée) beruht. In der gesprochenen Sprache richten sich die Rhythmen nicht nach symmetrischen Längen im Sinne einer geometrischen Progression, wie in der konsonanten Musik (Ganze, Halbe, Viertel, Achtel, Sechzehntel, etc.), sondern basieren auf irregulären und asymmetrischen Dauern. Olivier Messiaens Sprachannäherung begann mit dieser fundamentalen der natürlichen Sprache abgeschauten Erkenntnis:

Er glaubte das Prinzip der Irregularität auch noch in anderen Naturlauten auszumachen, z. B. im Gesang der Vögel und in der Motorik der natürlichen, nicht zu musikalischen Zwecken gebrauchten Bewegungen: «La vraie *périodicité*, celle des vagues de la mer, est – nous venons de le voir – le contraire d'une répétition pure et simple. Chaque vague est différente de la précédente et de la suivante [...] C'est la périodicité variée [...] Le musiciens actuel aurait tout à gagner à écouter, à noter les bruits de la nature» (Messiaen, 1994, S. 42 und 53).

Die Technik, derer sich Messiaen bedient, um asymmetrische Rhythmen zu generieren, sind die Vergrößerung und Verkleinerung durch Hinzufügung eines irrationalen Wertes im Sinne der arithmetischen Reihe: eine Halbe Note plus eine Sechzehntel etwa, d. h. ein rationaler konsonanter Wert durch einen irrationalen dissonanten Wert verlängert und hinausgezögert.

6. Das vollkommene Unisono der Worte mit den Tönen bei Peter Ablinger

Die radikalste “Vertonung von Worten” hat der österreichische Komponist Peter Ablinger, Jahrgang 1959, mit Hilfe einer von Thomas Musil am “Institut für elektronische Musik und Akustik” der Kunstuniversität Graz entworfenen Analyse-Software zur Quantifizierung von gesprochenen Silben unternommen. Ablinger hat Reden und Interviews historischer Persönlichkeiten (Brecht Guillaume Apollinaire, Jorge Luis Borges, Jacques Brel, Angela Davis, Lech Walesa, Orson Welles, Marcel Duchamp, Hans Eisler, Alberto Giacometti, Martin Heidegger, Anna Magnani, Mao Tse-tung, Pier Paolo Pasolini, Ezra Pound, Jean-Paul Sartre, Arnold Schönberg u.v.a.) durch den elektronisch Zeitraster laufen lassen und das je und je von den verschiedenen Persönlichkeiten Gesprochene in rhythmische Werte verwandelt².

2. Peter Ablinger, “*Voices and Piano*”, für authentische Stimmen historischer Persönlichkeiten und Klavier (seit 1998): «currently 56 pieces, a selection from which in any order is played. die “Voices” sind / the voices are: Marina Abramovic, Amáunalik, Guillaume Apollinaire, Antonin Artaud, Carmen Baliero, Bonnie Barnett, Jorge Luis Borges, Bertolt Brecht, Jacques Brel, Rolf Dieter Brinkmann, John Cage and Morton Feldman, Angela Davis, Heimito von Doderer, Marcel Duchamp, Hans Eisler, Forough Farrokhzad, Morton Feldman, Renate Fuczik, Alberto Giacometti, Setzuko Hara, Roman Haubenstock-Ramati, Josef Matthias Hauer, Mila Haugová, Martin Heidegger, Billie Holiday, Erzsébet 'Kokó' Kukta, Alvin Lucier, Anna Magnani, Mao Tse-tung, Miro Marcus, Agnes Martin, Humberto Maturana, Agnes Gonxha Bojaxiu (Mother Theresa), Roman Opalka, Kati Outinen, Pier Paolo Pasolini, Ezra Pound, Ilya Prigogine, Jean-Paul Sartre, Arnold Schönberg, Libgart Schwarz, Hanna Schygulla, Nina Simone, Gjendine Slålien, Gertrude Stein, Antoni Tàpies, Andrej Tarkowski, Cecil Taylor, Valentina Tereshkova, Lech Walesa, Orson Welles, Alen-ka Zupančič» (http://ablinger.mur.at/voices_and_piano.html).

Ablingers Motto war bei dieser Arbeit: «Die Töne sind nicht da gehört zu werden, sondern zu hören». Töne, heißt es bei ihm, haben sich aufs Genaueste dem gesprochenen Wort anzupassen, dem noch so unregelmäßigen Modus des Sprechens, ob fließend oder gestottert, und keinerlei dynamisches Eigenleben zu entwickeln. In seinen Transpositionen wird das langsame oder hastige Sprechen, Ritardando oder Accelerando, auf äquidistante Achtel-Notenwerte und - Pausen umgeschrieben, deren Impulse sich in einem raschen «heimlichen Zählen der Seele» (Leibniz) erschöpfen.

Abb. 6 - Peter Ablinger, aus "Voices and Piano": "Bertolt Brecht", S. 4: «Page 4 from the score for "Bertolt Brecht" with added transcription of Brecht's voice from the performance-CD, - the live-piano part being the juncture of a voice accompaniment and the spectral analysis of the recorded voice» (http://ablinger.mur.at/voices_and_piano.html)

The image displays a musical score for the piece "Bertolt Brecht" by Peter Ablinger. It consists of two staves: a vocal line and a piano accompaniment line. The score is divided into systems, with measure numbers 84, 88, 92, 97, 101, and 105 marked at the beginning of each system. The lyrics are written below the vocal line. The piano accompaniment features complex, rhythmic patterns with various accidentals and dynamics. The lyrics are: "then Hit - ler in - va -", "ded Nor - way and Den - mark...", "and I had to leave Swe - den", "and I went to Fin - land,", "there to wait", and "for my Vi - sa". The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings like *loco* and *8^{ma}*.

Ablinger hat mit nie dagewesener Konsequenz die auf Band gespeicherten und mit Hilfe der von Thomas Musil entwickelten Analyse-Software analysierten Stimmen rhythmisch ausgehört und abgelauscht, sozusagen phonetisch auseinandergenommen um sie dann durch das begleitende Klavier wie Homuncoli rhythmisch im Tempo des gesprochenen Textes wieder zusammensetzen (Abb. 6).

Wie man aus Beispiel erkennen kann, ist das Tempo rasch, das Zeitmaß zugunsten eines Zählrasters von vier gleichwertigen Achtelnoten als neutral unbetonte Zeiteinteilung gewählt. Die leeren Takte dazwischen entsprechen präzise den Sprechpausen. Das Beispiel der Befragung von Brecht vor der amerikanischen Einwanderungsbehörde ist in der brüchigen, von asymmetrischen Schweigesekunden durchlöcherter Rede Brechts als Unisono von Wort und Ton wiedergegeben.

Über die Vorgangsweise schreibt der Komponist:

Voices and Piano, written for Nicolas Hodges, is an extensive cycle of pieces, each for a single recorded voice, mostly of a well-known celebrity, and piano. The cycle is still in progress and should eventually include about 80 pieces/voices (around 4 hours of music). The work is always meant to occur as a selection from the whole. At present I like to write works where the whole should not be presented at once. The whole should remain the whole, and what we hear is just a part of it. I like to think about *Voices and Piano* as my song-cycle, though nobody is singing in it: the voices are all spoken statements from speeches, interviews or readings. And the piano is not really accompanying the voices: the relation of the two is more a competition or comparison. Speech and music is compared. We can also say: reality and perception. Reality/speech is continuous, perception/music is a grid which tries to approach the first. Actually the piano part is the temporal and spectral scan of the respective voice, something like a coarse gridded photograph. Actually the piano part is the analysis of the voice. Music analyses reality (Ablinger, 2009).

Das Beispiel “Brecht” ist auffällig ohne Metrum notiert, was die Unterschiede zwischen betont und unbetont zunichte und eine agogisch wie dynamisch richtige Phrasierung unmöglich macht. Die Integration eines einzelnen Phonems oder Einzelwortes in einen übergeordneten Kontext von Phrase gelingt nur, wenn auch das Zeitmaß (der Takt) zu Hilfe gezogen wird, der im Wechseln von betont und unbetont Phrasierungen ermöglicht und die Prosodie, selbst die stockende, wie diese von Brecht, verständlich macht und entspannt. Erst eine Zuordnung der Impulse zu Takten, in denen die Prominenzen auf den jeweiligen Taktanfang fallen, gibt dem Ganzen einen Sinn.

Literatur

- Ablinger P. (2009), [*Voices and Piano*; hg. von R. Duckworth], Text in *Voices and Piano*, Album von Nicholas Hodges und Peter Ablinger, Kairos; S. auch http://ablinger.mur.at/voices_and_piano.html.
- Brod M. (1979), [*Sprache wird Musik. Drei Notate*], aus "Sternenhimmel" (1923), H.-K. Metzger und R. Riehn, Hg., *Leoš Janáček*, «Musikkonzepte», 7, Januar 1979, S. 41.
- Freitag E. (1973), *Arnold Schönberg in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*, Rowohlt Taschenbuchverlag, Reinbek bei Hamburg.
- Janáček L. (1979), "Sprechmelodien", H.-K. Metzger und R. Riehn, Hg., *Leoš Janáček*, «Musikkonzepte», 7, Januar 1979, S. 42-66.
- Lessem A.P. (1979), *Music and Text in the Works of Arnold Schoenberg: The Critical Years, 1908-1922*, UMI Research Press, Ann Arbor (MI).
- McCarthy J., Prince A. (1994), *The Emergence of Unmarked: Optimality in Prosodic Morphology*, *Proceedings of the North East Linguistic Society*, 24, M. González, hg. von, GLSA/University of Massachusetts, Amherst (MA), S. 333-379.
- Messiaen O. (1994), *Traité de Rythme, de Couleur et d'Ornithologie* (1949-1992), 1, Alphonse Leduc, Paris.
- Obermeier C., Menninghaus W., von Koppenfels M., Raettig T., Schmidt-Kassow M., Otterbein S., Kotz S.A. (2013), "Aesthetic and Emotional Effects of Meter and Rhyme in Poetry", *Frontiers in Psychology*, 4/10, 2013, S. 1-10.
- Obermeier C., Kotz S.A., Jessen S., Raettig T., Menninghaus W. (2016), "Aesthetic Appreciation of Poetry Correlates with Ease of Processing in Event-Related potentials. Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience", *Cognitive Affective & Behavioral Neuroscience*, 16/2, April 2016.
- Reich W. (1968), *Arnold Schönberg oder der konservative Revolutionär*, Molden, Wien, Frankfurt a.M.-Zürich.
- Schönberg A. (1912a), *Das Verhältnis zum Text, Der Blaue Reiter*, W. Kandinsky und F. Marc, hg. von (1912), dokumentarische Neuausgabe von Klaus Lankheit, Piper, München.
- Schönberg A. (1912b), *Vorwort zur Partitur*, Universal-Edition UE 5336, Wien.
- Schönberg A. (1914), *Vorwort zu I. Gurrelieder-Programm und George-L. Auff.*, Verein für Kunst und Kultur, Wien 14 Jänner 1914; www.schoenberg.at/index.php/de/joomla-license/15-gedichte-aus-rdas-buch-der-haengenden-gaerten-op-15-1908-1909.
- Schönberg A. (1922³), *Harmonielehre*, Universal, Wien.
- Schönberg A. (1948), "Herz und Verstand in der Musik", *Stimmen*, 9/10, 1948, S. 257-270.
- [Schumann R. (1914)] *Gesammelte Schriften über Musik und Musiker von Robert Schumann*, hg. von Martin Kreisig, hg. von, Bd. I, 5. Auflage, Leipzig 1914.
- Schumann C., Schumann R. (1984), *Briefwechsel*, kritische Gesamtausgabe, hg. von Eva Weissweiler, Bd. I, 1984, Stroemfeld/Roter Stern, Frankfurt a.M.

- Schumann C., Schumann R. (2001), *Briefwechsel*, kritische Gesamtausgabe, hg. von, Eva Weissweiler, Bd. III, Stroemfeld/Roter Stern, Basel - Frankfurt am Main.
- Uhmann S. (1991), *Fokusphonologie. Eine Analyse deutscher Intonationskonturen im Rahmen der nicht-linearen Phonologie*, Niemeyer, Tübingen 1991.
- Waldbrühn W.v. [A.W.F. von Zuccalmaglio] (1837), "Die Liedertafeln", *Neue Zeitung für Musik*, VI, n. 8, 27 Jan. 1837, S. 29.
- Werhheimer M. (1925), *Über Gestalttheorie. Vortrag vor der Kant-Gesellschaft*, Berlin am 17. Dezember 1924, Verlag der Philosophischen Akademie, Erlangen 1925.
- Zemlinsky A. (1934), "Jugenderinnerungen", *Arnold Schönberg zum 60. Geburtstag*, Universal, Wien, S. 33-35.

5. Musica del Novecento e temporalità: il caso Ligeti

di *Graziella Seminara*

Abstract

The subject of this chapter is the peculiar declination of musical temporality in Ligeti's works, and the different strategies adopted by the Hungarian musician in the evolution of his compositional research. The essay also focuses on the analogies of Ligeti's musical language with the visual illusions of the Dutch artist Maurits Cornelis and the developments of scientific thought in the last decades of the twentieth century in the fields of mathematics, physics and molecular biology, from fractal geometry to chaos theory. The paper ends with an analysis of some *Études* for piano conceived as a musical representation of chaotic processes, in which the production of a "paradoxical time" is associated with the oxymoronic image of a "frozen vortex".

L'approfondimento del tema della temporalità nella musica del secolo XX, in specie se affrontato in una prospettiva didattica, pone particolari problemi per la sua complessità concettuale; nondimeno si tratta di un tema decisivo per comprendere i nodi critici e gli sviluppi del linguaggio musicale del Novecento¹.

Questo contributo sarà dedicato alla questione della "temporalità" in tale ambito e verrà articolato in due parti: nella prima, con funzione propedeutica, si accennerà alle radicali trasformazioni che si sono determinate nei primi decenni del secolo sul piano della concezione e dell'organizzazione del tempo con particolare riferimento all'area austro-tedesca; nella seconda si proporrà un'indagine più specifica sulla declinazione della temporalità musicale nelle opere di Ligeti, un musicista che può esser considerato tra le voci più alte del Novecento².

1. Su questo tema cfr. Kramer (1988, 1998, 2002), Nattiez (1989, 2001), Dorato (2007), Pustijanac (2007), Montali (2008).

2. Mi preme qui precisare che in questo contributo ci si soffermerà sul processo poetico e sulle strategie compositive adottate da Ligeti nel suo itinerario artistico; non si pren-

Le ragioni di questa scelta sono molteplici. In primo luogo la riflessione sulle problematiche del tempo e dello spazio in musica è stata una componente essenziale del dibattito che – a partire dagli anni Cinquanta – si è sviluppato in seno alla “Neue Musik” sulla scorta della lezione di Webern e di Messiaen. Il confronto con quelle problematiche ha svolto per Ligeti un ruolo cruciale, poiché ha orientato in maniera determinante la sua concezione estetica e le sue scelte linguistiche e formali: la personale declinazione della temporalità musicale perseguita dal musicista ungherese nel suo itinerario compositivo costituisce uno degli esiti più alti e originali delle ricerche condotte in questo campo dai compositori dell'avanguardia post-weberniana.

In secondo luogo, l'attenzione di Ligeti per i fenomeni psico-acustici e per i meccanismi della percezione può consentire di familiarizzarsi con questi aspetti, che hanno costituito un momento essenziale dell'indagine sulle qualità intrinseche del suono promossa in particolare nell'ambito della sperimentazione elettronica.

Inoltre nella definizione della propria poetica e nell'elaborazione delle proprie strategie compositive Ligeti ha attinto a molteplici territori dell'arte e del sapere – la letteratura le arti figurative la filosofia – e ha guardato con interesse agli sviluppi del pensiero scientifico che si sono determinati negli ultimi decenni del Novecento nel campo della matematica, della fisica e della biologia molecolare: la nuova geometria dei “frattali”, la teoria del caos, la nozione di infinito matematico elaborata da Georg Cantor, il concetto di indeterminazione si riflettono in molte delle sue opere e in particolare in quelle composte a partire dagli anni Ottanta. Da questo punto di vista la musica di Ligeti costituisce un esempio paradigmatico di quei processi di “traslazione” tra le forme del pensiero e le forme simboliche che contrassegnano la storia della cultura europea³.

1. Dalla “riconfigurazione” dei rapporti tra tempo e spazio alla “composizione integrale del tempo”

Il sistema armonico-tonale si fonda su una concezione “discorsiva” della musica, che derivava dal riconoscimento di una sua analogia strutturale

derà invece in considerazione il processo estetico, che richiederebbe un diverso approccio basato sui principi della ricerca psicologica e cognitivista, a cui peraltro si fa riferimento in un precedente contributo di tipo marcatamente didattico basato sulla musica di Ligeti al quale rinvio (Cardi, Fichera, Seminara, Solbiati, 2017). Su tali tematiche cfr. comunque Imberty (1981), Normour (1990, 1992), Huron (2006), Margulis (2014).

3. Il concetto di “intersemiotic translation” si rinviene nel lavoro di Pareyon (2011).

con il linguaggio verbale. Nella tradizione classico-romantica l'organizzazione sintattico-grammaticale del linguaggio musicale viene affidata all'adozione dell'armonia funzionale e dell'elaborazione motivico-tematica e dà luogo a una struttura fortemente gerarchizzata, che determina sul piano percettivo un senso di processualità e dunque di continuità temporale. Questa visione del tempo come processo lineare costituì nell'Ottocento il presupposto per lo sviluppo della morfologia musicale (*Formenlehre*) nel mondo austro-tedesco e sarebbe stata condivisa anche dai componenti della cosiddetta "Wiener Schule"⁴; a loro volta Schönberg e i suoi allievi la radicarono nella concezione organicistica della forma che in Germania aveva improntato la riflessione filosofica ed estetica del Romanticismo (da Kant a Schelling Hegel e Schopenhauer) sotto la spinta del trattato di Goethe sulla *Metamorfosi delle piante* (Goethe, 1790)⁵. L'immagine goethiana della "pianta originaria" (*Urpflanze*), quale archetipo dal quale scaturisce la molteplicità delle forme vegetali presenti in natura, venne utilizzata da Schönberg per definire quello che considerava il procedimento costitutivo della musica omofonica: la "variazione in sviluppo" (*entwickelnde Variation*), intesa come tecnica di deduzione da una figura fondamentale – denominata *Grundgestalt* – di nuove figure derivate, che ne portano a compimento le implicite possibilità di sviluppo⁶. Più avanti si avrà modo di constatare come Ligeti si sarebbe preoccupato di differenziare la sua concezione organica della forma da quella schonberghiana. Qui interessa ribadire come questa concezione morfologica implicasse il mantenimento di una visione lineare del tempo musicale, che tuttavia proprio in quei primi decenni del Novecento cominciò a essere messa in crisi nella concreta pratica compositiva: da un lato con la costruzione di forme musicali fortemente discontinue e contrassegnate da una debole gerarchizzazione strutturale, che si rinvennero ad esempio nelle composizioni di Debussy e di

4. Ulrich Krämer ha posto in rilievo l'importanza per l'insegnamento di Schönberg del *Trattato di composizione musicale* di Adolf Bernhard Marx (Marx, 1837-1847); cfr. Krämer (1999). Sull'evoluzione della *Formenlehre* nella teoria musicale del Novecento cfr. Borio (2007) e Cavallotti (2007).

5. Nel corso del XIX secolo l'immagine goethiana della *Urpflanze* venne trasposta dal dominio della natura a quello dell'arte e la metafora organica fu recepita anche in campo musicale in una duplice accezione: come modello di un processo di trasformazione teleologicamente orientato, paragonabile alla crescita "biologica" di un essere vivente, e come paradigma di un'unità costruttiva coerente, composta da parti in reciproca relazione tra loro. Nella concezione morfologica di Schönberg confluirono entrambe le versioni della concezione organicista della forma musicale, che nei primi scritti teorici del compositore compaiono in tensione dialettica; sulla teoria della forma di Schönberg cfr. Finocchiaro (2011).

6. La nozione di *Grundgestalt* fu definita da Schönberg nel periodo in cui stava elaborando il metodo dodecafonico, ma è riconducibile alla sua riflessione generale sulla forma musicale sviluppata sin dalla *Harmonielehre*; cfr. Dahlhaus (1984).

Stravinskij; dall'altro con l'equiparazione delle due dimensioni orizzontale e verticale, implicata dal metodo di composizione con dodici note sviluppato da Schönberg all'altezza degli anni Venti.

Dei tre compositori della Wiener Schule, fu Webern a compiere i primi passi verso una "riconfigurazione" dei rapporti tra tempo e spazio nelle sue composizioni dodecafoniche⁷. La sua Sinfonia op. 21 ne costituisce un esempio paradigmatico: in quest'opera l'organizzazione simmetrica della serie e la corrispondenza tra microforma e macroforma – più precisamente tra la struttura della serie e la struttura formale complessiva – determinano una valorizzazione della dimensione spaziale della composizione musicale⁸. Tuttavia il rigore costruttivo non genera una sospensione del flusso temporale, che è affidato a procedimenti di trasposizione e rotazione di concise cellule motiviche: ridottissime strutture sonore di due o tre suoni che – scaturite da forme diverse della serie – si avvicinano, si intersecano e si sovrappongono nei due piani orizzontale e verticale. Ciò cui si assiste è una sorta di prosciugamento e di astrattizzazione della forma, che Ligeti avrebbe ben sintetizzato nella sua riflessione sulla scrittura dodecafonica weberniana:

7. Ringrazio Gianmario Borio per avermi aiutato a mettere a punto il concetto di "riconfigurazione" dei rapporti tra tempo e spazio nell'opera di Webern. Tra le sue riflessioni sul tema del tempo cfr. Borio (2007); Borio (2015).

8. La serie fondamentale della Sinfonia è imperniata sul tritono che – a partire dall'intervallo mediano tra il sesto e il settimo suono – collega specularmente i suoni a due a due (il quinto con l'ottavo, il quarto con il nono, il terzo con il decimo, il secondo con l'undicesimo, il primo con il dodicesimo). Il tritono governa anche i rapporti tra i due esacordi della successione dodecafonica, in quanto il secondo non è altro che il retrogrado del primo trasposto di una quarta aumentata; di conseguenza la trasposizione al tritono dell'intera serie originale corrisponde alla sua retrogradazione e la serie si configura come un perfetto palindromo, che presenta gli stessi intervalli leggendo da destra o da sinistra. In più Webern costruisce l'intera Sinfonia come un doppio canone inverso: come sovrapposizione di due canoni, in ciascuno dei quali a una forma originale della serie esposta nella prima voce corrisponde sempre una forma inversa nella seconda. In tal modo non solo la serie contiene in sé il proprio retrogrado, ma è sempre data sincronicamente con la sua inversione in una sorta di "compendio" delle sue possibili manifestazioni, che vengono prodotte al tempo stesso nella successione e nella simultaneità. Sul piano formale, il primo movimento della sinfonia rimanda al modello della forma-sonata, il secondo – costituito da un Tema con 7 variazioni, seguito da una Coda – a quello barocco della variazione. Nella forma tripartita A-B-A' del primo movimento, la sezione centrale B è costruita "a specchio" poiché la sua seconda parte è il perfetto retrogrado della prima; le variazioni del secondo movimento sono organizzate a coppie intorno quella centrale (la III con la V, la II con la VI, la I con la VII, il Tema con la Coda). La struttura simmetrica di ciascuno dei due movimenti della Sinfonia rispecchia la configurazione speculare dei due esacordi della serie; allo stesso modo nel secondo movimento la disposizione concentrica delle variazioni intorno a un fulcro non è altro che la riproduzione a un livello più alto della disposizione concentrica degli intervalli della serie intorno al tritono centrale.

La musica di Webern proiettò il flusso temporale in uno spazio immaginario per mezzo dell'intercambiabilità delle direzioni temporali, provocata dalla costante reciprocità degli elementi motivici e dei loro retrogradi (in questi casi sembra essere indifferente quale sia l'elemento motivico originale). Questa proiezione fu rafforzata dal "raggruppamento attorno ad un asse centrale, che implica una concezione del *continuum* temporale come spazio", e dalla fusione di consecutivo e simultaneo in una struttura unificante. Comunque questo "spazio" non è ancora del tutto "senza tempo", benché il suo *schliedern* nel tempo non possa più essere paragonato al flusso delle forme di sviluppo⁹.

La "riconfigurazione" dei rapporti tra tempo e spazio promossa da Webern coincideva con il ripensamento delle corrispondenti categorie kantiane prodotto dai radicali rivolgimenti epistemologici che venivano a coinvolgere tutti i domini della conoscenza; e avrebbe sollecitato lo sviluppo di un dibattito sul tempo musicale, che – per il tramite di Messiaen¹⁰ – sarebbe approdato alle sperimentazioni dei musicisti del serialismo integrale.

Muovendo dallo strutturalismo linguistico, dal formalismo matematico di David Hilbert e dalla teoria degli insiemi, musicisti come Pierre Boulez, Bruno Maderna e Milton Babbitt pervennero all'elaborazione di modelli compositivi altamente formalizzati, progettati con procedimenti desunti dalla logica matematica come l'estensione della serie a tutte le componenti della composizione sulla base del principio dell'isomorfismo, l'utilizzo del calcolo combinatorio, la pratica di vere e proprie "matrici" numeriche. La lezione di Messiaen sul riconoscimento di un valore autonomo alla dimensione temporale sollecitò inoltre – a partire dallo scritto del 1955 di Stockhausen su *Struktur und Erlebniszeit* (Stockhausen, 1955; vd. anche Stockhausen, 1957) – l'elaborazione di una «teoria articolata del tempo musicale» (Borio, 2015, p. 45) e condusse alla creazione di forme che si inscrivono in una «composizione integrale del tempo» (Borio, 2015, p. 49); nei brani seriali di Boulez, Stockhausen, Maderna, la pianificazione delle articolazioni temporali, realizzata per il tramite di una rigorosa predeterminazione delle durate, concorre in maniera determinante alla struttura formale complessiva.

9. Ligeti (1960c); trad. it. (1985), p. 236. È bene rilevare che la recezione della musica di Webern da parte dell'avanguardia degli anni Cinquanta era diversa da quella dei contemporanei del musicista viennese: in particolare i compositori di Darmstadt lessero il rigore della dodecafonìa weberniana in funzione della loro tendenza alla serializzazione integrale di tutti i parametri musicali.

10. Prendendo le mosse da un composito orizzonte filosofico e scientifico – che spaziava da Tommaso D'Aquino a Jacques Maritain, da Henri Bergson alla teoria della relatività einsteiniana – Messiaen elaborò una scrittura musicale capace di sottrarsi al potere costrittivo del tempo, il cui senso è compendiato nel postumo *Traité de rythme, de couleur et d'ornithologie* (Messiaen, 1994), ma le cui fondamenta sono già formulate nel suo *Technique de mon langage musical* (Messiaen, 1944).

2. Oltre lo strutturalismo

È in questo contesto che prese le mosse la riflessione estetica di Ligeti, almeno a partire dal momento della sua fuga dall'Ungheria nel 1956. Con il trasferimento in Europa occidentale, il musicista si inserì nel coevo dibattito strutturalista nel momento stesso in cui affrontava questioni cruciali per la propria ricerca compositiva e maturò l'esigenza di andar oltre l'*impasse* provocata dall'«applicazione totale e insistita del principio seriale», che aveva finito per ribaltare la «determinazione totale» del materiale musicale in «totale indeterminatezza»¹¹.

Proprio in questa fase del suo percorso artistico, Ligeti sviluppò una concezione della forma musicale che sarebbe rimasta sostanzialmente invariata nel tempo, ma che nel corso degli anni avrebbe dato luogo a soluzioni di volta in volta diverse sotto la spinta di una ricerca artistica inquieta e in costante evoluzione. Questa concezione si basava sull'idea che la forma sonora è prodotta sulla base di un processo di astrazione al quale è inerente una dimensione spaziale, che viene poi dispiegata nel tempo¹²: «Nella rappresentazione o nell'ascolto della musica – un accadimento sonoro innanzi tutto temporale – si formano delle immaginarie relazioni spaziali» (Ligeti, 1966, p. 186)¹³.

Questa concezione venne compendiata nell'immagine della forma musicale come «spazio immaginario» e trovò una prima traduzione nelle composizioni della fine degli anni Cinquanta e dei primi anni Sessanta nelle quali il superamento dello strutturalismo si manifesta nello spostamento dell'interesse compositivo dalla “struttura” alla *Textur* (intesa come “tessitura”, “testura”, “ordito”), enunciato da Ligeti in *Wandlungen der musikalischen Form*:

Con il termine “struttura” mi riferisco a un tipo di materiale in cui le singole parti siano distinguibili, una costruzione che si può vedere come prodotto delle interrelazioni tra le parti distinte. La parola *Textur* si riferisce invece ad un complesso più omogeneo, meno articolato, i cui elementi costitutivi sono scarsamente distinguibili. Si può forse indicare la differenza tra i due termini in questo modo: una struttura può essere analizzata a partire dai suoi componenti, una tessitura è meglio descritta dalle proprie caratteristiche globali, statistiche¹⁴.

11. Ligeti (1960c); trad. it. (1985), p. 230.

12. Cfr., in proposito, Borio, Danuser (1997) e Somigli (2017).

13. Dove non diversamente indicato, gli scritti di Ligeti vengono citati in traduzione di chi scrive da *Gesammelte Schriften*, a cura di Monika Lichtenfeld, Schott, Mainz, 2007; per utilità del lettore nell'abbreviazione riportata nel testo si dà l'anno di stesura o di prima pubblicazione dell'articolo citato.

14. Ligeti (1960c); trad. it. (1985), p. 241, nota 29.

Tale nozione di *Textur* si traduce in costrutti sonori concepiti sulla base della preminenza di “parametri” diversi dall’altezza e dal ritmo (il timbro la densità l’agogica la dinamica) nei quali l’annullamento di qualsiasi profilo gestalticamente riconoscibile determina una percezione sonora di tipo globale, che sposta l’attenzione dell’ascoltatore sulla componente materica del suono. Ligeti avrebbe ribadito questo concetto in uno scritto successivo: «Il tessuto raggiunge una tale densità che le voci non sono più percepibili nella loro individualità e non si possono afferrare che nel loro insieme, a un superiore livello di percezione» (Ligeti, 1981, p. 253).

Questo tipo di scrittura implica un primato della dimensione sincronica su quella diacronica della forma e dunque una “verticalizzazione” del tempo musicale. Non per caso Ligeti chiamava “stati” (*Zustände*) le diverse *Texturen* che vengono ad articolare le sue composizioni: veri e propri *cluster* prodotti dall’intreccio di molteplici voci sovrapposte a distanza di seconda minore, realizzati con una modalità di scrittura definita dall’autore “micropolifonia”¹⁵. Emblematiche sono a tal proposito le considerazioni del musicista su *Atmosphères*, un brano per orchestra commissionato dall’orchestra sinfonica della Radio della Germania sudoccidentale (SWF Sinfonieorchester): «Sarà [*Atmosphères*] un brano più radicale di *Apparitions* non ci sono assolutamente più “figure” musicali, e c’è anche poco che si potrebbe definire struttura, ma soltanto “stati” che si trasformano gradualmente [...] nessuna figura, soltanto testura»¹⁶.

La transizione tra i diversi stati della forma è governata dal principio della trasformazione (*Wandlung*) e presenta sorprendenti analogie con taluni procedimenti praticati nelle sue litografie dell’incisore e grafico Maurits Cornelis Escher. Ligeti ne venne a conoscenza soltanto a inizio degli anni Settanta, ma colse subito una profonda sintonia con la concezione estetica dell’artista olandese: «In *Continuum*, e nella mia musica in generale, – avrebbe dichiarato in un’intervista del 1985 – vi sono delle trasformazioni che sono molto vicine ai suoi procedimenti e, allorché nel 1972 ho potuto vedere i suoi disegni, essi hanno avuto su di me una grande influenza»¹⁷. Si può prendere a esempio la litografia *Metamorfosi 1* (1937) in cui Escher

15. Nello scritto *Zustände, Ereignisse, Wandlungen*, dedicato al brano per orchestra *Apparitions* (1958-1959) Ligeti presentava la “micropolifonia” come un fitto intreccio di «più voci in rapporto semitonale, sovrapposte e incastrate, che rinunciano in questo modo alla loro individualità e si fondono totalmente nel complesso superiore che si viene a creare» (Ligeti, 1967, p. 171).

16. Queste considerazioni sono espresse in una lettera a un destinatario sconosciuto, datata 19 agosto 1960; si leggono in Pustijanac (2013), p. 147. La monografia di Ingrid Pustijanac ha costituito un importante punto di partenza per le riflessioni condotte in questo contributo.

17. L’intervista si legge in Michel (1985), pp. 172-173.

faceva proprio il principio della ripetizione periodica di *pattern* figurali, messo in atto dagli artisti arabi che intorno al 1300 avevano decorato con disegni geometrici lo splendido edificio dell'Alhambra a Granada: si trattava di una lezione figurativa tanto più intrigante in quanto la replica di figure sempre eguali genera sul piano della percezione delle vere e proprie deformazioni ottiche. Nel disegno di Escher si assiste a una progressiva alterazione delle tassellature soggette a iterazione che danno luogo a figurazioni sempre diverse, rivelando le ambivalenze della percezione e mettendo in crisi la visione abituale dello spazio; anche in *Apparitions* e in *Atmosphères* si determina un'impercettibile distorsione della "trama" sonora, che Ligeti immaginava come una "rete" o una "ragnatela" fatta di «filamenti [...] estremamente fitti e intricati» (Ligeti, 1967, p. 170).

Componente essenziale del processo di trasformazione è l'attenta investigazione sui meccanismi illusori della percezione acustica, sorretta dalla conoscenza approfondita dei fenomeni sonori che Ligeti aveva acquisito durante la sua esperienza presso lo "Studio für elektronische Musik" di Colonia. Così la saturazione della compagine polifonica produce dei «battimenti che si generano in presenza di suoni così ravvicinati [e] possiedono una forte componente rumoristica»¹⁸; inoltre i calcolati *décalages* tra gli attacchi delle voci, tali da scendere al di sotto della soglia di 1/20 di secondo necessaria per la distinzione delle altezze, producono sul piano percettivo un effetto di fusione tra i suoni:

[...] allorché ci si immerge nel dominio dei valori inferiori alla soglia di fusione si ottiene non soltanto l'illusione di simultaneità degli attacchi, che di fatto sono successivi, ma anche una nuova qualità sonora. Koenig ha chiamato questa qualità sonora "timbro di movimento". Un evento ritmico, la sequenza di suoni "super-veloci", si trasforma in un timbro costantemente iridescente. Il ritmo non è più udibile in quanto movimento, ma al contrario lo percepiamo come uno stato stazionario (Ligeti, 1981, p. 242).

Ligeti veniva così a produrre una «paradossale sensazione uditiva» (Ligeti, 1981, p. 242), associata alla percezione di sonorità "spurie" che richiamano i suoni di sintesi della musica elettronica¹⁹; soprattutto, avvalendosi del fenomeno della fusione sonora, poteva convertire il ritmo in timbro, annullando il senso del trascorrere temporale. La forma musicale

18. Ligeti G., *Zwischen Klang und Geräusch* (Fondazione Paul Sacher), in Pustijanac (2013), p. 135.

19. «Di fatto nel suo insieme la sequenza dei suoni non è più una melodia, sembra come squalcita: la successione di suoni si alterna con delle zone "sporcate". La costruzione musicale ottenuta è a metà strada tra la melodia e il suono complesso» (Ligeti, 1981, p. 242).

delle composizioni degli anni Cinquanta e Sessanta cessa di essere percepita come processo e si dà come un “oggetto” dotato di proprietà spaziali: viene a configurarsi come «una forma che nella sua trasformazione rispecchia l’immutabilità, nel suo movimento la stasi, nella sua finitezza l’infinità del tempo» (Ligeti, 2007b, p. 184)²⁰.

3. La scoperta della complessità

Nel corso degli anni Settanta Ligeti cominciò a intraprendere nuove strade nel trattamento del ritmo sulla base di nuove sollecitazioni, provenienti dalla tradizione europea (dalla notazione mensurale dell’Ars Nova all’*hemiola* riportata in auge dai musicisti romantici), dalla musica popolare balcanica (con i suoi ritmi asimmetrici), dalla scoperta delle composizioni per pianoforti meccanici di Conlon Nancarrow²¹ e dalla conoscenza delle musiche dell’Africa Centrale, indagate dagli etnomusicologi Simha Arom e Gerhard Kubik²².

Le prime intuizioni si affacciarono al musicista durante la composizione di *Lontano* per orchestra (1967), che avrebbe rappresentato l’ultimo approdo della ricerca artistica della prima maturità:

Durante il lavoro a *Lontano* ho immaginato una nuova specie di polifonia. Essa non risulta ancora in *Lontano*, dato che lì la polifonia è omogenea, le parti si fondono tra loro, si dissolvono nella struttura armonica. Però ho pensato per i brani futuri le cose seguenti: potrei immaginare una rete polifonica nella quale le singole parti strumentali si muovono separatamente l’una dall’altra, in modo che si possano seguire contemporaneamente numerosi movimenti di singole, distinte parti (con ritmo e timbro contrastanti), come un’incisione con tante linee nitide che si aggrovigliano e tuttavia rimangono visibili singolarmente. [...] Questo stile sarebbe qualcosa di totalmente opposto allo stile che collega *Atmosphères* e *Lontano*. Al posto dei “cristalli fluidi” di *Lontano*, forme rigide, spigolose. Il “linguaggio musicale” nel suo complesso sarebbe qualcosa di nuovo; l’attrattiva consisterebbe nel potere percepire tutte le parti come figure individuali, che però darebbero luogo a una totalità comune, attraverso la base armonica “nascosta”²³.

20. Ci sono diversi studi che hanno approfondito questo aspetto e che potrebbero interessare il lettore. Tra tutti si ricorda per esempio Iverson (2014).

21. Conlon Nancarrow compose 49 *Studies for Player Piano*; un’edizione in fac-simile degli Studi 2, 6, 7, 14, 20, 21, 24, 26 e 33 è stata pubblicata da Schott nel 1988.

22. Nel 1985 Simha Arom pubblicò *Polyphonies et polyrythmies instrumentales d’Afrique Centrale* (Arom, 1985); le ricerche di Gerhard Kubik sono confluite nei due volumi di *Theory of African Music* (Kubik, 1994, 2010).

23. Ligeti (1985); la traduzione si legge in Pustijanac (2013), pp. 182-183.

L'esito ultimo di tale percorso è stato la costruzione di strutture polimetriche e poliritmiche estremamente complesse, che sono generate dalla sovrapposizione – su una comune pulsazione regolare di valori isocroni e privi di accenti – di differenziati strati sonori metricamente e ritmicamente indipendenti, trattati con procedimenti estremamente sofisticati: da un lato l'adozione della logica additiva della musica africana, che – attraverso l'aggiunta o la sottrazione di valori – consente di dilatare o restringere un enunciato di partenza dotato di una precisa "durata" (cioè un "periodo", composto da un certo numero di pulsazioni); dall'altro, l'attribuzione di «un modello "europeo" di accentazione» (Ligeti, 1987, p. 292) alle pulsazioni uniformi del *continuum* ritmico, tale da produrre un'irregolare e asimmetrica distribuzione degli accenti tra le diverse voci della trama polifonica²⁴.

Per descrivere queste strutture, Ligeti sostituì alle immagini della ragnatela e della rete, con tutte le loro catene di interpretanti (fatte di immagini di fili, nodi, buchi e grovigli), quelle dell'ologramma e dello stereoscopio: il primo è una lastra fotografica bidimensionale che produce rappresentazioni tridimensionali, il secondo un dispositivo ottico che trasmette un'illusione di profondità a semplici figure piane. Entrambe le immagini sono associate all'idea di una pluralità di dimensioni, prodotta attraverso la creazione di figurazioni ritmiche e melodiche illusorie (definite «Supersignalen») che non sono presenti in partitura e tuttavia si generano al momento della percezione come in «un ologramma che sta nello spazio immaginario»²⁵. Ligeti le illustrò ricorrendo appunto alla nozione di "multidimensionalità":

Ciò che intendo per "multidimensionale" non ha nulla d'astratto, si tratta semplicemente di illusioni acustiche di una profondità di campo che non esiste oggettivamente nel brano musicale, ma che si produce nella nostra percezione alla maniera di un'immagine stereoscopica. Nel brano per clavicembalo *Continuum* (1968) ho realizzato per la prima volta queste illusioni acustiche, sotto l'influenza dei grafismi di Maurits Escher (Ligeti, 1969, p. 130).

La creazione di questa «nuova specie di polifonia» costituiva una risposta di tipo nuovo a un'istanza costitutiva della poetica musicale ligetiana: l'esigenza di mettere in moto uno scarto tra il concreto costruito sonoro e la percezione dell'ascoltatore. Nelle chiose al primo movimento del Concerto per pianoforte e orchestra, completato nel 1988, il musicista scriveva:

24. Per sviluppare relazioni temporali tanto complesse Ligeti adottò il procedimento dell'«hemiofia generalizzata», intesa come «dilatazione del concetto di hemiofia di 3 volte 2 e 2 volte 3 a qualunque relazione di durata non dipendente da limiti di battuta» (Ligeti, 1987, p. 292).

25. Ligeti (1984); trad. it. (1985), p. 190.

Se questa musica è eseguita correttamente, vale a dire con giusta velocità e accentuazione all'interno dei singoli strati, dopo un certo tempo "si alzerà" come un aeroplano dopo il decollo: l'evento ritmico, troppo complesso per poter essere seguito fin nei dettagli, trapassa a una condizione di sospensione. Tale trapasso di strutture singole in una struttura globale d'altro genere è una delle mie fondamentali idee compositive: dalla fine degli anni Cinquanta, vale a dire dunque a partire dalle mie opere per orchestra *Apparitions* e *Atmosphères*, ho sempre cercato nuove soluzioni per quest'idea fondamentale (Ligeti, 1988, pp. 296-297).

Questo percorso verso la complessità rivela la profonda assonanza della ricerca di Ligeti con le coeve acquisizioni della scienza moderna.

Da un lato il musicista avvertì una corrispondenza tra le proprie riflessioni e il dibattito intorno al rapporto tra necessità e caso, che si era sviluppato a partire dal principio di indeterminazione enunciato nel 1927 del fisico tedesco Werner Heisenberg²⁶. A queste tematiche si ispira il brano per voci femminili e orchestra *Clocks and Clouds* (1972-73), il cui titolo è ripreso da uno scritto del filosofo austriaco Karl Popper (1972); questi, in *Of Clouds and Clocks. An Approach to the Problem of Rationality and Freedom of Man*, aveva utilizzato la metafora delle nuvole e degli orologi per mettere a confronto il principio di Heisenberg e la concezione deterministica dell'universo propria della fisica newtoniana:

Assumendo all'inizio le nuvole e gli orologi come paradigmi rispettivamente di sistemi indeterministici e deterministici, possiamo formulare la concezione di un determinista [...] nel modo seguente: "nella realtà tutti i sistemi fisici, comprese le nuvole, sono orologi". Alla luce di questa metafora, la tesi di fondo degli indeterministi potrà essere, a sua volta, così formulata: "nella realtà tutti i sistemi fisici, compresi gli orologi, sono nuvole" (Popper-Eccles, 1981, p. 48).

L'immagine del trascolorare delle nuvole in orologi e degli orologi in nuvole si traduce in partitura in un decorso musicale nel quale – come spiegava lo stesso Ligeti – «forme ritmicamente e armonicamente precise si trasformano gradualmente in diffuse tessiture sonore e viceversa, sicché gli eventi musicali consistono principalmente in processi di dissoluzione degli "orologi" in "nuvole" e di condensazione e materializzazione del-

26. Cfr. Heisenberg (1927). In *Indeterminazione e realtà* (traduzione italiana di un manoscritto del 1942) Heisenberg scriveva: «Nell'ambito della realtà le cui connessioni sono formulate dalla teoria quantistica, le leggi naturali non conducono quindi a una completa determinazione di ciò che accade nello spazio e nel tempo; l'accadere [...] è piuttosto rimesso al gioco del caso» (Heisenberg 1991, p. 128). Al dibattito sul rapporto tra necessità e caso rimanda anche il volume *Chance and Necessity. An Essay on the Natural Philosophy of Modern Biology* del biologo francese Jacques Monod (Monod, 1970), che Ligeti conosceva e apprezzava.

le “nuvole” in “orologi”» (Ligeti, 1973, p. 262). Ma nella concezione di *Clocks and Clouds* si riverbera anche un esplicito richiamo figurativo alla tela di Salvator Dalì *Persistenza della memoria*: un quadro dalla marcata asimmetria visuale, in cui le immagini surreali degli “orologi molli” mettono in crisi l’idea di un tempo meccanicamente misurabile e rimandano a una diversa, relativistica concezione della temporalità²⁷.

D’altra parte Ligeti constatò la singolare coincidenza del suo itinerario creativo con la scoperta della preminenza e dell’universalità dei sistemi complessi nel mondo fisico e biologico: una scoperta che è stata considerata la terza grande rivoluzione della scienza dell’ultimo secolo, dopo la relatività e la meccanica quantistica. Nei suoi *Rhapsodische Gedanken über Musik* il musicista scriveva:

Quando componevo il mio pezzo per orchestra *Atmosphères* nel 1961, il cui “contenuto” è costituito da cambiamenti di stato, da correnti e turbolenze, non avevo la minima idea del fatto che proprio in quel momento, al Massachusetts Institute of Technology, Edward Lorenz realizzava la simulazione meteorologica al computer che doveva condurre alla scoperta degli “strange attractors” e che la ricerca sulle turbolenze e la teoria dei sistemi dinamici avrebbe rivoluzionato, qualche anno più tardi, le scienze naturali. Io lavoro sempre in maniera empirica, non matematica e non scientifica, dunque piuttosto “artigianale”, ma con una consapevole prossimità ai modi del pensiero geometrico. Soltanto nel 1984 mi sono reso conto del parallelismo che “era nell’aria” dagli anni Sessanta tra le ricerche matematiche e quelle che nella medesima epoca io perseguivo nel campo della composizione allorché vidi le prime rappresentazioni al computer degli insiemi di Julia e di Mandelbrot che avevano realizzato Otto Peitgen e Peter H. Richter (Ligeti, 1969, p. 131).

Nell’articolo *Deterministic Nonperiodic Flow*, comparso nel 1963 nel «Journal of the Atmospheric Sciences», Edward Lorenz – studiando i fenomeni meteorologici sulla base di un modello matematico di equazioni differenziali – aveva ottenuto dei grafici nei quali molteplici orbite, inizialmente coincidenti, si allontanano rapidamente e quindi si intrecciano stirandosi e ripiegandosi su se stesse, mentre convergono in uno spazio delimitato, chiamato “attrattore”. Le traiettorie prodotte dai grafici producevano una figura a forma di farfalla denominata “attrattore di Lorenz”, che è considerato uno “strange attractor” (“attrattore strano”) in quanto si configura come un insieme complesso (Lorenz, 1963). Gli studi di

27. «I should like to refer to the soft, limp watches of Dalì’s painting, which had associative value in the composition of this piece»: così si esprimeva Ligeti in un’intervista rilasciata nel 1978 (in Lacoste, 1993). La tela di Dalì fu dipinta dal pittore spagnolo nel 1931 ed è oggi custodita al Museum of Modern Art di New York.

Lorenz aprirono la strada alla teoria del caos deterministico, che si occupa del comportamento di quei sistemi fisici, dinamici e non lineari, che esibiscono una sensibilità esponenziale a variazioni anche minime delle loro condizioni iniziali, tali da determinare un mutamento qualitativo dei punti di equilibrio e dar luogo a traiettorie instabili e imprevedibili; al di là del disordine apparente, questi sistemi presentano processi di auto-organizzazione che si evolvono dal caos verso l'ordine e in direzione di una maggiore complessità. Tali processi presentano proprietà di invarianza e auto-somiglianza (*self-similarity*) che sono proprie dei frattali: un termine (dal latino *fractus*, “interrotto”, “irregolare”) coniato dal matematico francese Benoît Mandelbrot il quale – studiando i profili frastagliati delle coste – scoprì che le loro forme irregolari, profondamente distanti da quelle della geometria euclidea, sono prodotte dalla ripetizione della medesima configurazione di partenza su scale sempre più ridotte e sono sottese a ogni dominio della realtà naturale (Mandelbrot, 1975). La rappresentazione grafica dei frattali può essere realizzata soltanto con l'ausilio di potenti computer e si basa su algoritmi ricorsivi che possono dispiegarsi *ad infinitum* e si traducono in forme geometriche complesse e di singolare bellezza; molte di queste immagini vennero pubblicate nel 1984 nel volume di Heinz-Otto Peitgen e Peter Richter *Harmonie in Chaos und Kosmos: Bilder aus der Theorie dynamischer Systeme* e suscitavano subito l'interesse di Ligeti, al quale Peitgen dedicò il “Ligeti Fractal”, la figura frattale costruita al computer per la rappresentazione di uno dei «cosiddetti insiemi di Julia»²⁸.

4. Una temporalità “paradossale”

Nelle composizioni degli anni Ottanta e Novanta Ligeti attinse consapevolmente ai concetti e ancor più e ai costrutti visivi di queste acquisizioni matematiche e scientifiche, che considerò tuttavia come semplici suggestioni da piegare alla propria personale poetica: «Nella mia musica – scriveva – non si trovano né lo “scientifico” né il “matematico” ma una congiunzione di costruzione e di immaginazione poetico-emozionale» (Ligeti, 1987, p. 290). In particolare, diversi brani delle *Études* per pianoforte sono ideati come raffigurazione sonora di un processo caotico: in questi brani è disegnato un sistema sonoro che inizialmente si presenta in una condizione di stabilità e che viene quindi sottoposto a un crescente disordine. L'aumento

28. Denominati così dal nome di Gaston Maurice Julia, gli insiemi di Julia presentano le proprietà dei frattali; furono presentati dal matematico francese in un articolo dal titolo “Mémoire sur l'iteration des fonctions rationnelles”, pubblicato nel 1918 sul *Journal de Mathématiques Pures et Appliquées*.

dell'entropia è ottenuto attraverso la modificazione di un materiale di partenza che – sulla falsariga dei processi ricorsivi scoperti nei fenomeni naturali – si ripete sempre identico ma al tempo stesso è sottoposto ad azioni di allungamento o di compressione, di raddensamento o di rarefazione della materia sonora. Ligeti riconosceva in questi procedimenti un «astratto modo di pensare topologico»: in matematica moderna infatti la topologia (dal greco τόπος, “luogo”, e λόγος, “discorso”) si configura come studio delle proprietà delle figure geometriche che, sottoposte a trasformazioni – come la torsione, l'allungamento, la compressione e la deformazione – così profonde da perdere tutte le loro proprietà metriche e proiettive, per esempio la forma e le dimensioni, mantengono le loro proprietà qualitative e restano pertanto invariate. La ricorsività e l'invarianza topologica, adottate nelle composizioni degli anni Ottanta e Novanta, sono proprie dei processi “espansivi” scoperti nei fenomeni naturali orientati verso la complessità; non per caso il musicista ungherese considerava i propri percorsi sonori come processi “organici”, come dichiarava nel 1985 in *Meine Stellung als Komponist heute*: «Più precisamente si tratta di adottare un tipo di pensiero la cui composizione è generativa, un tipo di pensiero nel quale alcuni principi di base funzionano come i codici genetici producendo forme musicali “vegetali”; un procedimento analogo dunque alla crescita degli organismi viventi»²⁹.

Questa concezione organica della forma appare profondamente diversa da quella schönberghiana; per chiarirla, Ligeti fu costretto a ricorrere a formule di nuovo conio, introdotte nel commento ai tre brani per due pianoforti *Monument, Selbstportrait, Bewegung* (1976):

Tutti e tre [i brani] cominciano con l'esposizione di un'idea musicale relativamente semplice, che poi si espande verso una complessità crescente. Non sono vere e proprie forme per sviluppo [*Entwicklungsformen*], manca completamente una concezione motivico-tematica, e ciò nonostante i processi formali non sono né statici né aperti – essi seguono una direzione univoca e la costruzione formale di per sé è chiusa. Propongo per questo tipo di forme la definizione di “forma in dispiegamento” [*Entfaltungsform*] o “forma in movimento” [*Bewegungsform*]: tipi di movimento specifici si trasformano in continuazione, sempre più ramificati e intrecciati³⁰.

29. Ligeti (1960a); trad. it. (1985), p. 4. In verità il richiamo ai fenomeni organici non era nuovo per Ligeti, che vi era ricorso in uno scritto degli anni Sessanta sul linguaggio musicale di Webern: «Dunque [in Webern] gli aspetti simmetrici e asimmetrici sono combinati, si potrebbe dire di più: le simmetrie sono trasformate in asimmetrie per l'intervento di perturbazioni esse stesse simmetriche. Le perturbazioni di questo genere sono particolarmente preziose per la composizione: l'ordine totale apparirebbe noioso, il disordine non avrebbe senso; solo ciò che nasce da un disordine apparente ma nasconde un ordine interno è veramente organico» (Ligeti, 1960b, p. 396).

30. Ligeti (1984); trad. it. (1985), p. 193.

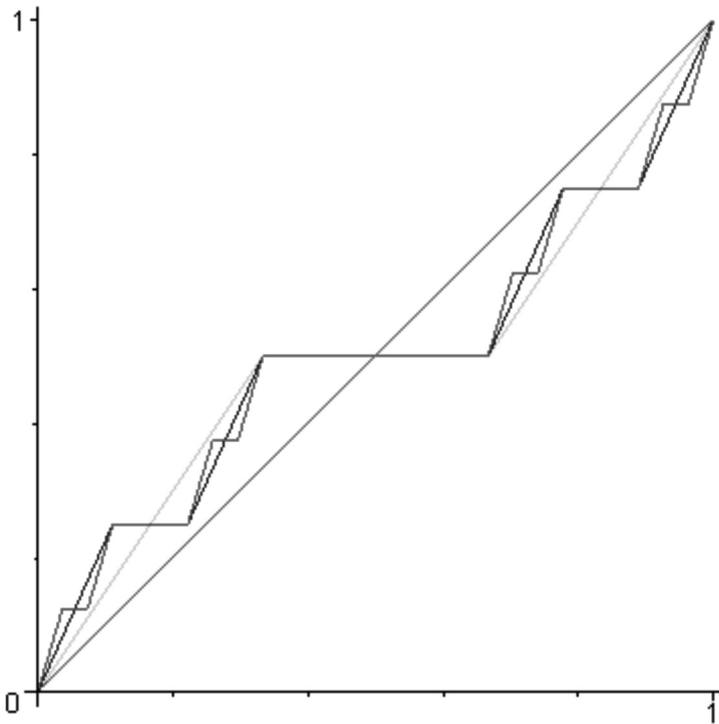
Nelle composizioni della maturità Ligeti giunse dunque a una riscoperta del tempo attraverso il recupero del movimento e il riconoscimento della natura irreversibile del processo sonoro, che aveva peraltro già rivendicato negli scritti degli anni Sessanta³¹. Ancora una volta questo atteggiamento trovava sorprendenti riscontri nelle conquiste della scienza moderna: muovendo dalla legge fisica di accrescimento dell'entropia (legata al secondo principio della termodinamica), Ilya Prigogine ha dimostrato che l'irreversibilità è una proprietà fondamentale del mondo fisico e di quello biologico e svolge un ruolo essenziale nel comportamento dei sistemi dinamici e nei processi di autorganizzazione dei sistemi viventi (Prigogine, 1980; Prigogine and Stengers, 1984). Sul piano compositivo tale svolta si tradusse nella definizione di un nuovo stile, fondato sul ritrovamento del “gesto” e sull'irruzione – nelle complesse strutture formali – di forze cinetiche, che sono prevalentemente affidate a disegni scalari; ne sono esempi paradigmatici i brani *L'escalier du diable* e *Vertige*, che fanno parte entrambi del *Deuxième livre* delle *Études pour piano*.

Il primo deriva il suo nome dal grafico corrispondente alla funzione matematica che descrive l'insieme di Cantor e che – per le sue apparenti incongruenze – è denominato la “scala del diavolo”. L'insieme di Cantor è un insieme matematico costruito sulla base di un preciso algoritmo ricorsivo: dato un intervallo $[0,1]$, lo si divide in tre segmenti uguali e si elimina quello centrale; lo stesso procedimento si ripete su ciascuno dei due intervalli rimasti, con la ripartizione in tre sezioni e la soppressione della sezione di mezzo, e viene quindi replicato un numero infinito di volte. L'insieme presenta una invarianza di forma rispetto al cambiamento di scala e possiede dunque la proprietà dell'autosomiglianza, propria dei frattali; man mano che l'algoritmo procede, il diagramma che lo rappresenta assume sempre più la forma di una “scala” i cui tratti orizzontali – corrispondenti ai segmenti progressivamente cancellati dall'intervallo $[0,1]$ – diventano sempre più numerosi e i cui gradini diventano sempre più corti e sempre più verticali (Fig. 1).

La peculiare configurazione della scala che rappresenta il procedimento algoritmico – con la disposizione speculare di due ampi gradini intorno a una più estesa fermata centrale – si riflette nell'articolazione ternaria ABA' dello Studio: successioni di scale ascendenti attraversano le sezioni A e A' con due brevi fermate, configurate da agglomerati accordali, laddove nella sezione B la scrittura diventa esclusivamente verticale e si distende verso gli estremi grave e acuto della tastiera producendo fino a quattro strati di

31. Già negli anni Sessanta Ligeti sosteneva: «La spazializzazione tramite reversibilità [...] è solo immaginaria, mentre l'irreversibilità del suono è un dato di fatto» (Ligeti, 1960c, trad. it., 1985, p. 238).

Fig. 1 - Grafico della Funzione di Cantor



accordi compatti e maestosi. Nelle sezioni esterne le scale ascendenti si dispiegano su un *continuum* isocrono di crome, organizzate in iper-misure di 36/8, e presentano un controcanto di note discendenti, che con la sua sagoma circolare sembra “trattenere” la spinta della progressione lineare. La duplicazione e la successiva moltiplicazione di questa progressione scalare (con il suo controcanto) produce la proliferazione di composti strati sonori che – dopo un iniziale sincronismo – divergono sempre più, procedendo indipendentemente l’uno dall’altro e mettendo in moto il meccanismo entropico. L’ininterrotto succedersi di scale ascendenti, che progressivamente si dilatano sino a scavalcare i confini delle iper-misure e tendono verso punti culminanti sempre più amplificati, determina sul piano percettivo l’impressione di un irresistibile movimento verso l’acuto. In questo caso Ligeti sfruttava un fenomeno psicoacustico studiato dallo psicologo Roger Shepard (Shepard, 1964)³² e dal compositore Jean-Claude Risset (Risset,

32. Sul rapporto tra Ligeti e Shepard cfr. Schneider (2005).

1969): lavorando entrambi al sintetizzatore sullo spettro armonico dei suoni, i due studiosi avevano costruito rispettivamente scale e glissandi che muovono sempre da un medesimo registro grave e nondimeno sembrano «ascendere *ad infinitum*, pur rimanendo enigmaticamente eguali» (Steiniz, 1996, p. 19).

Anche le scale de *L'escalier du diable* danno la sensazione di un'ascesa senza fine, che tuttavia si rivela priva di vettorialità o meglio sembra seguire molte direzioni: proprio come i disegni di talune litografie di Escher (si pensi a *Salita e discesa* o a *Cascata*), in cui accade di «ritrovarsi inaspettatamente, salendo o scendendo lungo i gradi di qualche sistema gerarchico, al punto di partenza» (Hofstadter, 1984, p. 11). Sul piano percettivo Ligeti suscita in tal modo l'impressione di un movimento "orientato" che tuttavia si sottrae alla concezione lineare del tempo propria della musica tonale e si configura piuttosto come «un processo senza sviluppo»³³, come un procedere senza avanzare: un tale decorso sonoro – più che all'immagine della freccia – può essere associato alla figura di una spirale, che si dispiega in uno spazio sonoro avvertito come multidimensionale. L'esito è quello di un tempo "paradossale" che da un lato mantiene la verticalità temporale conseguita dal compositore nelle composizioni giovanili, dall'altro introduce una nuova tensione, dettata dalle spinte dinamiche e investita di un'intensa drammaticità. Leiling Chang ha interpretato questa nuova concezione della temporalità come una sorta di «rilettura *spaziale* del tempo come movimento» (Chang, 2007, p. 224): «Il *continuum* di densità variabili, in quanto modalità temporale, detiene – almeno nel caso singolare del *Deuxième Livre d'Études pour piano* – la duplice capacità di evocare il tempo come movimento pur rimanendo ancorato nel tempo come spazio» (Chang, 2007, p. 2)³⁴.

Il disorientamento percettivo che ne deriva rimanda alle immagini "assurde" di Escher, a loro volta ispirate agli oggetti geometrici "impossibili" ideati dal matematico Roger Penrose³⁵: «All'ascolto – scriveva Ligeti – ciò

33. Quest'idea di un procedere senza avanzare era collegata da Ligeti alla lezione della polifonia fiamminga: «L'incessante continuità della musica di Ockeghem, un progresso senza sviluppo, è stata uno dei punti di partenza per me per pensare in termini di impene-trabili tessiture del suono» (in Griffiths, 1997, p. 26).

34. Come nella fisica einsteiniana la curvatura dello spazio-tempo è condizionata dalla massa, così in queste pagine di Ligeti la prevalenza percettiva della sincronia e della dia-cronia è determinata dalla variazioni di spessore della *Textur*: «È grazie a delle manipola-zioni di volume effettuate sul materiale che il compositore verticalizza o orizzontalizza il tessuto musicale» (Chang, 2007, p. 217).

35. Penrose immaginò un triangolo che è un oggetto geometrico paradossale e rivelo che «la sua impossibilità risiede nelle giunzioni, ossia nel passaggio irrealizzabile da una dimensione all'altra» (Marafioti, 2012, p. 28). Si spiega in questa prospettiva la passione di Ligeti per i libri di Lewis Carroll, pseudonimo del matematico e logico inglese

sembra “folle”, come gli “oggetti impossibili” propri delle illusioni ottiche» (Ligeti, 1981, p. 242). Per spiegare queste eccentriche forme sonore il musicista adottò una formula ossimorica, che trasmette la metafora di «un immenso vortice sonoro congelato» (Ligeti, 1981, p. 261); e per renderla ancor più comprensibile fece ricorso all’immagine dello stroboscopio (dal greco *στροβός*, “turbine”, “vortice”): uno strumento che – per il tramite di impulsi luminosi intermittenti – permette di fissare un oggetto che ruota rapidamente come se fosse fermo³⁶.

Questo effetto di vorticosità si riscontra anche nello Studio *Vertige*, che – in contrasto con *L’escalier du diable* – è costruito su disegni scalari che precipitano verso il basso. La figura di base è una scala cromatica discendente di 16 ottavi che viene incessantemente ripetuta e raddoppiata, producendo un progressivo incremento degli strati sonori e accrescendo l’impressione di disordine ritmico e metrico; a ciascuna replica gli intervalli tra gli attacchi si fanno sempre più ravvicinati (da otto sino a due soli ottavi) e al tempo stesso le scale si prolungano, iniziando da note sempre più acute e approdando su note sempre più gravi. Il groviglio delle voci giustapposte rende sempre più difficile districare questa «struttura polistratificata»³⁷ e accresce la percezione della verticalità, senza che tuttavia venga meno il senso di propulsione generato dalle linee orizzontali. La tensione tra ordine e disordine, tra movimento e stasi genera un perturbante senso di vertigine e culmina nella finale risoluzione del «crollo» in «stato»:

Una delle mie intenzioni compositive è la produzione di uno spazio illusorio, nel quale ciò che originariamente era tempo e movimento viene rappresentato come qualcosa di atemporale e statico. L’idea fondamentale dello Studio n. 9 è un continuo scivolamento e sprofondamento, nel quale il flusso temporale viene congelato, il crollo si trasforma in stato (Ligeti, 2007a, p. 294).

Charles Lutwidge Dodgson: nei due romanzi *Alice’s Adventures in Wonderland* (1865, *Le avventure di Alice nel paese delle meraviglie*) e *Through the Looking-Glass, and What Alice Found There* (1871, *Attraverso lo specchio e quel che Alice vi trovò*) Carroll prevedeva l’esistenza di più dimensioni del reale governate da leggi differenti da quelle del nostro mondo, ma dotate di una non meno rigorosa coerenza.

36. Il termine “stroboscop” compare tra l’altro nella prima pagina dell’abbozzo continuativo di *Désordre*, a testimonianza dell’importanza di questa immagine nel pensiero compositivo ligetiano degli anni Ottanta e Novanta. Cfr. Pustijanac (2013), p. 217.

37. Tale locuzione è stata coniata dallo stesso Ligeti e ricorre più volte nella corrispondenza privata, oltre che in varie interviste. Si veda ad esempio la conversazione con Péter Várnai (Várnai, 1983, p. 62).

Riferimenti bibliografici

- Arom S. (1985), *Polyphonies et polyrythmies instrumentales d'Afrique Centrale*, Sélaf, Paris.
- Borio G., Danuser H., a cura di (1997), *Im Zenit der Moderne. Die Internationalen Ferienkurse für Neue Musik Darmstadt 1946-1966*, Rombach Verlag, Freiburg im Breisgau.
- Borio G. (2007), “Forma come sintassi o come energia: la morfologia musicale dopo Beethoven”, Borio G., Gentili C., a cura di, *Storia dei concetti musicali. Espressione, forma, opera*, Carocci, Roma, pp. 191-211.
- Borio G. (2007), “Über den Einbruch des Raumes in die Zeitkunst Musik”, Landau A., Emmenegger G., a cura di, *Musik und Raum, Dimensionen im Gespräch*, Chronos Verlag, Zürich, pp. 113-134.
- Borio G. (2015), “Lo spessore del presente”, Oliva B., a cura di, *Enciclopedia delle arti contemporanee*, vol. III: *Il tempo inclinato*, Electa, Milano, pp. 37-63.
- Cardi P., Fichera F., Seminara G., Solbiati A. (2017), “Nuovi approcci per godere la musica d’oggi. Un progetto didattico”, *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica*, VII, pp. 127-140.
- Cavallotti M. (2007), “Prospettive del frammentario e del discontinuo nella musica del Novecento”, Borio G., Gentili C., a cura di, *Storia dei concetti musicali. Espressione, forma, opera*, Carocci, Roma, pp. 213-231.
- Chang L. (2007), *Lorsque le temps devient espace. Analyse de Deuxième livre d'Études pour piano*, L'Harmattan, Paris.
- Dahlhaus C. (1984), “Was heißt «entwickelnde Variation»”, Stephan R., Wiesmann S., a cura di, *Bericht über den 2. Kongreß der internationalen Schönberg-Gesellschaft*, Universal Edition, Wien (trad. it. “Che cosa significa «variazione in sviluppo»”, Borio G., a cura di, *Schönberg*, il Mulino, Bologna, 1999, pp. 129-135).
- Dorato M. (2007), “Uno sguardo al tempo fisico”, Borio G., Gentili C., a cura di, *Storia dei concetti musicali. Armonia, tempo*, Carocci, Roma, pp. 305-319.
- Finocchiaro F. (2011), “Una teoria di metafore”, Schönberg A., *Il pensiero musicale*, a cura di F. Finocchiaro, Astrolabio-Ubaldini, Roma, pp. 9-96.
- Goethe J.W. (1790), *Versuch die Metamorphose der Pflanzen zu erklären*, C.W. Ettinger, Gotha.
- Griffiths P. (1997), *Györgi Ligeti*, Robson Brooks, London.
- Heisenberg W. (1927), “Über den anschaulichen Inhalt der quantentheoretischen Kinematik und Mechanik”, *Zeitschrift für Physik*, XLVIII, 4, pp. 172-178 (trad. it. in Boffi S., *Il principio di indeterminazione*, Università degli studi di Pavia, Pavia, 1990, pp. 45-74).
- Heisenberg W. (1991), *Indeterminazione e realtà*, Guida, Napoli.
- Hofstadter D.R. (1979), *Gödel, Escher, Bach. Un'eterna ghirlanda brillante*, Adelphi, Milano.
- Huron D. (2006), *Sweet Anticipation. Music and the Psychology of Expectation*, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge-London.

- Imberty M. (1981), *Les écritures du temps. Sémantique psychologique de la musique*, Durand, Paris (trad. it. *Le scritte del tempo. Semantica psicologica della musica*, Ricordi-LIM, Milano-Lucca, 1990)
- Iverson J. (2014), “Statistical Form Among the Darmstadt, School”, *Music Analysis*, 33, pp. 341-387.
- Julia G.M. (1918), “Mémoire sur l’iteration des fonctions rationnelles”, *Journal de Mathématiques Pures et Appliquées*, 8^a serie, tomo I, pp. 47-245.
- Kramer J. (1988), *The time of Music, New Meanings, New Temporalities, New Listening Strategies*, Schirmer, New York.
- Kramer J. (1998), “Concepts postmodernes du temps musical”, Darbellay E., a cura di, *Le temps et la forme. Pour une épistémologie de la connaissance musicale*, Librairie Droz, Genève, pp. 297-322.
- Kramer J. (2002), Il tempo musicale, Nattiez J.-J. et al., a cura di, *Enciclopedia della musica*, vol. II: *Il sapere musicale*, Einaudi, Torino, pp. 143-170.
- Krämer U. (1999), “Il metodo di insegnamento di Schönberg e la morfologia musicale dell’Ottocento”, Borio G., a cura di, *Schönberg*, il Mulino, Bologna, pp. 209-229.
- Kubik G. (1994), *Theory of African Music. Vol. 1*, Florian Noetzel, Wilhelmshaven.
- Kubik G. (2010), *Theory of African Music. Vol. 2*, University of Chicago Press, Chicago.
- Lacoste S. (1993), *Clocks and Clouds*, Los Angeles Philharmonic Orchestra, Esa-Pekka Salonen dir., Los Angeles, Walt Disney Concert Hall, 18 febbraio 1993, programma di sala.
- Ligeti G. (1960a), “Meine Stellung als Komponist heute”, *Neue Musik. Kunst- und gesellschaftskritische Beiträge*, 1, pp. 3-6; anche in Ligeti G., *Gesammelte Schriften. Band 1*, a cura di M. Lichtenfeld, Schott, Mainz, 2007, pp. 114-116; trad. it. *La mia posizione di compositore oggi*, Restagno E., a cura di, Ligeti, EDT, Torino, 1985, pp. 3-5.
- Ligeti G. (1960b), “Über die Harmonik in Weberns Erster Kantate”, *Darmstädter Beiträge zur Neuen Musik*, 3, pp. 49-64; anche in Ligeti G., *Gesammelte Schriften. Band 1*, a cura di M. Lichtenfeld, Schott, Mainz, 2007, pp. 395-411.
- Ligeti G. (1960c), “Wandlungen der musikalischen Form”, *Die Reihe*, VII, pp. 5-17; anche in Ligeti G., *Gesammelte Schriften. Band 1*, a cura di M. Lichtenfeld, Schott, Mainz, 2007, pp. 85-105; trad. it. “Metamorfosi della forma musicale”, Restagno E., a cura di, Ligeti, EDT, Torino, 1985, pp. 223-242.
- Ligeti G. (1966), “Form in der Neuen Musik”, *Darmstädter Beiträge zur Neuen Musik*, 10, pp. 23-35; anche in Ligeti G., *Gesammelte Schriften. Band 1*, a cura di M. Lichtenfeld, Schott, Mainz, 2007, pp. 185-199.
- Ligeti G. (1967), “Zustände, Ereignisse, Wandlungen. Bemerkungen zu ‘Apparitions’”, *Melos*, 34/5, pp. 165-169; anche in Ligeti G., *Gesammelte Schriften. Band 2*, a cura di M. Lichtenfeld, Schott, Mainz, 2007, pp. 170-173.
- Ligeti G. (1969), “Rhapsodische Gedanken über Musik, besonders über meine eigenen Kompositionen”, Ligeti G., *Gesammelte Schriften. Band 2*, a cura di M. Lichtenfeld, Schott, Mainz, 2007, pp. 123-135.

- Ligeti G. (1973), “Clocks and Clouds”, *Musikprotokoll*, Graz; anche Ligeti G., *Gesammelte Schriften. Band 2*, a cura di M. Lichtenfeld, Schott, Mainz, 2007, pp. 262-263.
- Ligeti G. (1981), “Musik und Technik. Eigene Erfahrungen und subjektive Betrachtungen”, Rössner H., ed., *Rückblick in die Zukunft*, Severin und Siedler, Berlin, pp. 297-324; anche in Ligeti G., *Gesammelte Schriften. Band 1*, a cura di M. Lichtenfeld, Schott, Mainz, 2007, pp. 237-261.
- Ligeti (1984), “*Monument, Selbstportrait, Bewegung*. Drei Stücke für zwei Klaviere”, *Musikprotokoll*, Graz; anche in Ligeti G., *Gesammelte Schriften. Band 2*, a cura di M. Lichtenfeld, Schott, Mainz, 2007, pp. 277-280; trad. it. in Restagno E., a cura di Ligeti, EDT, Torino, 1985, pp. 190-193.
- Ligeti G. (1985), *Requiem Aventures Nouvelles Aventures*, CD, Mainz, Wergo, 1985, WER 60045-50.
- Ligeti G. (1987), “Études pour piano. Premier livre”, booklet in Ligeti G., Messiaen O., *Études Pour Piano. Premier Livre, Vingt Regards Sur L'Enfant-Jésus*, CD, Mainz, Wergo, 1987, WER 60134-50; anche in Ligeti G., *Gesammelte Schriften. Band 2*, a cura di M. Lichtenfeld, Schott, Mainz, 2007, pp. 290-293.
- Ligeti G. (1988), “Zu meinem Klavierkonzert”, *Wiener Konzerthausgesellschaft. Programm zur Uraufführung 29. Februar 1988*, Wien; anche in Ligeti G., *Gesammelte Schriften. Band 2*, a cura di M. Lichtenfeld, Schott, Mainz, 2007, pp. 296-300.
- Ligeti (2007a), “Études pour piano. Deuxième livre. Notizen zu einzelnen Etüden”, in Ligeti G., *Gesammelte Schriften. Vol. 2*, a cura di M. Lichtenfeld, Schott, Mainz, 2007, pp. 293-295.
- Ligeti G. (2007b), “Über Atmosphères”, Ligeti G., *Gesammelte Schriften. Band 2*, a cura di M. Lichtenfeld, Schott, Mainz, 2007, pp. 181-184.
- Lorenz E. (1963), “Deterministic Nonperiodic Flow”, *Journal of the Atmospheric Sciences*, XX/2, pp. 130-141.
- Mandelbrot B. (1975), *Le objects fractals: forme, hasard et dimension*, Flammarion, Paris (trad. it. *Gli oggetti frattali. Forma, caso e dimensione*, Einaudi, Torino, 1987).
- Marafioti R.M. (2012), “Dal riduzionismo alla complessità. La “scala del diavolo” tra arte e matematica”, *Il giornale di filosofia*, nov. 2012, pp. 2-45.
- Margulis E.H. (2014), *On Repeat: How Music Plays the Mind*, Oxford University Press, Oxford.
- Marx A.B. (1837-1847), *Die Lehre von der musikalischen Komposition, praktisch theoretisch*, 4 voll., Breitkopf & Härtel, Leipzig.
- Messiaen O. (1944), *Technique de mon langage musical*, Leduc, Paris.
- Messiaen O. (1994), *Traité de rythme, de couleur et d'ornithologie*, Leduc, Paris.
- Michel P. (1985), *György Ligeti, compositeur d'aujourd'hui*, Minerve, Paris.
- Monod J. (1970), *Chance and Necessity. An Essay on the Natural Philosophy of Modern Biology*, Knops, New York (trad. it. *Il caso e la necessità. Saggio sulla filosofia naturale della biologia contemporanea*, Mondadori, Milano, 2001).
- Montali (2008), *Ascoltare il tempo*, Aracne, Roma.
- Narmour E. (1990), *The Analysis and Cognition of Basic Melodic Structures. The Implication-Realization Model*, University of Chicago Press, Chicago.

- Narmour E. (1992), *The Analysis and Cognition of Melodic Complexity: The Implication-Realization Model*, University of Chicago Press, Chicago.
- Nattiez J.-J. (1989), *Musicologia generale e semiologia*, EDT, Torino.
- Nattiez J.-J. (2001), “Come raccontare il xx secolo”, Nattiez J.-J. *et al.*, a cura di, *Enciclopedia della musica*, vol. I: *Il Novecento*, Einaudi, Torino, pp. XLI-LVIII.
- Pareyon G. (2011) “On Musical Self-Similarity. Intersemiosis as Synecdoche and Analogy”, *Acta Semiotica Fennica*, Yliopistopaino, Helsinki.
- Popper K. (1972), “Of Clouds and Clocks. An Approach to the Problem of Rationality and Freedom of Man”, *Objective Knowledge. An Evolutionary Approach*, Clarendon Press, Oxford (ed. it. in *Conoscenza oggettiva. Un punto di vista evoluzionistico*, Armando, Roma, 1975).
- Popper K., Eccles J. (1981), *L'io e il suo cervello*, Armando, Roma (ed. orig. *The Self and Its Brain. An Argument for Interactionist*, Springer, Berlin, 1977).
- Prigogine I. (1980), *From Being to Becoming. Time and Complexity in the Physical Science*, Freeman & Co, San Francisco.
- Prigogine I., Isabelle Stengers I. (1984), *Order Out of Chaos. Man's New Dialogue with Nature*, Bantam, New York.
- Pustijanac I. (2007), “Il tempo nel pensiero compositivo della seconda metà del Novecento”, Borio G., Gentili C., a cura di, *Storia dei concetti musicali. Armonia, tempo*, Carocci, Roma, pp. 343-360.
- Pustijanac I. (2013), *György Ligeti. Il maestro dello spazio immaginario*, LIM, Lucca.
- Risset J.-C. (1969), “Pitch Control and Pitch Paradoxes Demonstrated with Computer-Synthesized Sound”, *Journal of the Acoustical Society of America*, XLVI/1, p. 88.
- Schneider A. (2005), “Was haben Ligetis *Études pour piano* mit Shepard-Skalen zu tun? Über “auditorische Illusionen”, *Vertige und Columna infinita*”, Stahnke M., a cura di, *Mikrotöne und mehr. Auf György Ligetis Hamburger Pfaden*, Bockel, Hamburg, pp. 81-104
- Shepard R. (1964), “Circularity in Judgements of Relative Pitch”, *Journal of the Acoustical Society of America*, XXXVI/12, pp. 2346-2353.
- Somigli P. (2017), “Tradizione e contemporaneità: alcune riflessioni sui *Concerti per pianoforte e per violino* di György Ligeti alla luce del loro processo generativo”, *Musica/Realtà*, 112, pp. 211-249.
- Steiniz R. (1996), “Music, Math & Chaos”, *The Musical Time*, CXXXVII/1837, 14-20.
- Stockhausen K. (1955), “Struktur und Erlebniszeit”, *die Reihe*, 2, pp. 69-79; ora anche Stockhausen K., *Texte zur elektronischen und instrumentalen Musik, Band 1: Aufsätze 1952-1962 zur Theorie des Komponierens*, a cura di, Dieter Schnebel, Köln, Verlag M. DuMont Schauberg, 1963, pp. 86-98.
- Stockhausen K. (1957), “«... wie die Zeit vergeht...»”, *die Reihe*, 3, pp. 13-42; ora anche Stockhausen K. *Texte zur elektronischen und instrumentalen Musik, Band 1: Aufsätze 1952-1962 zur Theorie des Komponierens*, a cura di, Dieter Schnebel, Köln, Verlag M. DuMont Schauberg, 1963, pp. 99-139.
- Várnai P. (1983), *Ligeti in Conversation with Péter Várnai, Josef Häusler, Claude Samuel, and himself*, Eulenburg, London.

6. La musica di Niccolò Castiglioni: una proposta di ascolto. Riflessioni dalla prospettiva dell'interprete

di *Alfonso Alberti*

Abstract

This chapter deals with Niccolò Castiglioni's music and with its suitability for listening activities in schools. After a short presentation of Niccolò Castiglioni's musical style, the author highlights the aspects which can be particularly useful in an educational context: the extra-musical suggestions, the recognizable use of the orchestral groups, and some formal peculiarities, which sometimes create a state of shock during listening. The relationship between Castiglioni and the city of Bressanone is also presented.

Chi fa musica la ascolta: mentre la fa.

Poi, ne ascolta altra, anche quando non è lui a farla. A volte per lavoro: se deve recensire un disco ascolta quel disco, se deve scrivere un testo su un autore ascolta musiche di quell'autore, e così via. Inoltre, a seconda del periodo dell'esistenza, vi è una quantità più o meno grande di musica che si ascolta senza uno scopo immediato: semplicemente, perché non se ne ha abbastanza di quella già ascoltata. Perché piace.

Poi, c'è l'ascolto degli altri. Gli altri che ascoltano musica, oppure non la ascoltano, oppure ne ascoltano di cattiva (secondo noi). C'è la responsabilità, il ruolo del musicista (e del musicologo) nel sollecitare l'ascolto, tentare di indirizzarlo, migliorarlo. Sia con lo scopo immediato di incoraggiare la conoscenza della buona musica, sia con la speranza mediata e fragile, ma necessaria, che buoni ascolti contribuiscano a formare persone consapevoli e capaci di ben agire nel mondo.

Quali musiche proporre per l'ascolto a una scolaresca nell'ambito di un corso di studi? Spigliamoci liberamente nelle direzioni possibili.

Può essere opportuno ascoltare brani che, se confrontati fra loro, possano disegnare con chiarezza un'evoluzione dello stile musicale nel tempo, e così porsi come un percorso parallelo alle altre storie: della civiltà, delle nazioni, delle arti figurative.

Ragionevole anche ascoltare brani di cui con una certa chiarezza si possa dire la forma, l'organizzazione. In questo caso, si crea un legame con le altre forme di organizzazione del pensiero, indagate nelle materie umanistiche: la sintassi, o la retorica, o l'argomentazione logica.

O ascoltare brani in cui sia evidente un intento descrittivo, che si possa anche additare oggetto per oggetto (le *Quattro stagioni!*): approccio per certi versi più facile, visto che, a quell'arte che di significati espliciti proprio non ne ha, se ne attribuiscono di chiari (legittimamente, certo, ma solo nell'ambito di certe musiche, nate così).

Perché si dovrebbe ascoltare la musica di Niccolò Castiglioni (1932-1996) in una classe per esempio di scuola secondaria di primo e secondo grado (e naturalmente il discorso si allarga anche al mondo fuori dalla scuola)?¹

Niccolò Castiglioni è stato un compositore del tutto atipico, *diversamente* ma *assolutamente* protagonista del secondo Novecento italiano. Diverso lo era anche nella maniera di essere e di presentarsi; il compositore e amico Paolo Castaldi (1999, p. 9), in un suo testo, ricorda il suo «tipico avanzare in falcate ampie, asimmetriche, autorevolmente distaccate, “palando” l'aria con le grandi mani sempre vuote (noi tutti, arriviamo in conservatorio con i cartelloni grossi pieni di carte, libri e partiture... cose da far vedere, fare, proporre: lui sempre senza niente, tranne una matita in tasca)».

Certamente non era consueta, nell'ambiente musicale, la sua indifferenza per la carriera mondana. È vero che agli inizi del suo percorso di compositore, verso la metà degli anni Cinquanta, non gli fu estranea una certa metodicità nel curare le pubbliche relazioni, con l'obiettivo di dare visibilità alla propria musica; molto presto però queste pratiche gli vennero a noia. Durante la sua esistenza, e dopo la sua morte, la diffusione della sua musica risentì talvolta di questo suo atteggiamento, lontano mille miglia dalle logiche del successo e del potere.

Quando poteva, fuggiva da Milano (una città che ai suoi occhi aveva un che di indolente e provinciale e nella quale era a suo avviso impossibile anche accorgersi dello scorrere delle stagioni) e se ne scappava a Bressanone, dove negli anni Ottanta acquistò un appartamento.

«Se sapessi come è CALDO [*sic*] il Natale di Bressanone. È l'allegria delle vetrate della chiesa, tutte colorate e belle, niente a che fare con il consumismo del vetro dietro al quale è esposta la pelliccia»².

«Casa mia casa mia / per piccina che tu sia / tu mi sembri un'abbazia» scriveva Castiglioni in testi e lettere. Il suo appartamento di Bressanone

1. Questo testo rielabora in alcuni suoi luoghi altre pagine che l'autore ha dedicato a Niccolò Castiglioni, principalmente Alberti (2012).

2. Da una lettera a un amico, conservata nell'archivio dello scrivente.

incarnava lo spirito più spartano, essendo privo non solo della maggior parte delle comodità, ma anche di buona parte del necessario. Il lascito di Castiglioni è costellato di descrizioni poetiche di umili dimore, che dovevano affascinarlo non poco per il loro riferirsi alla virtù della *humilitas*, cara al compositore: c'è una capanna d'eremita nel testo dal *Morgante* di Luigi Pulci su cui Castiglioni scrive *Sinfonietta* (1980); c'è *Un tetto umil*, testo di un brano vocale di Haydn che Castiglioni cita per intero al termine de *Il canto ritrovato* (1985, uno dei testi inediti che il compositore amava donare agli amici); ma c'è anche un passo de *L'avventuroso Simplicissimus* (1668) di Hans J. Grimmelshausen che il compositore certamente conosceva, perché proprio da esso³ estrapolò la canzone per *Sinfonia con rosignolo* (1989): Simplicius giunge in una capanna dove «la Povertà in persona era la padrona di casa, la Fame cuoca e la Miseria dispensiera», e l'eremita a un certo punto gliela cede tutta intera e se ne va a dormire sotto le stelle, perché di posto per due proprio non ce n'è.

Bressanone (anzi Brixen: così, in tedesco, la chiamò sempre Castiglioni) fu per il compositore il luogo dove una grigia realtà non poteva far valere i suoi presunti diritti; un luogo dove il mondo dell'immaginazione si apriva puro e intatto, dove la poesia si lasciava avvicinare; un luogo dove trovare la serenità, e in serenità creare.

Ci chiedevamo poco fa: perché si dovrebbe ascoltare la musica di Niccolò Castiglioni, all'interno di un percorso didattico? Prendiamo spunto da uno dei punti che si sono toccati prima, quello "descrittivo". La musica di Castiglioni, visionaria come poche altre, è spesso "descrittiva", ma in un senso astratto, facendo riferimento ad archetipi fondamentali per la mente umana, al tempo stesso precisi e sfuggenti: luce e ombra, i quattro elementi naturali, le forme del movimento.

Non subire la musica, come una forma di arredamento, ma viverla come un sistema di segni, leggerla. Prendiamo in considerazione uno dei capolavori orchestrali di Castiglioni, *Inverno in-ver* (1973, revisione 1978). «*Inverno In-ver* per me è una professione di fede!», scrive nella lettera citata. Inverno «in-ver». Vale a dire: l'inverno veramente, per davvero. Ma cos'è questo inverno, e che senso ha questo suo esserci per davvero?

L'inverno è la stagione del freddo, e il freddo fu nell'immaginario poetico di Castiglioni un valore incondizionatamente positivo. In prima istanza, come condizione naturale di quel luogo in cui, più che in ogni altro, Castiglioni amava ritrovare se stesso e la pace: la montagna. L'ambiente

3. Capitolo VII (alle pp. 20-21 della trad. it.: Grimmelshausen, 1982): «Simplicio viene accolto e sta al sicuro / in un piccolo e misero abituro». Il carattere paradossale delle situazioni descritte nel *Simplicissimus* certamente fu fra le cose che più impressionarono Castiglioni.

montano ha un genere di bellezza suo particolare: i fiori sono «fiori di ghiaccio», i colori sono quelli dei cristalli e delle stalattiti. Distese di bianco a perdita d'occhio, che generano la meraviglia; un bianco assoluto, splendente. È una bellezza che può velarsi di malinconia, come osserva Castiglioni nella sua presentazione ad *Inverno in-ver*: «Nella musica c'è una specie di *abbandono al sentimento*, una sorta di *struggimento espressivo* che accoglie qua e là anche stilemi che per se stessi sarebbero banali, se non fosse che qui sono giustificati *come malinconica cornice di stile nostalgicamente old fashioned* dei singoli “quadretti” invernali» (Castiglioni, 2005, pp. 38-39).

Ma il freddo non è solo un dato naturalistico; o meglio, le sue caratteristiche in ambito naturale ne determinano le caratteristiche simboliche. Il freddo è limpidezza, chiarezza della visione. In quest'aria così tersa, si ha l'impressione che la verità sia più vicina, a portata di mano.

È anche simbolo di purezza: l'acqua può essere sporca, ma quella che scorre in un ruscello di montagna no, e neppure il ghiaccio. «Purificami con issopo e sarò mondato; lavami e sarò più bianco della neve» recita il Salmo 50, che Castiglioni metterà in musica nel sesto movimento di *Sette* per soprano e piccola orchestra (1995). L'inverno è neve e ghiaccio; il ghiaccio è luce; la luce è disincarnazione e spiritualità. Ghiaccio e neve sono qualcosa di sacro, di fronte ai quali comportarsi di conseguenza: «La parola “peccato” ha significato diverso se diciamo: Ho perso l'autobus. Che peccato. oppure: Ho detto una parolaccia. È peccato. Ora, davanti alla NEVE qualsiasi turbamento del silenzio è PECCATO nel senso della seconda proposizione esemplificata»⁴.

Lo stesso concetto, infine, si può declinare anche in veste leggermente diversa: il freddo è simbolo di una precisa disposizione dell'uomo verso l'espressione della propria interiorità.

A partire da un certo momento del suo percorso (dalla fine degli anni Cinquanta), Castiglioni rinuncia ai toni drammatici e appassionati che per qualche anno (1956-1957) gli erano stati propri. Di fronte alle oscurità, alle paure, al tragico che circonda le cose, la musica di Castiglioni ora comincia a distogliere lo sguardo, scrutando quegli oggetti poi in maniera indiretta. È la lezione della leggerezza, così come la racconta Calvino in una delle sue *Lezioni americane*: «Per tagliare la testa di Medusa senza lasciarsi pietrificare, Perseo si sostiene su ciò che vi è di più leggero, i venti e le nuvole; e spinge il suo sguardo su ciò che può rivelarglisi solo in una visione indiretta, in un'immagine catturata da uno specchio».

4. Da uno dei quaderni inediti di Castiglioni («quaderno rosa») che lo scrivente ha potuto consultare tra il 2005 e il 2012. L'Archivio di Niccolò Castiglioni è oggi custodito alla Fondazione Cini di Venezia.

D'ora in poi l'oggetto rimarrà nella penombra, spodestato dal suo fantasma riflesso dalla superficie di uno specchio; superficie fatta apposta per non essere naturale, per edulcorare, per velare e trasformare. Per generare immagini luminose, pulite, disincarnate. *Fresche*.

Questo freddo, amico e desiderabile, è un luogo ricorrente nei titoli di Castiglioni. Scorrendo il suo catalogo, dopo *Inverno in-ver*, nel quale figurano titoli come *Fiori di ghiaccio*, *Danza invernale*, *La brina*, *Il lago ghiacciato*, troviamo un altro *Fiori di ghiaccio* (1982-83, nessuna parentela, pura omonimia) per pianoforte e orchestra, un *Dulce refrigerium* (1984) per pianoforte solo, un *Auf der Suche nach einem frischem Wind* (1988, «Alla ricerca di un vento fresco») per flauto, soprano e pianoforte, un *Ghiaccio sul Rosengarten in Come io passo l'estate* (1983) per pianoforte solo e un *Sul ghiaccio in Les Harmonies* (1993-94) per orchestra e soprano leggero.

Nel caso di *Fiori di ghiaccio*, Castiglioni immagina attorno all'immagine del titolo un'elementare vicenda simbolica: «[...] un piccolo programma che non ho osato dichiarare ma che peraltro ho sognato come ciò che in tedesco si chiama [...] Legende. Questa leggenda è altrettanto SEMPLICE della composizione e narra di una immaginaria chiesetta di montagna in cui, per mancanza di riscaldamento, l'Acqua del Fonte Battesimale d'inverno diventa GHIACCIO»⁵.

Ora: dichiarato in questo modo dai titoli, come accade che il freddo entri poi concretamente nelle strutture musicali? Su cosa attirare l'attenzione, nell'ascolto? Il mezzo più diretto e frequente (una vera cifra stilistica per tanta musica del compositore), è l'impiego del registro acuto e sovracuto degli strumenti. Limpido e trasparente è il ghiaccio: limpido e trasparente è questo registro. Associato ai suoni armonici degli archi, spesso in fitte stratificazioni, dà luogo a panorami algidi e raggelati: un esempio significativo è *Il lago ghiacciato*, da *Inverno in-ver*. Quando invece è associato agli strumenti a tastiera (pianoforte, celesta e clavicembalo) e a percussione (glockenspiel, xilofono, vibrafono, crotali, triangolo), il registro acuto crea le altrettanto tipiche «sonorità ruscellanti» (neanche a dirlo, ruscelli freddi di montagna!). Oppure, anche, lo stesso registro può essere associato al timbro dei legni, in particolare flauti, e allora diventa suggestione aerea.

In questo senso, la musica di Castiglioni funziona talvolta in maniera non troppo dissimile da alcuni celebri brani, che all'interno dei percorsi didattici vengono adottati per avvicinare gli studenti a quel mondo meraviglioso che è l'orchestra: in primis *Pierino e il lupo* (1936) di Sergej

5. Il testo è ripreso da uno scritto inedito del compositore intitolato *Fragile. Resoconto minimo di un minimo compositore. 1952-1985*. Maiuscoli e sottolineature sono nell'originale. Cfr. sopra nota 4.

Prokof'ev (1891-1953), ma pure la *Guida del giovane all'orchestra* (1946) di Benjamin Britten (1913-1976). Nel caso di *Pierino e il lupo*, si sa, esiste un "primo livello" particolarmente semplificato, cristallino, adatto alla fruizione da parte di un pubblico parzialmente inesperto. Si aggiunga l'aspetto del divertimento e il piacere enigmistico di associare i personaggi della fiaba agli strumenti musicali e poi riconoscerli durante l'esecuzione.

Ecco, tanta musica di Castiglioni funziona di fatto così. Caratteristico di Castiglioni è l'uso di sottoinsiemi dell'orchestra ben separati fra loro. Alcuni dei quali abbastanza prevedibili, come gli archi soli o i fiati soli; altri decisamente meno scontati, come il clavicembalo solo, la celesta sola o certi impasti di percussioni. Facendo scorrere il primo movimento del già citato *Fiori di ghiaccio*, *Cavatina*, e prescindendo dal pianoforte solista sempre all'opera, ci si trova di fronte proprio una situazione del genere. Prima i soli archi, che entrano uno a uno in canone ravvicinato e dopo alcune pagine, sempre uno a uno, si riconciliano in un unisono collettivo. Quindi, improvvisamente, clavicembalo solo, a cui vanno ad aggiungersi dopo poco flauti, oboi e clarinetti, e infine gli ottoni. Di nuovo, *ex abrupto*, se ne vanno tutti questi strumenti e resta la celesta sola, che presto sfocia in un impasto che più «ruscellante» non potrebbe essere: pianoforte solo, arpa, celesta, glockenspiel, vibrafono, marimba. E così via.

A «ruscellare» spessissimo sono anche i fiati, in particolare i flauti. Sia il *Concerto per tre pianoforti e orchestra*, sia *Mottetto* per soprano e orchestra, sia *Märchen, Traum und Legende* per orchestra (1987-1988), ma anche *Sinfonia con rosignolo* (1989) e *Perigordino* (1990), cominciano con una somigliantissima pagina di flauti che entrano in imitazione; è come se per questi brani Castiglioni immaginasse un unico mondo di immagini, nel quale si entra dalla stessa porta principale e che poi viene esplorato in diverse direzioni.

L'«ideogramma acquatico», ossia l'insieme di figure musicali fra loro correlate che allude a questo elemento, spesso sfocia in quello aereo – i flauti de *La brezza*, in *Risognanze* (1989), ma anche gli esempi che abbiamo fatto pocanzi oscillano fra l'allusione all'acqua e all'aria – o igneo: un altro colore tipico è infatti quello dei pizzicati ritmicamente irregolari degli archi, a formare un vero e proprio «crepitio», che potrebbe essere quello di una fiamma. Dei quattro elementi naturali, la terra è invece quello che gli ideogrammi di Castiglioni esplorano di meno: più immobile e opaco, meno soggetto a modificazioni che lo trascendano.

L'effetto cercato da Castiglioni orchestratore è quello di colori accostati in maniera distinta, talvolta con tinte più nette (come accadrà spesso negli anni Novanta), altre volte con tinte meno accese, ma ciononostante ben separate. I registri orchestrali sono sempre scelti con una chiara funzione simbolica e spesso si pongono in confronto dialettico. Di quello

acuto e sovracuto si è detto già; ma anche il registro più grave fa talvolta valere i suoi diritti nella creazione di immagini particolari, inconsuete. Assolutamente emblematico è *Confusione notturna*, da *Risognanze*, in cui il temerario impasto di contrabbasso (*mf* espressivo) da una parte e pianoforte verticale, arpa e armonio (*pp*, tutti nel loro registro più grave) dall'altra crea una sonorità estremamente densa e opaca, dalla quale l'orecchio dell'ascoltatore non può fare altro che lasciarsi sorprendere, senza possibilità alcuna di penetrarla. Nello stesso ciclo, anche *Il fantasma* fa uso esclusivo del registro grave, facendo seguito a un *Clair* da cui invece quel registro è totalmente bandito.

La musica di Castiglioni come occasione per riflettere su come la musica possa far “vedere”, oltre che sentire, gli oggetti; e la musica di Castiglioni come “guida all'orchestra”. Eppure ci sembra che il centro non stia qui, che altrove sia il motivo più forte che rende il suo ascolto un'incredibile risorsa didattica e non. È il punto più delicato e importante. Diciamolo pure nella forma più alta e a rischio di canzonatura: il “senso dell'arte”.

Usare un linguaggio preesistente oltrepassando le funzioni comunicative di primo livello, travalicando la necessità quotidiana, manifestando urgenze diverse, è cosa non facile da spiegare. Non è facile spiegare di cosa si tratti, né perché qualcuno pratichi questa strana cosa, né perché sia importante avvicinarsi a questa pratica, anche solo come fruitori. Nel caso della musica, la frequente lontananza degli studenti dagli oggetti in questione (uno studente è mediamente più lontano da Chopin di quanto lo sia da Leopardi) rende la questione ancora più delicata.

Perché ascoltare musica? Ci sembra che strategie che esplicitamente o implicitamente motivino l'opportunità di ascoltare una certa musica con l'esibizione dei “meriti pubblici” di quella musica (la sua sapienza costruttiva, la sua originalità, il suo ruolo storico, la sua capacità di influenzare le generazioni successive, la sua capacità di influenzare le altre arti e la cultura ad ampio raggio) possano talvolta non cogliere nel segno.

Senza voler cadere in un irrazionale culto dell'emozione e dell'istinto, ci sembra necessaria però questa riflessione, non priva di una certa provocatorietà: se c'è una via possibile verso una consapevolezza di cosa sia l'atto artistico e la sua fruizione, forse questa via è quella radicale (una radicalità che possa essere colta senza troppo sforzo, senza equivoco). Forse questo particolare punto, che mette in comunicazione con l'“urgenza” artistica, potrebbe essere toccato più facilmente servendosi di un taglio di Fontana piuttosto che di un capolavoro di Tiziano: la personale esperienza dello scrivente induce a vedere nelle sollecitazioni forti e spiazzanti un'opportunità preziosa per mettere in contatto lo studente col lato più intenso del fare arte, con le sue motivazioni profonde e spesso oscure. Forse perciò la

musica di Castiglioni può andare a toccare questo nodo con particolare efficacia per via della sua radicalità, a volte ai limiti della follia.

Abbiamo citato i tagli di Fontana e perciò viene spontaneo, fra i diversi esempi possibili, citare casi in cui Castiglioni “buca” il tessuto delle sue musiche. Pensiamo alla *Sonatina* per pianoforte del 1984, il cui primo movimento è una condensatissima forma-sonata in cui l’esposizione è tutta un fiorire di “tinte pastello”, in senso timbrico e dinamico (mentre il breve sviluppo culmina con un gesto retorico da teatrino di marionette), mentre il secondo movimento è un *Ländler* del genere che veramente potrebbe inventare e intonare un bimbo, a fare il paio con quella *Canzone per il mio compleanno* che conclude *Come io passo l’estate*. Venendo al finale, si tratta di una *Fughetta* in cui i contorni della lezione di Bach vengono adattati a una prospettiva che non è esagerato definire lillipuziana (e screziata di petulante ornitologia: il soggetto della fuga sembra un impertinente richiamo d’uccello). Ciononostante, in qualche modo sempre di una fuga si tratta; difatti vediamo, al livello lillipuziano di cui dicevamo, un soggetto, una risposta, un divertimento, di nuovo il soggetto, un altro divertimento e infine lo stretto: uno, due, tre entrate (finalmente una vera polifonia!) con un’ultima entrata a mo’ di perorazione, in *ff*.

Finito. Invece no, ecco il “buco”: da un’altra parte, da un’altra musica (dalla stanza di fianco verrebbe da dire) arrivano gli ultimi tre bicordi in *ppp*. *Mi-sol diesis, si-fa diesis, sol diesis-mi*: un suono di corni, lontanissimo, parente dell’attacco della sonata *Les adieux* di Beethoven e di tanti altri luoghi musicali⁶.

Questi “buchi” nel tessuto musicale non sono così rari in Castiglioni. Nel momento in cui se ne indaga il senso viene evidentemente meno il fragile paragone con Lucio Fontana: non vi è qui un’ansia di esplorazione dello spazio, bensì l’esplicito senso del mettere in discussione qualcosa, forse anche mandarlo in frantumi, talvolta.

Il tessuto più tipico della musica di Castiglioni, in tanti suoi periodi, assomiglia a una fiaba: i colori perfetti, il tono suadente, senza scosse, il tutto come fosse visto/ascoltato dagli occhi/dalle orecchie di un bambino.

Nella prospettiva infantile tutto è differente: i colori del mondo, la maniera di sentirlo, di viverlo. Il bambino vede la bellezza e la poesia dove gli adulti non riescono a vederla: tutto può essere bello, perché tutto è nuovo e fonte di meraviglia. Il bambino non prova noia e sazietà. O meglio, non nello stesso senso di un adulto: può stancarsi dell’oggetto con cui gioca e

6. Bicordi del genere fanno la loro apparizione in diversi luoghi della produzione di Castiglioni, fra cui l’“Andantino dolcissimo” per pianoforte a quattro mani, che volentieri menzioniamo perché se ne è data esecuzione proprio durante l’incontro brissinese, da parte dello scrivente e di Paolo Somigli.

allontanarlo da sé in maniera anche crudele, ma tornerà ad esso. Non conosce la disillusione: cioè la sensazione per cui un oggetto è solo e semplicemente se stesso.

Per chi sa farsi bambino ogni oggetto è un'infinita rivelazione che desta lo stupore. Castiglioni, nella sua vita di tutti i giorni riuscì a vedere la poesia dove altri non la videro. Si raccontano suoi momenti di paralisi e di stupore, in città, per impreviste visioni del mondo naturale che a ogni altro erano passate inosservate. In campo musicale, allo stesso modo, seppe guardare con occhio vergine e rinnovata meraviglia a vocaboli (la triade perfetta o altre strutture della tonalità) che alla gran parte dei compositori erano apparsi (ed erano destinati ad apparire) come vecchi e senza più nulla da dire e da regalare.

Non soltanto il bambino può vedere bellezza e poesia dove gli altri non la vedono, ma può addirittura crearla dal nulla. Anche chiuso fra quattro mura, in una camera, può sognare ciò che non c'è, mondi immaginari e fantastici. In quella straordinaria apoteosi del tono *naïf* di Castiglioni che è *Come io passo l'estate* per pianoforte (1983) vi è un brano che in maniera singolarmente limpida illustra questo meccanismo. Si tratta di *Andiamo al rifugio Bergamo*, che consiste interamente di una parziale (ma fedele) trascrizione del *Lied des Verfolgten im Turm (Canto del prigioniero nella torre)* di Gustav Mahler, Lied su un testo tratto dalla raccolta *Des Knaben Wunderhorn (Il corno magico del fanciullo)*.

Leggiamo la prima strofa: «I pensieri sono liberi, chi li può spiare? / scivolano via con un sospiro, come ombre notturne. / Nessuno li può indovinare, né un cacciatore, sparando, può raggiungerli. / È una verità invincibile: i pensieri sono liberi»⁷.

A cantare questa prima strofa, in Mahler, è una voce maschile; il ritmo è marziale; la musica è in tonalità minore. Ora la seconda strofa: «È bello e dolce starsene, d'estate, / sui monti alti e selvaggi. / Là trovi verdi e piccoli prati. / Il mio cuore, tesoro, mio amore, / da te, da te non posso separare»⁸.

Qui a cantare è la voce femminile, la musica è dolcissima, la tonalità maggiore. Per tutto il Lied le due situazioni si alternano: il chiuso della torre da una parte, gli spazi aperti «sui monti alti e selvaggi» dall'altra. La visione di questi ultimi è una visione della mente: le strofe dispari ci ricor-

7. «Die Gedanken sind frei, wer kann sie erraten / Sie rauschen vorbei wie nächtliche Schatten / Kein Mensch kann sie wissen, kein Jäger sie schießen / Es bleibt dabei: die Gedanken sind frei» (traduzione italiana di Quirino Principe: Principe, 1983, p. 927).

8. «Im Sommer ist gut lustig sein / Auf hohen, wilden Bergen / Dort findet man grün' Plätzelein, / Mein Herz verliebtes Schätzelein, / Von dir, von dir mag ich nicht scheiden» (traduzione italiana di Quirino Principe: Principe, 1983, p. 929).

dano che il prigioniero è nella torre, non può uscirne, solo i suoi pensieri possono evadere.

Ebbene, Castiglioni mette in musica *solo la seconda strofa*. Non c'è più torre e non c'è prigioniero. Della visione, estratta dal suo contesto, non si può più dire se sia reale o irreale (in un certo senso, si fa beffe di queste categorie). Viene data, semplicemente, come visione; e questo è quanto. È ben possibile che Castiglioni non abbia veramente riflettuto su questa implicazione; possiamo immaginare che l'amore per quel testo «montano» e per quella splendida melodia di Mahler – c'è da scommetterci, in certi giorni non gli usciva dalla testa – abbiano fatto tutto. Eppure l'implicazione testé descritta non è per questo meno significativa. Davvero Castiglioni, in *Come io passo l'estate*, rimuove il luogo delle realtà riconosciute, e davvero lascia che sussistano da sole le visioni dell'altrove: non sognato o desiderato, ma toccato con mano a ogni istante dell'esistenza. Di fronte al campanile di Tires, al rifugio Bergamo, alla valle del Ciamin, al Buco dell'orso, alla fontanella di Ganna, al Rosengarten, alla casa dei carabinieri (dove per una notte, come recita il titolo, dorme Antonio Ballista) e al castello di Presule c'è soltanto un bambino: se ne sta lì, *vede* e racconta.

Nell'infanzia intatta, la mente e il cuore sono puri e non conoscono il male. La purezza del freddo si incarna dunque nella purezza di un bambino, e in questa veste entra nelle strutture musicali. Il modo più tipico, in *Inverno in-ver* e mille altri luoghi castiglioniani, è l'uso di canzoncine, filastrocche musicali, motivetti che si possono (e si devono) fischiettare; dai quali è estromesso qualunque carattere espressivo-sentimentale, e nei quali l'emozione viene trasfigurata in una sorta di cristallo.

Ecco, in questo tessuto di fiaba si manifestano le falle, i buchi, gli anelli che non tengono della musica di Castiglioni, la sua inquietudine più profonda.

Il caso limite è *He* per pianoforte solo (1990). Il brano prende le mosse da una danza in cui si riassumono svariati tratti distintivi dello stile di Castiglioni: giocosità, brio, freschezza. «Sempre il più veloce possibile rigorosamente a tempo *fff*»; nel colore bianco splendente tipico di diverse pagine del Castiglioni anni Novanta. Finché, a un certo punto, tutto non comincia a stringersi e a precipitare, convergendo verso un unico punto: un bicordo *mi-fa* sovracuto preceduto da un'acciaccatura, che consiste nei tre bicordi *mi-fa* sottostanti, sgranati in rapida successione. È il punto culminante del pezzo: questa figura viene ripetuta per *centoundici* volte. Centoundici, tutte scritte, senza abbreviazioni. E la ripetizione avviene lentamente: ogni bicordo dura due quarti, un'eternità nell'economia del pezzo, se veramente lo si suona «rigorosamente» (sia pur «il più veloce possibile»). Il gioco cede il posto all'allucinazione.

Difficilmente, alla fine della sezione, l'ascoltatore è in grado di ricordare cos'era successo prima, e da quel «prima», a prescindere dal fatto che la memoria lo ritenga o meno, il «dopo» rompe ogni legame. La reazione naturale, nel pubblico, non può che essere lo sbigottimento, il guardarsi attorno in cerca di spiegazioni, forse anche un sorriso divertito e incredulo.

Cosa succede? Cos'è questa folle eccezione al buon senso, alle aspettative ragionevoli, alle norme di buona educazione? Tutto è sparito: la danza, le cascate di note, la giocosità, il bianco splendente. La visione non c'è più. È forse andata in frantumi, in uno spavento senza limiti?

La musica di Castiglioni, dalla superficie spesso rassicurante e addirittura giocosa, in effetti non lo è. È musica in bilico, originalissima, che tutto si permette e di nulla chiede il permesso. Se lo status della musica cosiddetta classica è oggi precario nella coscienza collettiva, e se il suo ascolto e approfondimento in tante circostanze è una *corvée* mal tollerata, abbiamo l'impressione che la via per ribadire la necessità profonda dell'ascolto possa essere una che anche brutalmente restituisca l'istinto espressivo, l'urgenza, il senso di quella cosa strana che è fare arte.

La musica di Castiglioni è un esempio di risorsa in questo senso: risorsa spiazzante e luminosa.

Riferimenti bibliografici

Alberti A. (2012), *La rosa è senza perché. Niccolò Castiglioni 1966-1996*, LIM, Lucca.

Castaldi P. (1999), "Ricordo di Niccolò Castiglioni", *Nuova rivista musicale italiana*, XXXIII, 1999/1, pp. 7-15.

Castiglioni N. (2005), [Catalogo delle opere], Ricordi, Milano.

Grimmelshausen H. (1982), *L'avventuroso Simplicissimus (1668)*, Mondadori, Milano.

Principe Q. (1983), *Mahler*, Rusconi, Milano.

Parte seconda

Proposte, metodi, strumenti

Introduzione alla seconda parte

di *Paolo Somigli*

La seconda parte si offre come strumento e risorsa per la concreta pratica didattica e, come già ricordato nell'introduzione generale, risponde a precise ed esplicite richieste da parte del mondo della scuola: la richiesero gli insegnanti che presero parte attiva all'incontro del 2016 e alle riflessioni lì sviluppate. Essa si articola in capitoli a carattere più operativo o metodologico-descrittivo che coprono i vari gradi della formazione scolastica. I vari contributi sono comunque concepiti in modo da coniugare l'aspetto pratico con la riflessione teorica e quindi possono offrire spunti di riflessione di più ampia portata oltreché idee per situazioni e ordini scolastici diversi rispetto a quelli esplicitati.

Il discorso viene aperto da un contributo di Franz Comptoi sull'*Elementary Training for Musicians* (1946) di Paul Hindemith, apparso in traduzione italiana col titolo, invero poco invitante, di *Teoria musicale e solfeggio* (1983). Nel capitolo si possono trovare sia una presentazione e una riflessione concettuale sul volume hindemithiano sia un'indicazione operativa su alcuni contenuti di tipo disciplinare dei quali ci si attenderebbe il possesso da parte dei docenti nei primi gradini del percorso scolastico, quando, almeno in Italia, non è previsto un insegnante specializzato e l'educazione musicale è affidata all'insegnante generalista. Infatti, se per un verso oltre settant'anni nei quali la pedagogia e la didattica della musica hanno conosciuto rinnovamenti profondi ci separano dalla prima apparizione del manuale di Hindemith, per un altro verso quel volume può continuare ad essere utile a chi si occupa professionalmente di musica, anche come docente della scuola dell'infanzia e primaria, nel fornire e consolidare, attraverso spiegazioni stringate e soprattutto un gran numero di esercizi a difficoltà progressiva, un robusto sapere disciplinare di base. In questa prospettiva, l'*Elementary Training for Musicians* può costituire tanto un oggetto di studio per una riflessione sulla storia della teoria e dell'educazione musicale

quanto uno strumento utile ancora oggi per la formazione dell'insegnante: pertanto ne viene suggerita qui la riscoperta.

Segue un capitolo del pianista ed insegnante Roberto Satta dedicato alla didattica strumentale pianistica per l'età della scuola dell'infanzia e della scuola primaria. Le risorse operative qui proposte, messe a punto in Bulgaria nel corso degli ultimi decenni, sono tuttora inedite in Italia: il contributo è di fatto il primo in proposito per gli insegnanti del nostro Paese. L'obiettivo del capitolo esula però dalla mera didattica pianistica. L'autore, infatti, ancora il discorso alla riflessione concettuale e, mediante esempi mirati, offre un contributo alla formazione musicale degli stessi lettori e degli insegnanti non disciplinari (come quelli generalisti della scuola dell'infanzia e primaria) su argomenti basilari quali tempo, metro, ritmo.

Il capitolo a cura dei canadesi Boyd, Popa, Ritter e Sallis ha un carattere di tipo ancor più internazionale ed è pertanto lasciato in lingua originale inglese. Esso è inizialmente riferito alla situazione scolastica canadese; nondimeno, offre spunti interessanti al di là dei confini di quel Paese, anche per il contesto italiano. Il capitolo, infatti, si pone come introduzione al contributo didattico che può venire in generale dalle nuove tecnologie e mostra come l'impiego di esse non debba essere inteso in alcun modo come esclusivo ma anzi si collochi in continuità con alcuni dei più significativi contributi didattici offerti dai compositori del secolo scorso. In quest'ottica s'inquadra la parte conclusiva del contributo, col riferimento ad un'opera didattica fondamentale quale *Játékok* per pianoforte di György Kurtág. In proposito, si può anche sottolineare come il discorso svolto nel capitolo integri di fatto le riflessioni e i suggerimenti del capitolo precedente con uno sguardo a un approccio mirato apertamente a connettere l'educazione musicale e strumentale con le sonorità e le tecniche esecutive del Novecento.

Il canto e la coralità secondo il concetto didattico di Zoltán Kodály sono al centro del capitolo di Maurizio Bovero, riferito alla scuola dell'infanzia e primaria. Anche se la metodologia messa a punto dal compositore ungherese è tra le più note e applicate al mondo, la sua diffusione a livello di contributi teorici e presentazioni generali non è nel nostro Paese altrettanto impetuosa di quanto lo sia per altre metodologie storiche come per esempio l'Orff-Schulwerk; il capitolo contribuisce quindi all'ampliamento della pre-esistente letteratura in lingua italiana sul metodo ed offre uno sguardo di sintesi che della proposta di Kodály evidenzia le radici storiche e concettuali e i fondamenti pratici.

Il capitolo successivo, di Chiara Sintoni, è più direttamente rivolto alla scuola primaria ed è concepito in modo da abbracciare tanto un compositore cruciale quanto un'altra risorsa didattica fondamentale del secolo XX. Il contributo infatti è dedicato a *Opus Number Zoo* di Luciano Berio e alla

sua scoperta attraverso il corpo e il movimento: alla composizione di Berio viene infatti proposto un avvicinamento sulla falsariga dell'approccio ideato tra Otto e Novecento da Émile Jaques-Dalcroze e di alcuni più recenti sviluppi e concettualizzazioni di quell'impianto metodologico.

Il capitolo di Elisabeth Aigner-Monarth e Hanne Muthspiel-Payer, pur riferito prima di tutto a un'esperienza extrascolastica condotta presso l'Arnold Schönberg Center di Vienna, offre ai lettori e ai docenti dalla scuola primaria in su tanto un'introduzione ad alcuni cardini del pensiero, della figura e della musica di Arnold Schönberg quanto concreti suggerimenti operativi per la sua didattica. Per quanto infatti le attività presentate dalle due autrici non siano scaturite e collocate in un contesto scolastico curricolare e trovino la propria realizzazione in Austria, esse presentano comunque caratteristiche di accessibilità e adattabilità tali da renderne possibile la trasposizione nella scuola stessa, anche in Italia: se infatti – per fare un solo semplicissimo esempio – non in tutte le scuole sono disponibili un pianoforte e un pianista per le esecuzioni dal vivo e le corrispettive attività da parte dei bambini, sarà pur sempre possibile ricorrere per gli scopi suggeriti dalle autrici ad esecuzioni registrate o rintracciabili *online* e riproducibili coi normali supporti comunemente a disposizione delle scuole (da un semplice impianto stereo, anche portatile, fino alla LIM). L'attenzione al rapporto artistico tra Schönberg a Kandinskij, inoltre, rende il percorso di Aigner-Monarth e Muthspiel-Payer una valida occasione di formazione interdisciplinare su figure e momenti chiave della storia della musica, dell'arte e della cultura del Novecento; in quest'ottica, esso potrà coinvolgere in prima persona gli insegnanti di altre discipline, come per esempio arte e immagine, e potrà essere realizzato addirittura in contesti in cui la musica come disciplina non sia in sé prevista.

Alla scuola primaria e secondaria di primo grado si rivolge direttamente il compositore Paolo Furlani, autore fra l'altro di diverse opere di teatro musicale rivolte ai bambini. Egli presenta un'attività pratica realizzata in passato anche nella scuola: essa consiste nella composizione e nell'allestimento di una scena d'opera. Per quanto il capitolo offra, attraverso la forma scherzosa del "decalogo", un possibile modello operativo già messo in pratica dal compositore stesso, esso non limita però le proprie finalità al momento compositivo e performativo; coi suoi caratteri e i suoi riferimenti alla storia del teatro musicale e delle sue forme infatti costituisce un'occasione di scoperta e conoscenza delle forme storiche del teatro d'opera: insomma, salda la pratica musicale con la consapevolezza storica, il presente col passato e con le sue radici.

Alla scuola secondaria di primo grado e a una prospettiva chiaramente interdisciplinare guarda il musicologo e docente di scuola secondaria di primo grado Leo Izzo, con un percorso nel quale l'ascolto si accompa-

gna alla produzione e un ruolo significativo è rivestito dall'uso didattico di mezzi tecnologici. Il capitolo è incentrato su un caposaldo della storia della musica novecentesca quale il *Sacre du Printemps* di Igor Stravinskij. L'opera fu composta, come noto, per la compagnia dei *Ballets Russes* di Sergej Djagilev e fu presentata a Parigi nel 1913 con la coreografia e l'interpretazione di Vaclav Nižinskij. Essa dunque risulta quanto mai idonea per un itinerario a carattere fortemente interdisciplinare, che abbracci la musica, la danza, le arti figurative e più in generale la cultura del primo Novecento fino a renderne possibile l'attuazione (almeno parziale) anche in contesti di scuola secondaria di secondo grado dove la musica non sia tra le materie previste. Col medesimo intento, una marcata interdisciplinarietà connota anche il capitolo di Simone Ugolini, rivolto alle scuole secondarie di secondo grado. Il contributo intreccia lo studio della musica dodecafonica e della serialità con quello della matematica: fa appello tanto a un insegnante di musica appassionato di matematica quanto e forse anche soprattutto a un insegnante di matematica conoscitore della musica. Anch'esso, dunque, come già i capitoli di Izzo e di Aigner-Monarth e Muthspiel-Payer, si presta a portare la musica e l'educazione musicale pure in contesti scolastici dai quali esse sarebbero curricularmente escluse.

Chiude la sezione e il libro il capitolo di Stefano Lombardi Vallauri, dedicato a una riflessione al contempo teorica e pratico-metodologica tanto sulle sfide che l'educazione alla musica (non solo del Novecento) pone in contesti universitari non musicali né musicologici quanto sulla necessità che gli addetti alla formazione e all'educazione musicale continuino a proporre con convinzione alle nuove generazioni la conoscenza e l'esperienza di una produzione musicale di prim'acchito distante da loro. Non si tratta, evidentemente, di aprire uno iato tra la scuola e la vita, ma all'opposto cercare di colmarlo, rivendicare alle agenzie formative il loro ruolo e la loro specificità come contesti che offrono ai bambini, ai ragazzi e ai giovani occasioni di conoscenza ed esperienza diverse da quelle della vita di tutti i giorni eppure necessarie per la loro crescita, la loro formazione, la loro azione piena e consapevole in quella stessa vita.

In tale prospettiva la musica del Novecento può essere una risorsa formativa davvero straordinaria per ogni persona e ogni cittadino.

8. Per una riscoperta dell'*Elementary Training for Musicians* di Paul Hindemith

di Franz Complot*

Abstract

The chapter is a critical reflection on the contents and relevance of Paul Hindemith's 1946 handbook *Elementary Training for Musicians*, republished in Italy in 1983 under the title *Teoria musicale e solfeggio*. The general organization of the individual chapters of which the work is composed is described. This is then followed, through examples and words by the composer himself, by a presentation and discussion of the methodological basis illustrated by Hindemith in the introduction to both the first and second parts of the volume, so as to demonstrate the valuable contribution that this book could still make in current teacher training practices. The purpose of the article is to contribute to the ongoing debate on the need for solid music training to be addressed to all citizens.

1. Considerazioni introduttive

Paul Hindemith può essere considerato uno dei classici della musica moderna. Le sue opere sinfoniche e la musica da camera sono parte stabile del repertorio concertistico. Anche come insegnante Hindemith ci ha lasciato una ricca eredità nelle sue opere didattiche e di teoria musicale (Hindemith, 1937, 1939, 1949a, 1949b, 1970), così come nei suoi scritti e nelle sue conferenze (Hindemith, 1959). Nei suoi scritti, Hindemith tratta elementi fondamentali di composizione, sistemi teorici diversi, aspetti di estetica e di stile e si rivolge tanto al musicista professionista quanto al dilettante.

* Una versione tedesca di questo contributo è stata pubblicata su «Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica», VII, 2017, pp. 27-33. Lo si riproduce qui con alcune varianti e in traduzione in modo da renderne il più possibile fruibili gli utili spunti anche in contesto scolastico italiano. Ringrazio Paolo Somigli per l'aiuto nella resa italiana. Dove non diversamente indicato, i passi dall'*Elementary Training for Musicians* sono ripresi dalla versione italiana (Hindemith, 1983).

Hindemith incarnava l'ideale del musicista al contempo pratico e teorico, e pertanto era consapevole di quanto fossero importanti la conoscenza, l'acquisizione e l'esercizio di un solido e fondato «artigianato musicale» («*musikalisches Handwerk*»). Può essere giustamente collocato nelle fila dei musicisti “universali”, “a tutto tondo”.

Alla luce delle ricorrenti discussioni su un'educazione musicale di base solida e duratura per tutti, merita dare un'occhiata al suo trattato, pubblicato per la prima volta in versione inglese poco più di settant'anni fa come *Elementary Training for Musicians* (Hindemith, 1946) e poi apparso in versione tedesca nel 1975 come *Übungsbuch für elementare Musiktheorie* (Hindemith, 1975) e quindi nel 1983 in italiano come *Teoria musicale e solfeggio* (Hindemith, 1983); vale la pena, in particolare, soffermarsi sulla sua prefazione. Se il titolo inglese suggerisce una formazione elementare rivolta solo ai musicisti, il titolo tedesco suggerisce invece l'idea di una teoria musicale “elementare” come si dovrebbe ritrovare più in genere nell'educazione musicale di base. Ma, di quest'opera, quanti capitoli saprebbero padroneggiare oggi gli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria?

2. Struttura, livello di difficoltà, durata

L'opera è divisa in due parti: la prima parte consta di circa 200 pagine divise in undici capitoli di fondamenti di base ed esercizi. La seconda parte è costituita da 50 pagine di esercizi di dettato riferiti ai singoli capitoli. Ogni capitolo è diviso in tre sezioni: A. *Azione nel tempo*: esercizi in forme base di ritmo e metro; B. *Azione nello spazio*: altezze, intervalli, scale; C. *Azione coordinata*: combinazioni di quanto presente nelle sezioni A e B.

Per i futuri compositori e musicisti, forse anche per gli amanti della musica, Hindemith ha sottolineato l'importanza dell'artigianato per non coltivare l'immagine dell'artista come genio mosso solo dall'“ispirazione”: «Anche uno studente con particolari attitudini noterà che per superare le difficoltà via via crescenti non potrà fare assegnamento unicamente sul suo istinto musicale ma sarà obbligato a sviluppare le sue capacità intellettive, di raziocinio, l'abilità nel combinare insieme i vari elementi» (Hindemith, 1983, pp. XIV-XV).

L'opera è scritta per gli studenti e comprovata con loro. Può essere usata da un “team” ben collaudato di insegnante e allievo come materiale di pratica «per un anno e mezzo o due» (Hindemith, 1983, p. XV). Tuttavia, nessuno «dovrebbe essere ammesso agli studi di armonia finché non sia in grado di realizzare gli esercizi di almeno due terzi di questo libro» (Hindemith, 1983, p. XV).

Seguono, nel primo capitolo, i primi esercizi di combinazione melodico-ritmica: su una nota tenuta, vengono scanditi colpi e ritmi, come nel seguente esempio:

I I

Negli esercizi melodici (della sezione *Azione nello spazio*) vengono introdotte tre altezze: una di àmbito medio (m), facile da cantare, una acuta (a) e una grave o (g) per esempio secondo il seguente schema:

m m a m m a m m g m g g g g ecc.

Nella sezione *Azione coordinata*, utilizzando una scrittura su linea unica, i tre valori appresi (semibreve, minima e semiminima) sono combinati con le tre altezze poste al di sopra della linea, sulla linea stessa, sotto la linea.

Hindemith consiglia quindi di eseguire gli esercizi su uno strumento (p. es. il pianoforte) battendo bene il tempo. Dopo che l'allievo stesso avrà inventato esercizi simili si passerà al dettato. E tutto questo è il primo capitolo.

Nella prefazione Hindemith, forse rivolgendosi anche al dilettante, scrive: «I primi due capitoli contengono esercizi che potranno essere affrontati senza difficoltà anche dallo studente meno dotato» (Hindemith, 1983, p. XIV).

Ma quanti insegnanti nelle scuole di infanzia e primaria oggi padroneggerebbero gli esercizi del solo primo capitolo?

Dopo che tutti i contenuti della teoria musicale sono stati trattati nei capitoli successivi, Hindemith approda nell'undicesimo e ultimo capitolo alla forma musicale e, come esercizio e dettato, vengono introdotti la chiave di tenore, gli intervalli che superano l'ottava e gli intervalli doppiamente aumentati e diminuiti.

3. La prefazione alla prima parte: Perché questo libro? Critiche e obiezioni, richieste e finalità

In quanto esperto insegnante, Hindemith deplora la mancanza di una solida base da parte degli studenti, preparati in maniera piuttosto superficiale con metodi di insegnamento inadeguati e con un'idea della conoscenza musicale come tutto sommato secondaria: «al suo ingresso in una classe di armonia lo studente di musica si trova in genere insufficientemen-

te preparato sui principi che governano il ritmo, il metro, gli intervalli, la notazione e la loro corretta applicazione» (Hindemith, 1983, p. IX). Inoltre, Hindemith lamenta che gli innumerevoli libri di testo in quest'ambito sono scritti in modo tale che solo i musicisti già piuttosto avanzati possono comprenderli e usarli correttamente. Egli non risparmia critiche ad altri manuali nei quali afferma si trovino raramente buoni esercizi ed esercizi adatti ai principianti e che ritiene superati nel contenuto e nel metodo, spesso scritti e pubblicati per soddisfare l'autore ma senza alcuna connessione con la musica viva.

Per quanto riguarda i vantaggi e gli svantaggi del metodo del "Solfège", Hindemith sottolinea che questo metodo è vantaggioso all'inizio, ma si rivela nel prosieguo dello studio svantaggioso per gli allievi¹, perché non riescono spesso a «prendere le distanze da un concetto di tonalità troppo limitato [...] oppure più facilmente di altri essi sono portati a scambiare per nuova libertà creatrice ciò che invece è solo disordine tonale e incoerenza di linguaggio» (Hindemith, 1983, p. X). Nelle motivazioni del suo libro, Hindemith critica anche altri metodi che forniscono solo semplici informazioni per il profano o il dilettante ma sono insignificanti per il musicista professionista. Altri, poi, si occupano costantemente di complessi sistemi di armonia funzionale e questa categoria aggiunge «ai nostri normali e quotidiani metodi di insegnamento elementare, alcuni complessi teorici che implicano maggiori difficoltà e tempi più lunghi di assimilazione, e che alla fin fine potrebbero ritenersi utili solo per chi intenda specializzarsi nella teoria musicale» (Hindemith, 1983, p. X)².

Hindemith vede già davanti a sé le critiche e le obiezioni al suo lavoro: è troppo omnicomprensivo per un uso generale; non ci si può aspettare «dal musicista d'oggi altamente specializzato [...] che conosca ogni cosa» (Hindemith, 1975, pp. X-XI); l'esercizio di lettura delle chiavi è utile per i direttori ma non ha senso per i pianisti e i cantanti; ai violinisti basta sapere leggere le note acute e i tagli addizionali, che invece al percussionista non servono a nulla; infine, quello che l'orchestrante dovrebbe essere in grado di fare non vale per il solista virtuoso. Hindemith taglia corto: «C'è una

1. Ciò nonostante, il libro è stato pubblicato in italiano proprio come *Teoria musicale e solfeggio*.

2. Il testo inglese suona un po' diverso: «The second category erects in addition to (or instead of) our normal everyday elementary training other systems of theory, the assimilation of which takes more effort and time than the musician not specializing in theory can well afford» (Hindemith, 1946, p. VIII); simile è la versione tedesca: «Die zweite Kategorie fügt andere musiktheoretische Systeme in die normale tägliche Unterweisung ein [...], die zu erfassen mehr Mühe und Zeit kosten würde, als ein Musiker aufbringen kann, der sich nicht gerade auf die Musiktheorie spezialisieren will» (Hindemith, 1975, p. 11).

sola risposta a tali obiezioni: sono del tutto infondate» (Hindemith, 1983, p. XI) mentre gli esercizi non sono informazioni superficiali per il dilettante; d'altro canto le obiezioni a una dottrina elementare completa possono essere sollevate solo «da chi acconsente oggi al diffuso deterioramento dell'educazione musicale» (Hindemith, 1983, p. XI).

Proprio Hindemith, che dà tanto valore all'artigianato musicale, trova però decadente l'eccessiva attenzione alla mera tecnica: come rimedio indica l'ampliamento dell'orizzonte musicale tramite una più vasta conoscenza della disciplina. Egli aborrisce le esecuzioni fondate sulla brillantezza superficiale, come buttate via: «Uno scorrazzare inconsistente attraverso il brano senza alcuna ragionevole articolazione, senza alcuna seria penetrazione di carattere, andamento, espressione, significati ed effetti propri» (Hindemith, 1983, p. XI); si riferisce ai grandi musicisti come Liszt, Rubinstein o Joachim scrivendo: «Apparentemente sono passati i tempi in cui non si era considerati buoni musicisti se non si possedeva, oltre alle conoscenze specifiche del proprio strumento o della voce, anche quelle riguardanti i sottili meccanismi della musica» (Hindemith, 1983, p. XI).

Hindemith non risparmia alcuna critica alla formazione vocale, perché i cantanti si accontentano di solito della più semplice conoscenza musicale e pochi sono capaci di intonare qualsiasi intervallo. La critica è ancora più accesa verso i compositori. Una persona che non riesce a far carriera come strumentista o cantante, afferma Hindemith, diventa compositore e il compositore, «una volta musicista tra i più “venerati”, occupa oggi uno degli ultimi posti nella considerazione generale che accompagna l'artigianato formale [...]. In molti casi perciò questa scelta [di diventare compositore] matura non certo sul buon talento musicale di un soggetto che a mala pena riesce ad ascoltare un disco (ammesso che anche questo rientri tra le “attività” musicali)”» (Hindemith, 1983, p. XII)³. Chiunque, quindi, abbia dedicato tempo ed energie senza successo a svolgere i compiti di questo libro, non dovrebbe diventare compositore o insegnante di teoria, anzi sarebbe da considerarsi inadatto a qualsiasi attività musicale professionale.

In questo libro, tutto ciò che a un musicista serve per la preparazione a una formazione teorica e pratica di livello superiore viene presentato in

3. Diversa e più ironica è la versione inglese di questo passo: «The decision to become a composer is in many cases based on no better musical talent than that of listening to records and turning them at the right time (when a mechanical record-changer doesn't eliminate even this last remainder of musical “activity”）」 (Hindemith, 1946, p. X). Vicina ad essa, anche in questo caso, la versione tedesca: «Der Entschluss, Komponist zu werden, basiert häufig auf einem Talent, das sich darin erschöpft, dass der Betreffende Schallplatten anhören und sie zur rechten Zeit wechseln kann (falls die Automatik nicht auch noch diesen letzten Rest musikalischer “Betätigung” ausschaltet)» (Hindemith, 1975, p. 13).

maniera chiara e diretta. Le sillabe della solmisazione non vengono utilizzate in quanto ritenute in questo contesto fuorvianti. Non vengono utilizzati termini e simboli speciali. È invece necessario un lavoro intensivo mediante gli esercizi: anziché l'apprendimento di conoscenze superficiali nel corso di assurde lezioni teoriche per uno o due semestri, Hindemith mette qui al centro l'esercizio meditato e consapevole. Dal punto di vista del metodo, la via ideale parte dall'ascolto attento e arriva alla pratica.

L'insegnante che non vuole troppe complicazioni potrebbe chiedersi: «Come dovrei insegnare in una classe di principianti, se gli studenti non riescono a cantare o a suonare correttamente»? Hindemith risponde che gli allievi dovranno essere guidati «in modo che riescano (coscientemente) ad aprire almeno la bocca e intonare le note come un qualsiasi corista» (Hindemith, 1983, p. XIII).

Lo scopo del libro è la compartecipazione all'attività musicale (nella versione tedesca si usa appropriatamente il termine "Mitmachen": Hindemith, 1975, p. 15) sia per gli insegnanti che per gli studenti. All'insegnante Hindemith consiglia «di non impartire mai alcuna nozione senza una dimostrazione pratica di scrittura e di esecuzione vocale o strumentale; egli dovrà inoltre far seguire ogni esercizio da un altro che utilizzi, come controprova, differenti mezzi d'espressione» (Hindemith, 1983, p. XIV). Allo studente Hindemith invece consiglia di «non accettare alcuna affermazione senza averla verificata attraverso esempi pratici, e nello stesso tempo di non cominciare a scrivere, cantare o suonare un esercizio prima di averlo perfettamente inteso in sede teorica» (Hindemith, 1983, p. XIV).

Le spiegazioni nel libro sono estremamente concise e dovrebbero essere ulteriormente elaborate e ampliate. Gli esercizi devono essere usati come indicato; tuttavia, devono essere inventati anche ulteriori esercizi e la fantasia è costantemente stimolata dall'indicazione «Inventare esercizi simili» (Hindemith, 1983, p. XIV).

4. La prefazione alla seconda parte: Esercizi di dettato per i singoli capitoli

Nella prefazione alla seconda parte, Hindemith sottolinea che l'insegnamento del dettato deve essere sempre collegato alla pratica, altrimenti è inutile; inoltre dovrebbe sempre avvenire in relazione con la lettura, il canto, l'esecuzione. «Il dettato [...] separato rispetto alle altre discipline considerate più importanti è – secondo la nostra opinione – una parte completamente inutile dell'educazione musicale» (Hindemith, 1983, p. 191). Hindemith commenta il problema dei diversi tempi di apprendimento individuali e si esprime a favore di una varietà di metodi, tuttavia ritiene

che essenzialmente i metodi siano due: «Sono i due modi seguiti in genere dagli ascoltatori nel percepire e capire la musica» (Hindemith, 1983, p. 192). Nel primo l'impressione uditiva generale viene ottenuta attraverso le strutture musicali; nel secondo entra in gioco la somma complessiva di più elementi legati alle impressioni d'ascolto individuali.

In ogni caso, le lezioni di dettato non dovrebbero essere ridotte a una sorta di quiz: «Nulla è più insensato del combinare scopi musicali con l'idea di una competizione anche solo mascherata dietro una semplice e infantile sorta di enigma. Quanto più alto l'insegnante potrà mantenere il livello musicale degli esercizi di dettato nelle sue classi, tanto più gioverà lo sviluppo artistico degli allievi» (Hindemith, 1983, p. 193).

5. Prospettive: «*Sterbende Gewässer*»?

Analisi e riflessioni sullo sviluppo della musica, dei compositori e soprattutto dell'educazione musicale dai tempi di Hindemith ai nostri giorni non possono essere qui approfondite. Hindemith, però, ha parlato di questi processi in una conferenza dal titolo *Sterbende Gewässer*, cioè «acque morenti», una locuzione che in tedesco indica il prosciugarsi o l'avvelenarsi per l'inquinamento dell'acqua in un fiume o un lago e la conseguente morte della fauna acquatica⁴. In questo intervento, egli paragona l'inquinamento delle acque, già lamentato alla sua epoca, con un «paragonabile impoverimento e avvelenamento di sostanza vitale», con cui il musicista si trova a fare i conti. «Oggi, però, siamo quasi costantemente inondati di musica, che per la sua stessa quantità difficilmente può rimanere priva di forme di degenerazione. Fino a quando esse si limitavano alle modalità esecutive o ad altri aspetti esterni, non era necessario prenderli troppo sul serio. L'avvelenamento di sostanze vitali, tuttavia, a differenza dei danni alle acque di cui si diceva, non è evidente a tutti: si verifica in strati più profondi della vita musicale. Riguarda il materiale di base della nostra musica, il sistema tonale (“Tonsystem”»)» (Hindemith, 1994, p. 315; mia traduzione).

Cosa ci direbbe Hindemith oggi, a più di cinquant'anni da quel suo intervento sulle acque morenti, musicali e non musicali? All'epoca disse: «Coloro che cinquant'anni fa avevano descritto l'avvelenamento generale delle acque come un pericolo per il nostro benessere dovevano fare i conti con un sorriso di compassione come risposta ai loro ammonimenti. Oggi sappiamo quanto essi fossero ben fondati e quanto sarebbe stato bene se fossero stati ascoltati al tempo e si fosse agito di conseguenza. Chi oggi si

4. Hindemith tenne questo discorso il 28 luglio 1963 a Bonn; cfr. Hindemith, 1994, pp. 314-336.

impegna ad avvertire della distruzione della sostanza vitale nella musica non ha da aspettarsi un destino migliore: viene gettato senza ulteriori riflessioni nel grande cesto dei rifiuti dei reazionari, dei selvaggi, dei disturbatori» (Hindemith, 1994, pp. 315-316; mia traduzione).

Come sarebbe, se nel nostro tempo tecnicamente molto sviluppato, si stabilisse la necessità di una cultura e di una pratica musicale per tutti, in modo che alla fine della scuola dell'obbligo tutti potessero padroneggiare almeno un livello di base di conoscenze e abilità musicali? Il trattato di Hindemith potrebbe essere per questo un ottimo aiuto.

Riferimenti bibliografici

- Hindemith P. (1937), *Unterweisung im Tonsatz*, Schott, Mainz.
- Hindemith P. (1939), *Übungsbuch für den zweistimmigen Satz*, Schott, Mainz.
- Hindemith P. (1946), *Elementary Training for Musicians*, Associated Music Publishers, New York.
- Hindemith P. (1949a), *Aufgaben für Harmonie-Schüler*, Schott, Mainz.
- Hindemith P. (1949b), *Harmonie-Übungen für Fortgeschrittene*, Schott, Mainz.
- Hindemith P. (1959), *Komponist in seiner Welt: Weiten und Grenzen*, Atlantis, Zürich.
- Hindemith P. (1970), *Übungsbuch für den dreistimmigen Satz*, Schott, Mainz.
- Hindemith P. (1975), *Übungsbuch für elementare Musiktheorie*, Schott, Mainz.
- Hindemith P. (1983), *Teoria musicale e solfeggio*, Suvini Zerboni, Milano.
- Hindemith P. (1994), *Aufsätze - Vorträge - Reden*, a cura di G. Schubert, Atlantis, Zürich.

9. Il repertorio bulgaro per pianisti principianti

di *Roberto Satta**

Abstract

In this chapter, the author introduces the reader to some aspects related to teaching and repertoire for starting the study of the piano in use in Bulgaria. What he describes is in fact a novelty for Italy, as the related publications were published in the Balkan state with national distribution; only recently some methods published in Bulgaria have begun to circulate outside the country in English translations.

The use of this type of approach and repertoire is particularly effective with children and adolescents up to secondary school level.

The irregular meters are central to the musical tradition in Bulgarian piano literature; this characterization comes from the popular repertoire. Many Bulgarian composers have a profound knowledge of the folk repertoire, deriving inspiration from it in their compositions for children's or adult choirs, and then developing a compositional ability to create simple and easily memorable melodies to be sung by children from countries beyond Bulgaria.

From the interview with Milena Kurteva, it appears that according to some scholars the effectiveness of the Bulgarian method results from the combination of the precision and rigor of the German method and the emotionality and imagination of Russian methods and artists.

In questo articolo introduco il lettore italiano ad alcuni aspetti relativi all'insegnamento e al repertorio per l'avvio allo studio del pianoforte in uso in Bulgaria. Esso si rivolge dunque soprattutto a quei contesti scolastici nei quali è previsto, accanto al programma curriculare generale, un approfondimento.

* È un piacere ringraziare Lilia Ianeva Satta per le traduzioni dal bulgaro, il Prof. Rostislav Yovchev per la sua disponibilità e gentilezza nel fornirmi i contatti necessari in Bulgaria, la Prof.ssa Milena Kurteva per la sua disponibilità e competenza, l'edizione Muzika di Sofia per la gentile concessione della pubblicazione delle musiche, la professionalità della Dott.ssa Neli Kulaksazova, direttrice dell'edizione Muzika di Sofia, Paolo Somigli per i consigli che mi ha dato. La traduzione dal francese è a mia cura.

dimento specifico relativo allo studio del pianoforte. Alcuni aspetti che tratterò, tuttavia, risulteranno utili anche all'insegnante generalista: gli esempi che porterò infatti si prestano ad introdurre non solo i bambini ma anche gli insegnanti non specializzati in musica ad un aspetto centrale quale il tempo e la differenza tra "metro/ritmo regolare" e "metro/ritmo irregolare". Quanto andrò a descrivere rappresenta di fatto una novità per l'Italia, in quanto le relative pubblicazioni sono state edite nello stato balcanico con distribuzione nazionale; solo di recente alcuni metodi editi in Bulgaria hanno cominciato a circolare fuori dal Paese in traduzione inglese¹.

L'utilizzo di questo tipo di approccio e repertorio è particolarmente efficace con bambini e ragazzi di età fino alla scuola secondaria di primo grado. La concreta esperienza didattica di chi scrive conferma questo aspetto.

In Bulgaria lo studio del pianoforte può iniziare dai quattro anni di età e difficilmente viene avviato oltre l'ottavo anno di età; ne consegue che i brani pensati per principianti sono adatti ad un allievo di questa fascia. È il caso del principale metodo diffuso nello stato balcanico, quello di Milena Kurteva², *Scuola principale di pianoforte*, edito da Muzika nel 1995 (Kurteva, 1995). Tale metodo è intuitivo e coinvolgente e permette in particolare di far avvicinare i bambini alla conoscenza dei metri irregolari (in un recente incontro di lavoro con chi scrive, Milena Kurteva, anche col conforto di altri studi, ha avanzato l'ipotesi che l'efficacia di questo metodo sia il frutto dell'abbinamento fra la precisione ed il rigore del metodo tedesco con l'emozionalità e fantasia dei metodi e artisti russi).

1. Nel 2016 è uscito, di Milena Kurteva, *Beginner's guide. Music for every child, modern composite computer lessons-games, piano, solfège, music theory*, edito da Muzika in lingua bulgara ed inglese. Questo lavoro contiene, oltre al materiale in supporto cartaceo, 14 lezioni e dei giochi al computer che stimolano i prerequisiti necessari per suonare il pianoforte. Tale metodo potrebbe essere utilizzato in Italia anche da maestri esperti di educazione musicale e per stimolare nei bambini la conoscenza della lingua inglese. Esso però non contiene i metri irregolari, giudicati troppo difficili in questa fase di apprendimento da Milena Kurteva.

2. Milena Kurteva, nata a Yambol (Bulgaria) nel 1931, frequenta e termina a Sofia il liceo insieme alla scuola di musica appena costituitasi e completa lo studio del pianoforte al Conservatorio di Sofia con il massimo dei voti. Subito inizia a tenere concerti in Bulgaria, ma per scelte personali preferisce dedicarsi alla didattica, insegnando per molti anni nella Scuola musicale nazionale di Sofia "Ljubomir Pipkov", con studenti da otto a diciotto anni; diventa preside del gruppo dei pianisti prima e direttrice della scuola poi. Nella sua classe si formano musicisti di grande livello che hanno raggiunto fama internazionale. Milena Kurteva, tuttavia, non ha curato solo la pratica della didattica, ma anche la ricerca in tale campo e ha conseguito un dottorato in scienze dell'arte con una specializzazione sull'orecchio, la memoria musicale e il senso del ritmo dei giovani pianisti. Insignita del prestigioso titolo di Professoressa, il più alto prima del titolo di Accademico, idea e mette a punto metodi per pianoforte anche per le scuole di musica di quartiere e per le scuole di musica statali. Si ringrazia la Professoressa Kurteva per le informazioni.

Un altro grande intellettuale, compositore e didatta bulgaro Ljubomir Pipkov³ nella sua postfazione in francese alle *Suggestioni primaverili* op. 78 (1971-72), che constano di 16 composizioni “metroritmiche”, scrive a proposito del metro e del ritmo musicale:

A seguito dell’osservazione prolungata su pianisti affermati o su giovani interpreti partecipanti a concorsi internazionali di Ginevra, Mosca, Budapest, Varsavia e Bolzano, ecc., sono arrivato alla conclusione che la maggior parte di essi non possedeva una stabilità ritmica sufficiente. Ciò impedisce loro di costruire delle forme musicali convincenti, di valorizzare la poetica del contenuto. L’instabilità del ritmo altera in primo luogo, come espressione artistica, la logica del rubato, accelerando e ritardando, il dinamismo delle parti rapide, e in sostanza tutto ciò che è fondato su un ritmo preciso. Il ritmo, come elemento attivo del pensiero e del linguaggio musicale, dall’inizio del XX secolo, è oggetto di una attenzione sostenuta da parte dei grandi creatori musicali. Nelle opere di Debussy, Ravel, Stravinskij, Bartók, Prokof’ev ed altri, osserviamo sempre l’apparire di nuove strutture metroritmiche d’origine folklorica. È chiaro che questa è una delle tendenze di sviluppo della musica attuale. La musica popolare e il folklore musicale bulgaro sono particolarmente ricchi di strutture metroritmiche varie. Negli ultimi due anni, ciò mi ha stimolato a comporre due cicli per pianoforte, *Quadri e studi* e ora le *Suggestioni primaverili*, nelle quali una gran parte di questi metroritmi, simmetrici e asimmetrici, ordinati da un quarto a quindici sedicesimi, mostrano non solamente le loro concatenazione ma le loro differenze. Il fine che perseguono queste due cicli per pianoforte, *Quadri e Studi* e *Suggestioni primaverili*, questi giochi metroritmici, è di inglobare i più piccoli particolari della durata, subordinandoli alla coscienza per mezzo di immagini musicali e trasformandoli in modelli di espressione artistica. Credo che i riflessi ritmici saranno così sviluppati e che ciò contribuirà all’affermazione del senso del ritmo come una possibilità artistica sempre crescente (Pipkov, 2011, p. 58).

Quanto scritto da Pipkov è assai stimolante e proprio queste affermazioni hanno fatto avvicinare chi scrive alla letteratura pedagogica e musicale per la gioventù scritta e composta in Bulgaria e al suo concreto uso nell’insegnamento del pianoforte.

3. Ljubomir Pipkov (nato a Lòvech, Bulgaria, il 19 settembre 1904 e morto a Sofia il 9 maggio 1974) fu compositore, direttore d’orchestra e di coro, poeta, giornalista, artista impegnato, figura di rilievo dell’*élite* intellettuale bulgara dagli anni Trenta in poi. Allievo del padre per il pianoforte e la teoria e di Ivan Torchanov e Henrich Visner per il pianoforte, si diplomò all’Accademia Musicale di Sofia e in seguito entrò alla *École Normale de Musique* di Parigi come allievo di Paul Dukas e Nadia Boulanger per la composizione e di Yvonne Lefébure per il pianoforte, diplomandosi nel 1932. Fu maestro sostituto e poi direttore di coro dell’Opera di Sofia ed insegnante di musica corale all’Accademia di Sofia. La sua produzione compositiva è vasta e racchiude molti generi musicali. (Kraceva, 2008, pp. 194-199 e sito internet della Società dei compositori bulgari (SBK) [https://ubc-bg.com/любомир-пипков](https://ubc-bg.com/любoмир-пипков)).

Prima di andare avanti credo però sia utile spiegare cosa si intende per “ritmo” e per “metro” nonché per “metro/ritmo regolare” e “metro/ritmo irregolare”. Scrive in proposito il compositore bulgaro Parashkev Hadjiev⁴: «Il ritmo è l’organizzata logica alternanza dei valori musicali» (Hadjiev, s.d., p. 66), mentre per “metro” egli intende

la pulsazione che nasce dall’alternanza periodica di gruppi chiamatesi gruppi metrici. Sono creati da uguali momenti forti e deboli (accentuati e non accentuati, pesanti e leggeri) chiamatesi tempi metrici. Rispetto la quantità dei tempi metrici il metro potrebbe essere binario e ternario, e così via. Il binario e il ternario si chiamano semplici o regolari. I metri semplici hanno ognuno un tempo forte, il primo, e uno o due tempi deboli, sia il secondo e sia il terzo. [...] Nel metro in cui i tempi sono segnati con un valore matematico si chiama misura. [...] Le misure come anche il metro possono essere semplici o composte (Hadjiev, s.d., p. 67).

A differenza dei metri regolari, i metri irregolari sono creati dall’alternanza periodica di gruppi metrici diversi, con un effetto di alternanza variabile tra momenti forti e deboli (ad esempio 2+2+3).

Witold Rudziński scrive invece a proposito di ritmo e metro: «Il teorico americano Paul Creston ha precisato la questione con rara lucidità: I termini “ritmo” e “metro” non sono sinonimi. Il metro non è che un elemento nell’organizzazione delle durate, mentre il ritmo è onnicomprensivo» (Rudziński, 1993, p. 38).

Data l’importanza della cosa, Pipkov presenta prima delle *Suggerzioni primaverili* una tabella con le strutture metroritmiche fondamentali, utile a chiarire la suddivisione metrica dei vari ritmi irregolari (vedi tavola in appendice).

I metri irregolari, come si è già accennato, sono centrali nella tradizione musicale nella letteratura pianistica bulgara e, come anche si è già ricordato, tale caratterizzazione proviene dal repertorio popolare. Molti compositori bulgari hanno profonda conoscenza del repertorio folkloristico, compongono su di esso brani da cantare per cori di bambini o di adulti e

4. Il compositore bulgaro Parashkev Hadjiev (nato a Sofia il 27 aprile 1912 e morto nella stessa città il 28 aprile 1992) ha terminato nel 1936 gli studi all’Accademia Nazionale di Sofia sia di pianoforte, sotto la guida di Andrej Stoyanov e sia di composizione con Pancho Vladigerov. Quindi si è perfezionato in composizione nel 1937 a Vienna con Joseph Marx e dal 1938 al 1940 a Berlino con Heinz Tiessen alla Hochschule für Musik. Dal 1947 per 40 anni è stato titolare della cattedra di Armonia e composizione all’Accademia Nazionale di Sofia. Ha pubblicato metodi di armonia e teoria, e composto 21 opere e 6 operette, nonché musica sinfonica, da camera e per pianoforte; sue più di 1000 composizioni per coro di bambini; a lui si devono oltre 5000 armonizzazioni di canzoni folkloristiche bulgare. (Kraceva, 2008, pp. 287-288 e sito internet della Società dei compositori bulgari (SBK) <https://ubc-bg.com/парашкев-хаджиев>).

quindi sviluppano una capacità compositiva atta a creare melodie semplici e facilmente memorizzabili dai bambini, non solo bulgari. Durante la loro formazione, inoltre, i compositori e gli esecutori hanno l'obbligo di fare almeno un esame di pratica delle danze folkloriche: ciò permette loro di acquisire una conoscenza viva del ritmo irregolare, realizzato fisicamente⁵. Dalla mia esperienza personale di pianista posso peraltro affermare che proprio lo studio del repertorio bulgaro mi ha fatto maturare e crescere a livello musicale, anche se ormai in età adulta: da una parte l'attenzione all'accentuazione e non alla mera suddivisione mi ha dato una chiave chiara e naturale per comprendere i ritmi irregolari; dall'altra la presenza di un carattere melodico popolare od orecchiabile (facile da ascoltare, memorizzare e seguire) mi ha accompagnato ad affrontare con naturalezza questi ritmi e ha conferito una nuova attenzione e nuova vita anche alla metrica regolare. Da qui la mia intenzione di utilizzare anche nella mia pratica didattica il repertorio per principianti di compositori come i già menzionati Hadjiev e Pipkov nonché Nikolai Kaufman⁶ e Krassimir Miletkov⁷, che utilizzano melodie in grado di destare l'interesse dei giovani pianisti in erba, stimolarli nello studio, sviluppare in loro l'abitudine anche verso i ritmi irregolari.

Per cominciare, dal *Children's Album* di P. Hadjiev si presenta ora il primo brano, *Gaidarce* (Piccolo suonatore di cornamusa; con andamento Moderato), con una semplice melodia alla mano destra sulle cinque note accompagnata da due note nella mano sinistra. Questo brano è utilizzabile fin dalle prime lezioni di pianoforte e, alla luce dell'esperienza diretta, risulta essere piacevole agli studenti che quindi si impegneranno a studiarlo con risultato efficace. Questo è un tipico esempio di cantabilità dei brani bulgari, molto adatta all'infanzia (Es. mus. 1).

5. A mio giudizio sarebbe importante per un musicista conoscere come si balla una danza per realizzare un ritmo di danza in un brano composto o eseguito (tempo di valzer, minuetto ecc.).

6. Il compositore ed etnomusicologo Nikolai Kaufman, nato a Ruse il 23 settembre 1925 e qui morto il 26 marzo 2018, ha studiato tromba e teoria all'Accademia Nazionale di Sofia fino al 1952 e ha lavorato dal 1952 al 1988 come musicologo presso l'Accademia delle Scienze di Sofia. Ha trascritto oltre 1000 canzoni e composizioni del folklore bulgaro, europeo, sefardita. Tra le sue composizioni pianistiche quattro volumi antologici di brani con tipiche metroritmiche bulgare; è inoltre conosciuto come compositore e arrangiatore di composizioni folkloristiche per il celebre gruppo folkloristico corale *Il mistero delle voci bulgare* (Fonte: sito internet della Società dei compositori bulgari (SBK) <https://ubc-bg.com/николай-кауфман>).

7. Krasimir Miletkov (Sofia, 22 giugno 1952), compositore e didatta, ha studiato pianoforte con Georgi Petrov fino al 1985 e successivamente ha lavorato come docente di musica. Ha composto musica per bambini, per pianoforte, per il teatro e Jazz (Fonte: sito internet della Società dei compositori bulgari (SBK) <https://ubc-bg.com/красимир-милетков>).

Esempio musicale 1 - Parashkev Hadjiev (1998), da "Detski album / Children's Album", "Gaidarce" (batt. 1-8)

Гаїдарче
Piper

Парашкев Хаджиев
Parashkev Hadjiev

Nella stessa raccolta il compositore presenta più avanti un brano adatto ad introdurre l'allievo al carattere di danza in 3/8 con andamento vivo, molto efficace per comprendere un ritmo ternario, ma con lo spostamento dell'accento forte sul secondo ottavo (Es. mus. 2).

Ancora Hadjiev presenta un brano adatto ad introdurre finalmente l'allievo al carattere di danza tipica bulgara del "Horo", dal carattere irregolare. Esso è qui presentato in 2/4, ma in realtà la metrica è irregolare in 7/8 (2+2+3, con accento sulla terza figura musicale puntata) nelle prime due battute e nelle seguenti dove è presente la semiminima puntata, con andamento allegro. Questo brano risulta molto efficace per far comprendere all'ascolto un metro irregolare, senza presentarlo come tale nell'indicazione di tempo (Es. mus. 3).

In un'altra raccolta di Parashkev Hadjiev, *Babina Prikazka - Grandmother's Story* (Le fiabe della nonna), per studenti più grandi, il compositore presenta un brano in 5/8, con andamento "Bodro" (carattere svelto, gaio), nel quale gli studenti dovranno affrontare apertamente il ritmo irregolare, considerando che l'accento cade sempre nella ultima nota

Esempio musicale 2 - Parashkev Hadjiev, da "Detski album / Children's Album",
"Tanez" (Danza; batt. 1-14)

Танец
Dance

Живо
f
p

Esempio musicale 3 - Parashkev Hadjiev, da "Detski album / Children's Album",
"Horze" (Piccolo Horo; batt. 1-12)

Хорце
Ring Dance

Весело
f
f

di ogni battuta, che accentua il dondolio del cavallo⁸. Questo brano ha il tempo e la metrica della danza “Horo” (Es. mus. 4).

Esempio musicale 4 - Parashkev Hadjiev, da “Babina Pikazka / Grandmother’s Story”, “Durven kon” (Cavallo di legno; batt. 1-12)

Дървен кон
Wooden Horse

Бодро (♩ = 200)
f marcato

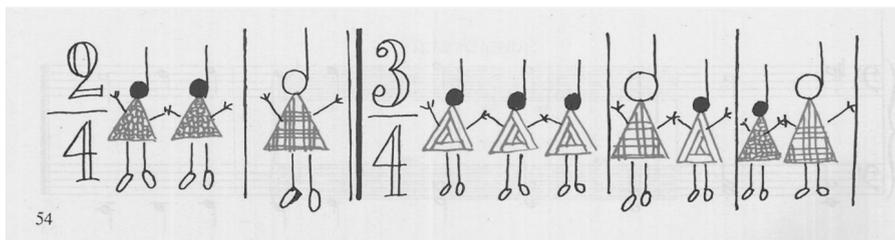
Ritornando ora al metodo di Kurteva, esso, oltre a brani dagli intenti didattici, è corredato da illustrazioni atte a comprendere meglio i brani stessi. Tali immagini non sono mai solo abbellimenti accattivanti ma esteriori, come avviene in molti metodi oggi; esse anzi chiariscono al giovane discente la suddivisione dei metri regolari e irregolari. Vediamone alcuni casi (Es. mus. 5).

Quest’esempio chiarisce in modo accattivante anche ai più piccoli i tempi regolari dei 2/4 e del 3/4, con i valori presenti nel brano che intendono chiarire.

Il tempo irregolare di 5/8 viene chiarito prima del brano di Kaufman con la metrica 2+3 incluso da Milena Kurteva nella pubblicazione come si vede nel seguente esempio (Es. mus. 6).

8. Esiste un “predecessore illustre”: nelle *Kinderszenen* op. 15 di Robert Schumann, il nono brano si intitola *Ritter von Steckenpferd* (Sul cavallo di legno), e l’effetto del dondolio viene creato dal tema in sincope, con l’accento nell’ultimo quarto di ogni misura.

Esempio musicale 5 - Milena Kurteva, *Da Nacialna shkola po piano* (Metodo per principianti di pianoforte), p. 54 (particolare)



Esempio musicale 6 - Milena Kurteva, *“Nacialna shkola po piano”* (Metodo per principianti di pianoforte), p. 103 (N. Kaufmann, *“Esenna pesen”*, canzone autunnale; batt. 1-4)

Esenna pesen

Н. КАУФМАН

Per il tempo irregolare di 7/8 nell'esempio proposto da Kurteva vengono esplicate due possibili suddivisioni metriche (2+2+3 e 3+2+2) che esplicano il brano successivo di Kaufman: una tipica danza popolare bulgara denominata *Rachenitza*, ben nota anche ai piccoli bambini bulgari, con metrica (2+2+3; Es. mus. 7).

Esempio musicale 7 - Milena Kurteva, da "Nacialna shkola po piano" (Metodo per principianti di pianoforte), p. 111 (N. Kaufmann, "Rachenitza", batt. 1-4)

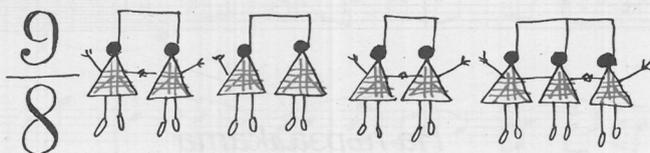
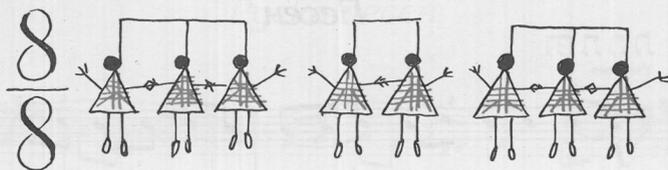
The image shows a musical score for a piece titled "Ръченица" (Rachenitza) by N. Kaufman. At the top, there is a rhythmic diagram in 7/8 time, divided into two measures by a double bar line. The first measure contains seven stylized figures (triangles with legs) representing eighth notes, with arrows indicating a sequence of three groups of two and one group of two. The second measure contains four such figures, with arrows indicating a sequence of two groups of two and one group of three. Below the diagram is the title "Ръченица" and the composer's name "Н. КАУФМАН". The main score is in 7/8 time, with a treble and bass clef. The melody in the treble clef is marked with fingerings: 3, 4, 3, 2, 3, 4, 5, 3, 3. The bass clef part has a fingering of 3. The piece is in a key with one sharp (F#).

Nel *Teshko horo* (Horo pesante, una danza folkloristica balcanica) di N. Kaufman viene presentata una suddivisione metrica dell'8/8 in 3+2+3, in andamento non veloce. Al brano segue poi un'ulteriore composizione di Kaufmann, in 9/8, intitolata *Pesen* (canzone). I due brani vengono introdotti assieme da due disegni esplicativi in sequenza (Es. mus. 8).

Il 9/8 è particolarmente interessante per noi. Nella tradizione "occidentale" esso è un tempo composto organizzato in tre movimenti di tre suddivisioni ciascuno. Nella tradizione bulgara può avere diverse suddivisioni metriche e nella composizione di Kaufman qui presente viene suddiviso con metrica 2+2+2+3, in andamento moderato (Es. mus. 9).

Credo sia chiaro, attraverso questi esempi, come le proposte provenienti dall'esperienza didattica bulgara possano non solo aprire ad una conoscenza di tipologie musicali diverse da quelle più comuni nei nostri contesti, ma anche ci possano aiutare a meglio comprendere gli elementi di base della nostra stessa tradizione musicale. Per concludere, tuttavia, desidero lasciare la parola a Milena Kurteva, autrice anche di uno splendido volumetto dal titolo *Nacialno Obucenie po Piano* (Начално Обучение по Пиано traduzione del titolo: Educazione pianistica per principianti) del quale cito alcuni passi a mio avviso particolarmente significativi, tali da restituirci le radici stesse del percorso qui proposto:

Esempio musicale 8 - Milena Kurteva, da "Nacialna shkola po piano" (Metodo per principianti di pianoforte), p. 119 (N. Kaufmann, "Teshko horo"; Horo pesante; batt. 1-4)



Тешко хоро

Не бързо

Н. КАУФМАН

f *p* *f* *p*

1 3 4 1 4 3 1 2 5 4 2 1 3 2 4 1 4 1 2 4 3 2

Detailed description: This is a piano score for the piece 'Тешко хоро' (Teshko horo) in 8/8 time. The score is written for piano and consists of two staves. The first staff is in treble clef and the second in bass clef. The piece is marked 'Не бързо' (Not too fast) and 'Тешко хоро'. The score is divided into four measures. The first measure is marked *f* and contains a melody in the treble clef with notes G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5. The second measure is marked *p* and contains a melody in the bass clef with notes G3, A3, B3, C4, D4, E4, F4, G4. The third measure is marked *f* and contains a melody in the treble clef with notes G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5. The fourth measure is marked *p* and contains a melody in the bass clef with notes G3, A3, B3, C4, D4, E4, F4, G4. The score includes fingering numbers: 1 3 in the first measure, 4 1 4 3 1 2 5 in the second, 4 2 1 3 2 4 in the third, and 1 4 1 2 4 3 2 in the fourth. The composer's name 'Н. КАУФМАН' is written in the top right corner.

Esempio musicale 9 - Milena Kurteva, da "Nacialna shkola po piano" (Metodo per principianti di pianoforte), p. 120 (N. Kaufmann, "Pesen", canzone; batt. 1-2)

Умерено

2 3 4 3 2 4 5 3

Н. КАУФМАН

«Non è prudente iniziando lo studio della musica con i piccoli rifiutarsi drasticamente dal gioco dicendo: qui non giochiamo più ma studiamo. È meglio invece dire dai giochiamo un po' e così impariamo qualcosa» (p. 11).

«Anche se dovesse capitare che il bambino non fosse adatto ad approfondire la musica nella propria vita, dobbiamo fare in modo che le lezioni fatte con competenza gli siano utili per la propria personalità» (p. 33).

«Nelle lodi e nelle critiche è obbligatorio che ciascun studente debba avvertire l'affetto del proprio maestro» (p. 44).

«La prima lezione deve per forza contenere tutti gli elementi necessari per l'interpretazione artistica della musica nel futuro» (p. 54).

«Ancora dai primi passi nello studio del pianoforte l'allievo deve sentire il movimento della tecnica non come punto di arrivo, ma come modo di produrre dei suoni belli [...], perché il nostro desiderio è di non creare delle belle sculture sulla tastiera, ma di suonare» (pp. 59-60).

«La ricchezza del carattere e del contenuto di ogni brano musicale stimola diversi modi di produzione del suono per i quali il musicista serio ci lavora per tutta la vita» (p. 66); quindi, secondo chi qui scrive, l'allievo non si deve preoccupare di non riuscire subito nella lezione successiva, ma è utile capire che l'apprendimento è lento, serio e progressivo.

«Sin dal principio al bambino deve essere influenzato che ciò che fa lo fa per dare gioia a chi gli sta vicino» (p. 92).

Ma una affermazione di questa grande didatta e pedagogista bulgara che particolarmente condivido e che cerco di praticare sempre anche come docente di pianoforte è questa:

«L'elemento più importante nel lavoro di un maestro è rimanere sempre fedele al proprio lavoro. Cioè, curare la crescita complessiva di tutte le capacità dell'affidatogli studente e tenersi distante da qualsiasi routine durante le lezioni. Che sia il metodo artistico-individuale la caratteristica principale di un maestro» (p. 40).

Conclude infine il suo testo pedagogico Milena Kurteva e così concludo anche io il mio intervento:

«è possibile che i pensieri e le opinioni esposte possano creare dei dubbi oppure disaccordi. Questo è bene perché sin dall'antichità sappiamo che in ogni lotta tra opinioni opposte nasce la verità. È proprio la verità per la formazione di un essere umano che conta, ed è fondamentale» (p. 95).

Riferimenti bibliografici

- Djidjiev T. (2005), *Die bulgarische volksmusik. Musique folklorique bulgare. Bulgarian folk music. Bolgarskij muzikalnij folklor*, Chriker, Sofia.
- Ganeva G., Kurteva M. (1988), *Metodicesko rakovodstvo po piano. Ucebno pomagalo za detskite muzikalni shkoli i srednite muzikalni ucilishta* (Guida metodica per pianoforte. Guida per lo studio per le scuole musicali di quartiere e statali), II edizione, Muzika, Sofia.
- Hadjiev P. (1998), *Babina prikazka - Grandmother's Story*, Muzika, Sofia.
- Hadjiev P. (1998), *Detski album - Children's Album*, Muzika, Sofia.
- Hadjiev P. (s.d.), *Elementarna teoria na muzikata. Ucebnik za SMU i DMSH* (Teoria elementare della musica. Per allievi delle scuole musicali di quartiere e statali), Muzika, Sofia.
- Kaufman N. (2000), *Bulgarskite metroritmi za piano ot 5/8 do 18/8* (I metroritmi bulgari per pianoforte da 5/8 a 18/8), Akt miuzik.
- Kraceva L. (2008), *Muzikata prez vekovete. Bulgarska muzikalna kultura. Ot drevnostta do nashi dni* (La musica nei secoli. Bulgara cultura musicale. Dall'antichità ai giorni nostri), Mars, Sofia.
- Kurteva M. (1986), *Deteto i pianoto* (Il bambino e il pianoforte), Muzika, Sofia.
- Kurteva M. (1987), *Metodika na obučenieto po piano. Ucebnik za XII klas na srednite muzikalni ucilishta* (Metodica dell'educazione al pianoforte. Libro di scuola per la XII classe delle scuole musicali statali), II edizione, Muzika, Sofia.
- Kurteva M. (1990), *Razvitie na muzikalnata pamet* (Sviluppo della memoria musicale), Muzika, Sofia.
- Kurteva M. (1995), *Nacialna shkola po piano* (Metodo per principianti di pianoforte), Muzika, Sofia.
- Kurteva M. (s.d.), *Pesni i igri v uroka po piano* (Canzoni e giochi nella lezione di pianoforte), Muzika, Sofia.
- Kurteva M. (s.d.), *Shkola po piano za nacinaesti* (Scuola per pianoforte per principianti), Muzika, Sofia.

- Kurteva M. (2006), *Muzikalni biseri - pesni za vtora, treta i cetvarta godina ot obucenieto po piano* (Perle musicali - canzoni per il secondo, terzo e quarto anno del pianoforte), Muzika, Sofia.
- Kurteva M. (2006), *Nacialno Obucenie po Piano* (Educazione pianistica per principianti), Expressprint.
- Kurteva M. (2010), *Iskri ot goliama muzika - Musical gems - piano za 4 raze* (Schizzi della grande musica per pianoforte a quattro mani), Muzika, Sofia.
- Kurteva M. ([2016]), *Nacialna Skola - Beginner's guide Music for every child, modern composite computer lessons-games, piano, solfège, music theory*, Muzika, Sofia.
- Liondev P. (2012), *Metroritmicni posoki na Trakiskata narodna tanzova instrumentalna melodia* (Questioni metroritmiche della melodia strumentale e delle danze folkloristiche della zona Tracia), Asenevzi.
- Miletkov K. (s.d.), *Bacillus bulgaricus*, Lyra, Sofia.
- Miletkov K. (s.d.), *Music box*, Lyra, Sofia.
- Pipkov L. (2011), *Proletni priumizi - Suggestions printanières. 16 pièces métroritmiques pour piano, op. 78*, Muzika, Sofia.
- Rudziński W. (1993), *Il ritmo musicale teoria e storia*, LIM, Lucca.

Sitografia

Società dei compositori bulgari (СБК, traslitterato SBK) <https://ubc-bg.com>.

Appendice

Ljubomir Pipkov, da "Proletni priumizi / Suggestions printanières. 16 pièces métroritmiques pour piano", op. 78, Tavola delle strutture metroritmiche fondamentali (p. 4)

ТАБЛИЦА НА ОСНОВНИТЕ
МЕТРОРИТМИЧНИ СТРУКТУРИ

TABLEAU DES STRUCTURES
METRORHYTHMIQUES FONDAMENTALES

I ВАРИАНТ

I VARIANTE

$\frac{1}{1}$		
$\frac{2}{2}$		
$\frac{3}{2}$		
$\frac{4}{4}$		
$\frac{3}{8}$		
$\frac{4}{8}$		
$\frac{2}{4}$		
$\frac{3}{4}$		
$\frac{6}{8}$		
$\frac{7}{8}$		
$\frac{5}{8}$		
$\frac{9}{8}$		
$\frac{10}{8}$		
$\frac{11}{8}$		
$\frac{12}{8}$		
$\frac{13}{8}$		
$\frac{14}{8}$		
$\frac{15}{8}$		
$\frac{16}{8}$		
$\frac{17}{8}$		
$\frac{18}{8}$		
$\frac{19}{8}$		
$\frac{20}{8}$		
$\frac{21}{8}$		
$\frac{22}{8}$		
$\frac{23}{8}$		
$\frac{24}{8}$		
$\frac{25}{8}$		
$\frac{26}{8}$		
$\frac{27}{8}$		
$\frac{28}{8}$		
$\frac{29}{8}$		
$\frac{30}{8}$		
$\frac{31}{8}$		
$\frac{32}{8}$		

10. Engaging in Playful Creation: Two Case Studies in Mediated Music Education

by Jeffrey E. Boyd, Iulius A.T. Popa, Martin Ritter,
Friedemann Sallis

Abstract

This text proposes two applications of digital technology that are intended to open “windows of creativity” which can be used in traditional music education programs. The authors examine two uses of digital technology: the former can be understood as a music education tool, while the latter functions as a medium for the exploration of sound in a performance context. The authors’ proposals should not be understood as alternatives to traditional music education approaches, but rather as complementary. The authors argue that technology can enable students to engage more freely with the traditional parameters of Western music: pitch, dynamics, sound textures, ensemble relationships, etc., while they learn notation and work on their performance skills.

Il capitolo propone due applicazioni della tecnologia digitale che hanno lo scopo di aprire spazi di creatività che possono essere utilizzati nei programmi di educazione musicale tradizionale. Gli autori esaminano due usi della tecnologia digitale: il primo può essere inteso come strumento di educazione musicale, mentre il secondo funziona come mezzo per l’esplorazione del suono in un contesto di performance. Le proposte degli autori non devono essere intese come alternative agli approcci educativi musicali tradizionali, ma piuttosto come complementari. Gli autori sostengono che la tecnologia può consentire agli studenti di impegnarsi in maniera più libera con i parametri tradizionali della musica occidentale (altezza, dinamica, *texture* sonore, relazioni d’insieme, ecc.) durante il loro apprendimento della notazione e il loro lavoro sulle proprie capacità esecutive.

1. Introduction: problems and issues

In the Western world, publicly funded music education (be it the specialised conservatory-style approach developed in Europe or the North American broad-based instrumental and choral programs) can seem stuck

in routines established in the mid-twentieth century. Whereas the latter takes a scattershot approach intended to provide the maximum number of citizens with minimal introduction to music, the former puts a premium on providing a small number of selected individuals a high level of training. Despite these important differences, both systems have much in common. Both focus on the development of skills and the acquisition of knowledge that enable the students to execute a prescribed repertoire correctly. This repertoire is generally limited to the music of the common practice period (ca. 1650-1900) and twentieth-century music derivative of it. This is particularly true for the early stages of training, which no doubt contributes to the notoriously negative attitude towards new music that we often find among so many musicians both professional and amateur.

The traditional goal of the older conservatory system is to create elite curators for the “imaginary museum” of canonical works (Goehr, 1992). Over the past two centuries, this approach has proven remarkably effective and durable, despite the fact that it services only a small fraction of the population. It remains to be seen how long this system will remain sustainable as the number of “museum” visitors slowly and inevitably dwindles. The system of music education developed in North America is more broadly based, but comes with a cost: buying new instruments for the school, repairing and maintaining old instruments, buying or renting performance material, maintaining a functional rehearsal space, paying the salary of the music specialist, who often does not teach other subjects, etc. As a rule, these programs are generally available to the middle-class communities across the continent, but what is the purpose of the investment and what are the outcomes? Ostensibly, these music programs introduce young people to a minimal form of music literacy (just enough to read their parts in an instrumental or choral ensemble) and in many cases, this experience will be as close as the students and their parents get to the tradition of Western art music. However, these programs do not produce musical excellence. On the contrary, they aim at mediocrity. They are geared to the disciplined performance of low-level repertoire that focuses on playing together and produces a result that can appear acceptable to uncritical audiences (mostly made up of appreciative parents and relatives). To achieve these modest results almost all of the program’s time and resources must be spent drilling students to play the right notes together. Like team sports and the organisation of military cadets, the primary purpose of these exercises would appear to be social rather than musical. Disciplined rehearsal routines and marching in straight lines and columns on sports fields are about inculcating order (i.e. preparing young people to become disciplined workers and consumers). Whatever musical benefits accrue in this context are at best collateral.

By the same token, very little time is left for the acquisition of more subtle types of listening or learning about Western or other music cultures. Virtually no room is given to the imaginative play with sound because the young instrumentalist's time and energy is consumed with the daunting task of learning a relatively complex notation system and applying those reading skills in rehearsal. Creativity is cultivated in the conservatory-style system but is framed, more often than not, within the performance tradition of the classical canon. Students spend hours focused on acquiring skills that enable them to decipher the information contained in the dots and lines on pieces of staff paper. The goal is the correct execution of standardised interpretations. In this context, improvisation, which remained part of nineteenth century performance practice, is often utterly marginalised under the combined weight of prestigious recordings and authoritative Urtext scores. The culture of competitions (both local and international) has encouraged students to produce flawless performances based on those models.

In the following, we propose applications of digital technology that are intended to open windows of creativity within both types of music education presented above¹. Our proposals should not be understood as alternative or rival to the traditional approaches, but rather as complimentary. As we will show, technology can enable students to engage with the traditional parameters of Western music: pitch, intensity, sound textures, ensemble relationships, etc. As noted, music cultures are changing rapidly and inexorably, but the nature of this change is one of evolution and adaption rather than of rupture. Indeed, we do not agree that the “rise of electronic music forecasts the end of music as we have known it in the West for several centuries” (Demers, 2010, p. 153). That electronic and digital technologies have substantially altered and destabilised the creation, dissemination and conservation of music is undeniable. However, the history of music in the twentieth century reveals not only the fragility of “Western” music, but also the adaptability of the art music concept. From Igor Stravinsky's *Sacre du Printemps* (1913) to Karlheinz Stockhausen's *Helikopter-Streichquartett* (1995), this concept (which can no longer claim to be “Western”) has shown itself to be remarkably flexible. The methods used to transmit knowledge about and skills related to this music need to be equally adaptable.

1. We will examine two uses of digital technology. Following Andrew R. Brown (2007, pp 6-12), the former can be understood as a music education tool, while the latter functions as both a medium for the exploration of sound in a performance context and as an instrument in and of itself.

2. MUSE and Gamification

The Music Sandbox Environment (MUSE: Popa *et al.*, 2015) provides an opportunity to engage the desire to make music in those who love it but lack musical training. Referred to as *a game of music*, MUSE is an attempt to provide people with limited to no musical training a computer-mediated platform for creative exploration of tonally oriented music without concern for “wrong notes”. The overall system and the interface design are tailored to enable real-time, collaborative music making within the broad frame of Western music.

MUSE achieves its goals through *Gamification*. Gamification is the process through which game design elements are implemented in non-game contexts (Deterding *et al.*, 2011). Gamification aims to increase user activity, quality of experience, and social interaction by adding a layer of game play to a given design. Commercial examples of musical games already exist, e.g., *Rock Band*, *Guitar Hero* and *Rocksmith*². However, these products lack creative freedom and may be considered *musical toys*. Several single-player apps exist for mobile devices that offer better creative affordances (e.g., *Musyc*, *Nodebeat*, *Fugue Machine*, *Gestruement*, *Borderlands Granular*, and *Figure*)³, but they lack the collaborative aspects of MUSE. Xambó *et al.* (2011) and Ning and Zhou (2010) discuss these issues, but their contributions focus more on musical creativity and long-term engagement, while overlooking the importance of constraints on the users’ creative input. MUSE provides creative affordances resulting in rewarding musical experiences that go beyond the typical commercial music games.

Collaborative Musical Play

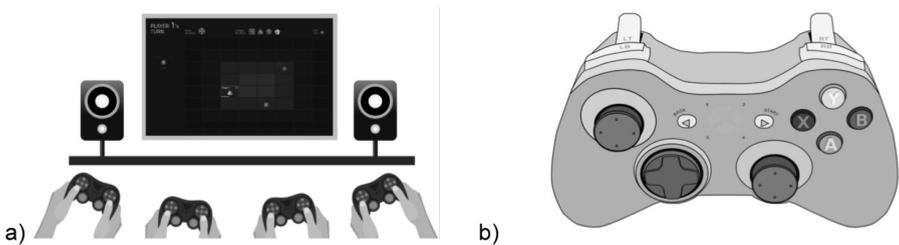
In its prototype implementation, MUSE runs in the Chrome web-browser and is similar to most multiplayer console games (i.e. Xbox, PlayStation, Wii) in that it has a graphical interface displayed on a large screen and employs controllers used with most video games. The graphical

2. For information on these games, see Harmonix and MTV Games, *Rock Band*, video game, Xbox 360, PlayStation 2, PlayStation 3, and Wii, Electronic Arts, 2007; Harmonix, *Guitar Hero*, video game, PlayStation 2, Red Octane, 2005; Ubisoft, *Rocksmith*, video game, PlayStation 3, Xbox 360, Ubisoft, 2011.

3. For information on these apps, see <http://fingerlab.net/portfolio/music>, <http://nodebeat.com>, <https://alexandernaut.com/fuguemachine>, <http://gestruement.com>, <http://www.borderlands-granular.com/app>, and <https://allihoopa.com/apps/figure>.

interface is shared by all four players and provides a view of the game state (i.e. the music) at any given time, very much like a tabletop or a board game. The music in the game is created in real time by players and is played back through a pair of loud speakers. Fig. 1 illustrates the apparatus required for a typical four-player game.

Fig. 1 - MUSE apparatus. (a) Four players play the game through a conventional video display. They interact with the game using four console-style controllers, and players hear the music through a pair of loudspeakers. (b) The gamepad controller used by MUSE



MUSE achieves musical collaboration following an ensemble analogy. The playing experience begins with the first “musician” playing whatever she wishes – within the constraints of the rules and for a limited amount of time. Once their time is up, the last musical state (i.e. configuration of pitch and intensity) is repeated. Thus, as the next musician joins the ensemble, she enters an already established musical state, which functions as a background accompaniment against which she can make her musical contribution. This goes on until all the musicians have joined the ensemble. The playing continues with each musician making their contribution in turn. Thus, the music created by the ensemble continually and gradually changes over time.

Within this collaborative environment, the active musician tends to be perceived as a “soloist” standing out as the foreground musical instrument against a background of static repetition. Once her turn is over, she returns to the supporting musical background. Additionally, the active player can take the role of the conductor of the ensemble on her turn and impose substantial changes affecting all the musicians. This type of event leads to considerable musical change at a global level, and can result in harmonic shifts, continuous or sudden changes of register and/or tempo, the refreshing of pitch and/or dynamic contours of the material played by all players, swapping of registers, speeds, pitch and dynamic contours among the players, and silencing one or more musicians.

Musical Creativity through Minimalist Structure

Beyond the design goals already stated, MUSE takes much of its inspiration from minimalism and notably Terry Riley's *In C* (1964). Like *In C*, MUSE uses simple pitch and rhythm patterns, which can be varied to yield a large creative space. A fundamental concept in software in general and games in particular is the idea of a state – a possible configuration of all the data in the software or the game. The set of all possible states for a game is its *state space*. In general, we assume that the state space of the game is roughly equivalent to the creative space of the music. While the state space of MUSE is finite, it is large enough to provide creative opportunities that will satisfy its target users for some time. In fact, it is precisely this balance (between a controlled musical space that is nevertheless open to a relatively large number of possibilities) that enables untrained players to explore their musical creativity.

Fig. 2 shows the four minimalist blocks of MUSE with the graphical symbols used within the game. Each block is a rhythm and pitch loop, consisting of eight notes of equal duration. The following list describes the blocks in order of increasing complexity.

1. Blue Square: every note has the same pitch and dynamics (i.e., loudness or MIDI velocity).
2. Green Triangle: every note has the same pitch, but the block has a randomly generated dynamic contour.
3. Red Circle: the block has a randomly generated pitch contour, but uniform dynamics.
4. Yellow Pentagon: the block has randomly generated pitch and dynamic contours.

Each player begins with a blue square and a unique instrumental timbre, allowing players to hear their voice within the overall orchestration. The similarity to *In C* is immediately obvious – one hears the continuous pulsation of a single pitch without rhythmic variation. As players take turns, they have the option to change their block type. Changing to a green triangle adds dynamic variation. Players obtain pitch variation with the red circle and the most complex loops have both pitch and dynamic variation in the yellow pentagon.

Fig. 3 presents the tonic base pitch (TBP) system that controls the random pitch selection in MUSE. Assuming that C is the TONIC I, the “Scale Set” of the middle line of Fig. 3 indicates that C has a probability of 3/12 (zero occurs three times), D has a probability of 2/12 (two occurs twice), and so on. Although the pitch contours are randomly generated, they are still constrained to produce a sense of tonal centricity and to avoid sharp dissonance (minor seconds and major sevenths).

Fig. 2 - Foundational loops within MUSE: (a) a graphical representation, and (b) translation to conventional notation

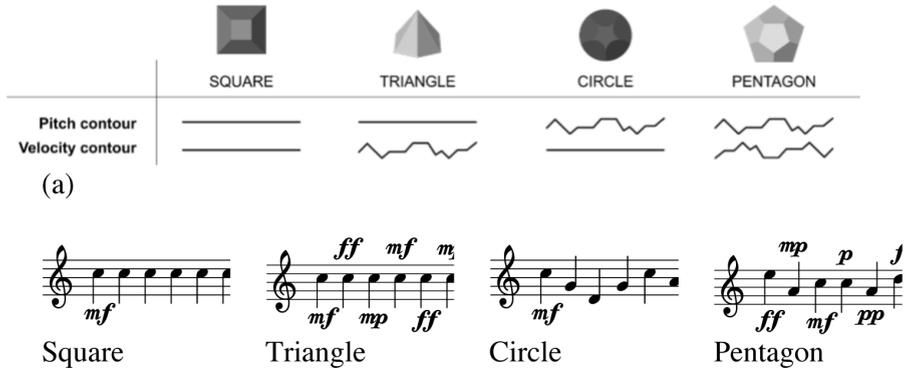


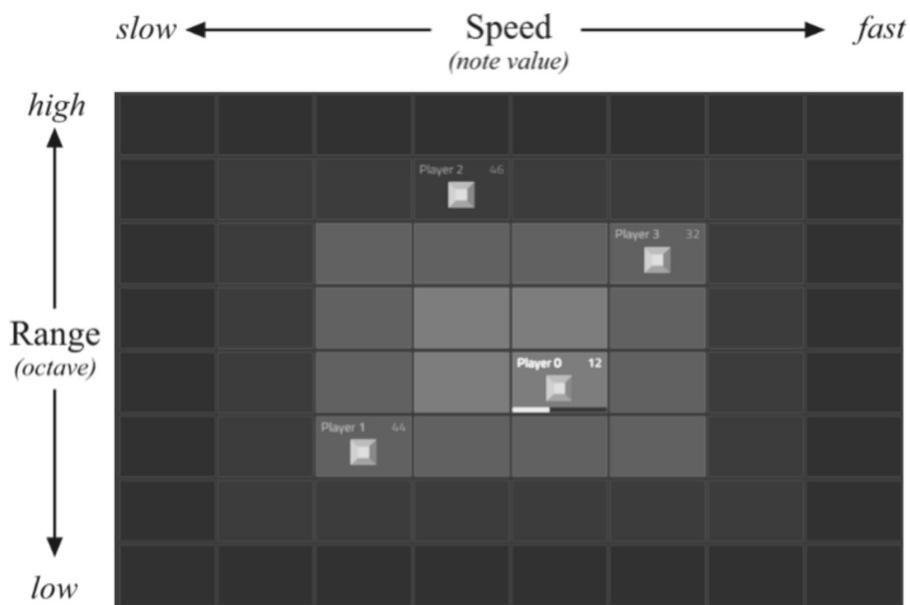
Fig. 3 - Distribution of scale degrees in MUSE's tonal system (Legend: TBP = The Tonic Base Pitch, the first scale degree of the tonal centre (i.e., default key); Base Pitch = The first scale degree of a given scale)

	Scale Degree (relative to the home key/tonic)	Scale type / scale pitches	Base Pitch / relative to TBP (tonic base pitch)	Scale Set distribution of scale steps in semitones (value added to the scales base pitch)
Above tonic	Dominant V	major pentatonic / G, A, C, D, E	(TBP) + 7	0 0 2 2 4 4 7 7 9 12
	Subdominant IV	major pentatonic / F, G, A, C, D	(TBP) + 5	0 0 2 2 4 4 7 7 9 9
	Mediant iii	minor pentatonic / E, G, A, B, D	(TBP) + 4	0 0 3 3 5 5 7 7 10 12
	Supertonic ii	minor natural, no 6 th / D, E, F, G, A, C	(TBP) + 2	0 0 0 2 3 3 5 7 7 7 10
	TONIC I (home key)	major pentatonic / C, D, E, G, A	TBP	0 0 2 2 4 4 4 7 7 9 12
	Relative minor vi	minor natural, no 6 th / A, B, C, D, E, G	(TBP) - 3	0 0 0 2 3 3 5 7 7 7 10
Below tonic	Dominant V	major pentatonic / G, A, B, D, E	(TBP) - 5	0 0 2 2 4 4 4 7 7 9 12
	Subdominant IV	major pentatonic / F, G, A, C, D	(TBP) - 7	0 0 2 2 4 4 7 7 7 9 9
	Mediant iii	minor pentatonic / E, G, A, B, D	(TBP) - 8	0 0 3 3 5 5 7 7 10 10 12
	Supertonic ii	dorian, no 2 nd / D, F, G, A, B, C	(TBP) - 10	0 0 0 3 3 5 5 7 7 9 10 12

During game play, the blocks sit within a two-dimensional grid that represents the state space of the game (see Fig. 4). The horizontal axis controls the duration of the notes in the loops. The vertical axis represents pitch. As players move blocks to the left, the notes become longer and the pulsation slows. Moving to the right shortens the duration of the notes

accelerating the pulsation. A transition of one space left or right doubles or halves the note duration. MUSE works within a binary metric organisation, which maintains temporal consistency, while allowing for some durational variation: i.e. moving among whole, half, quarter, eighth note values.

Fig. 4 - The two-dimensional playing space of MUSE. The horizontal axis represents duration (inversely proportional to tempo), and the vertical axis is pitch (divided by octaves)



To maintain the structure of the music, pitch contours lie within a single octave. As players move their blocks up and down, they transpose the pitch contour up and down in units of a single octave. Thus, the vertical transitions remain consistent in terms of pitch while adding colour through register change. Fig. 5 shows a score of a hypothetical first round of play in which players change their block type, and move blocks up, down, left and right.

In the basic game play of MUSE, players can change their block type and move their blocks in the two-dimensional duration-pitch space. While this provides a large state space for creativity, it will become monotonous over time. Additional *all-block* actions for players enlarge the creative space to keep the game interesting for longer periods. We list some of these below.

Fig. 5 - A score showing a hypothetical first round of play among four players. Shapes indicate buttons pressed by the players. Text annotations indicate movements on the duration-pitch grid. Note that the choice of time signature is arbitrary – the defining temporal unit is a loop of eight notes (e.g., measure 3 contains two repetitions of the Player 1 loop, while measures 14 through 17 contain just one repetition of the Player 4 loop)

The score consists of four systems of staves. Each system has four staves for Player 1, Player 2, Player 3, and Player 4. The time signature is 8/4. Annotations include:

- System 1: Player 1 starts with a square shape. Annotations: "P1 moves up one space" at measure 4, "P1 moves right one space" at measure 8.
- System 2: Player 2 changes to a triangle at measure 4. Annotations: "P2 changes to triangle" at measure 4, "P2 moves left one space" at measure 8.
- System 3: Player 3 changes to a circle at measure 8. Annotations: "P3 changes to circle" at measure 8, "P3 moves down one space" at measure 12.
- System 4: Player 4 changes to a pentagon at measure 12. Annotations: "P4 changes to pentagon" at measure 12, "P4 moves down one space" at measure 16.

 Dynamics include mf, ff, mp, pp, and f. Shapes (square, triangle, circle, pentagon) are placed above notes to indicate button presses.

- **Move All Blocks:** this action allows the active player to move all the blocks on the grid as a unit. The distance between blocks is preserved, and when the block group crosses an outer boundary, the blocks crossing the edge will re-appear on the opposite side of the grid due to the “wrap-around” implementation. This action can be performed repeatedly in a single turn.
- **Swap:** the blocks currently on the grid exchange their places as well as their shapes. The position of the unit on the grid remains unchanged. New pitch and/or dynamic contours are applied to the shapes for every swap action. This action can be performed repeatedly.

- **Refresh:** this action generates new pitch and/or dynamic contours (according to each block's shape) for all blocks on the grid without changing their position. This action can be performed repeatedly.
- **Shape Sets:** the active player can select one of ten shape set options to apply to the current block group on the grid. This action imposes a selection of block types on the existing blocks in the playing area. For example, one shape set forces two blocks to be triangles while the other two are muted and removed from the playing area. Once the player applies a shape set, her turn ends.
- **Play Blocks:** in the *play blocks* move, the gamepad buttons correspond to ten musical scales built on the diatonic steps of the C scale. Pressing any of these buttons will transpose the notes of all blocks to the notes of the corresponding scale degree. This action enables the player to experiment with harmonic contrast and move the sense of tonal centricity up and down the diatonic scale. The player can alternate *play blocks* with any other *all-blocks* actions.

The pitch distribution presented in Fig. 3 guarantees that MUSE remains firmly diatonic. Though no tonal key change can take place, an illusion of key change occurs when *play blocks* moves the TONIC I to the DOMINANT V (G) row of Fig. 3. If no other player makes a *play block* move and the game stays on G for a while, it may sound as though G is the actual home key.

To control the complexity of the sound structures, MUSE imposes limits on the number of blocks by type. No more than four squares, three triangles, two circles and one pentagon may be employed at any given moment in the game. For example, if two players have already chosen the Circle as their block's shape, the next player can only choose the square, triangle or pentagon, because the maximum number of circles has been attained. In order to make room for another circle, the player can bump another player off the grid by muting the sound of that player. Muted players may return to the grid on their next turn. The combination of minimalist building blocks within a duration-pitch space and a small set of transition rules yields a remarkably large creative space. To appreciate the range of sounds in MUSE gameplay, we recommend viewing the MUSE tutorial posted on YouTube (Popa, 2017b).

Popa tested MUSE with groups of volunteer research participants and provided detailed observations (Popa, 2017a). The players exhibited a variety of approaches in their exploration of creative options in the game. Some took a cautious approach, systematically exploring the creative affordances while others were quick to employ moves in elaborate combinations. Others used their turns to effectively become soloists by combining the block moves, shape changes, and refreshing their shape

profiles. In general, the elements of gameplay encouraged creative exploration both collaboratively, and occasionally competitively as players muted others, or took over with *all-block* moves.

Sonifying emotion

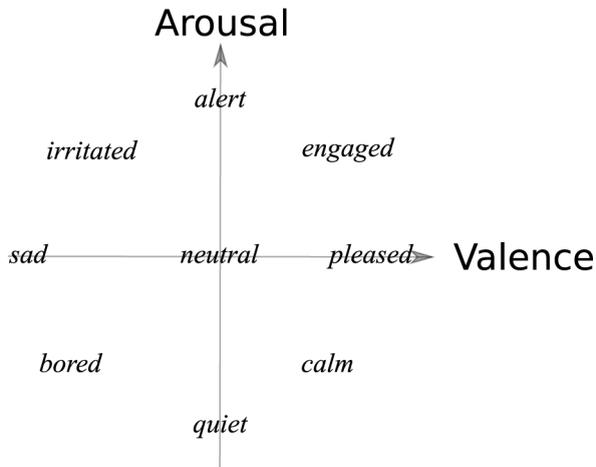
MUSE derives its state from the moves selected physically by players using a game pad. In practice, other physical inputs are possible, so long as one can map those inputs to MUSE state changes. Below, we present an example that uses physiological sensors that measure values related to a person's emotional state. Changes in the sensor state cause changes in the MUSE state so that MUSE becomes a tool for sonifying emotion.

Fig. 6 shows an emotional state space based on Russell's circumplex model (Russell, 1980). The horizontal axis is valence (happy versus sad, good versus bad), and arousal (aroused versus calm) is on the vertical axis. A circle inscribed through the space covers a broad range of human emotional states. To map this emotional space to MUSE states, we played MUSE to find a board configuration of sound outcomes that matched each of the eight emotional states in Fig. 6. This is a subjective process – the player/researcher assessed the correspondence of a MUSE/musical state to a given emotion. Therefore, the mapping was subject to the cultural predilections of the researcher. We then found a set of intermediate states that serve as transitory states between the named emotions. To *play* MUSE through the emotional space – a player chooses an emotion, then waits as MUSE passes through a series of transitory states to arrive at a configuration that produces sound to match the named emotion.

The original goal of the emotional state mapping was to produce a system to assist interaction with children on the autistic spectrum. The intention was to have people wear sensors that measure physiological conditions that we attribute to emotion. This places the wearer's emotions in the emotional state space. The emotionally-mapped MUSE system then changes its state to match the wearer's emotions, i.e., it sonifies a person's emotions. Although this adaptation of MUSE was never tested with its intended audience, the emotion mapping nevertheless demonstrates the creative potential offered by music created within a game state. A demonstration of MUSE sonification of emotion may be viewed on YouTube (Popa, 2016)⁴.

4. NB: This demonstration uses a customized variation of MUSE with pitch distributions that are not shown in Fig. 3.

Fig. 6 - An emotional state space with valence and arousal axes based on Russell's circumplex model (Russell, 1980)



Limitations and Opportunities

Although MUSE has a large creative state space, that space is finite, and has a characteristic sound. As a game for creative musical play, MUSE is in many senses similar to a single composition. Just as *In C* would strain most listeners if repeated too many times, MUSE eventually exhausts listeners interest in that creative space – ultimately the listener/player needs to move on. Nevertheless, MUSE's approach to musical creativity through variations on a minimalist foundation is eminently suited to gamification. In fact, process music in general is by its nature suited to implementations in software and could be the basis for a plethora of games that explore a variety of musical spaces. One could imagine as many creative musical games as there are systematic processes used by composers. The idea is in some senses an old one, dating back at least to dice games like those attributed to Mozart (Mosteller, 1968). Modern computers and electronics make this a much richer area to explore with the potential to reach a mass audience that is not musically trained.

As a digital platform, MUSE has the potential to expand educational tools using non-traditional approaches to music. At its current stage, as experimental prototype, MUSE aims at awakening the curiosity of music making in novices by offering a simple (though not simplistic), easy-to-use and enjoyable way to discover the joy of creating and playing with sound. Thus, MUSE is more than a toy – it can provide an introduction for young, untrained students that could ultimately lead to professional training with tools that exploit the same underlying technologies. For example, Burle and Schaller (Schaller

and Burleigh, 2015) use similar web audio tools to develop a complementary approach to music education that targets the development of music professionals. Their web applets provide a mechanism to train the ears of future audio professionals and to teach the use of technology in music to fine arts students. One could imagine a continuum of such computer/web-based tools that brings students into the world of music through gamification and leads them to the complex world of modular synthesis and spectral analysis.

3. Keith Hamel's *Touch* for interactive electronics and piano (2012), innovative notation and the exploration of sound

Over the past two decades, digital technology has also opened new ways for performers to explore sound. *Touch* for piano and interactive electronics (2012), composed by the Canadian composer Keith Hamel, provides an example. The composition emerged out of a research project entitled “Integrated Multimodal Score-following Environment (IMuSE, 2009-11)” funded by the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (SSHRC). Hamel was the principal investigator of this project, which focused on the development of a comprehensive interactive environment and the exploration of new modes of artistic expression. *Touch* grew out of research on the use of hand tracking as a score-following method for music performed on the piano. The work was jointly commissioned by pianists Megumi Masaki and Corey Hamm and has been performed on numerous occasions both in Canada and abroad⁵.

Touch is all about bells: their acoustic characteristics, how we hear them, as well as the cultural and historical significance that accompany their use. Fig. 7 presents a transcription in conventional notation of the spectral analyses of eight bells. The “original” document exists on Hamel’s office computer (as well as on at least one laptop owned by one of his former graduate assistants). It constitutes a key document for the analysis of *Touch*. Each bell is numbered according to when the group of pitches associated with it appear in the score. This document turned out to be key for segmenting and decoding the pitch content of the piano part of *Touch*. Fig. 8 shows the first page of the piano score.

5. *Touch* is one of two compositions for piano and live electronics that constitute the primary objects of study of an ongoing SSHRC-funded research project entitled, “Mapping the acoustic space of live electronic music” (2016-2020). The other composition is *Zellen-Linien* for piano and live electronics (2007) by Hans Tutschku. This project is currently undertaken by Friedemann Sallis and Jeffrey Boyd, with assistance from Martin Ritter. We are grateful to SSHRC for providing funds that enabled us to pursue this work.

Fig. 7 - Keith Hamel, "Touch", bell analysis (with permission)

The musical score for "Touch" by Keith Hamel is presented in three systems, each with three measures. The notation includes a treble and bass clef, a 4/4 time signature, and dynamic markings such as *ff*. The score is annotated with bell analysis labels above the measures:

- Measure 1: C - chord 1 (T Bell-C60)
- Measure 2: Ab Chord 2 (tBellResAb)
- Measure 3: Gb chord (TBellG55)
- Measure 4: OR G chord
- Measure 5: F high --
- Measure 6: D (singleBellA)
- Measure 7: Bb (TBell-G55 trans)
- Measure 8: A (SecondFBell trans)
- Measure 8 (continued): F low (CBell trans)

Figures 9 and 10 show how the pitch content of bars 3 and 5 in the score relate more or less directly to the spectral analysis of bell no. 1. Fig. 9 shows an ordered relationship; figure 10 an unordered relationship.

One of the most striking aspects of this piece is the use of motion tracking of the pianist's hands to generate sound. This occurs at two points in the work: at the end of the first section (bars 41-71) and near the end of the piece (bars 296-304). The motion capture system is linked to the sound

Fig. 8 - Keith Hamel, "Touch", piano score, bars 1-14 (with permission)

Light and delicate $\text{♩} = 60$ 1

ppp pp ppp

5 pp ppp pp

9 p pp

12 pp p pp

cresc.

Fig. 9 - Keith Hamel, "Touch", bar 3, pitch content and bell no. 1

Touch - m3

1
C - chord 1 (T Bell-C60)

8

4/4

4/4

ff

4/4

Fig. 10 - Keith Hamel, "Touch", bar 5, pitch content and bell no. 1

Touch - m5

1
C - chord 1 (T Bell-C60)

8

4/4

4/4

ff

4/4

generating components of the live electronics, which enable the pianist to stimulate the electronic sound producing aspects of this work using hand movement guided by graphic notation (see Fig. 11). The two undulating lines written over the staff give the pianist an idea of the type of hand movements she should make at this section of the work. Whereas the colour of the sound is predetermined, the pitch content will depend on the type of movement the pianist chooses to make.

Fig. 11 - a) Keith Hamel, "Touch", bars 34-44, score and b) photo of Megumi Masaki (with permission)

34

p

37

ppp

mp

pp

41



Like many contemporary works, *Touch* was not conceived as a pedagogical tool⁶. However, the technology could be used to provide opportunities to students at any stage of their piano apprenticeship to explore sound creatively. How can this technology be mobilized to create learning opportunities for students? These opportunities would necessarily require precise notational devices that enable the acquisition of knowledge and improvement of skills, while at the same time leaving an open space for exploration and creativity. György Kurtág's music for piano provides numerous interesting examples. Over a period of about forty-five years (the early 1970s to the present), he composed hundreds of small pieces for piano solo, piano duo and two pianos many of which have been published in an impressive series of nine volumes entitled *Játékok* (Games). Like Béla Bartók's *Mikrokosmos*, the pieces of the first four volumes of *Játékok* were written to create high quality music for learners. Indeed, the very first pieces provide the beginning piano student with the opportunity to explore the piano as a sound making object⁷. The first piece of volume one, entitled *Örökmozgó (talált tárgy) - Perpetuum mobile (objet trouvé)*, is less of a composition than a framework for improvisation, not unlike the sections in Hamel's *Touch* that require hand movements above the keyboard.

A characteristic sign of Kurtág's repertoire of notational innovations is the palm stroke. *Tenyeres (I) - Mit den Handflächen (I) - Palm Stroke (I)*, uses this device together with certain aspects of conventional notation: staff lines for the right and left hands, clefs, octava, dynamic markings and a series of differentiated fermatas. According to the composer, the piece is conceived in a ternary form: question-answer-coda (Kurtág, 1995, p. 22). Outside of the coda, where precise pitch indications are given, the beginner can achieve musicality based on her personal abilities and her imagination.

6. Although *Touch* has been performed by students at UBC, Hamel has not considered using the technology developed in this work for pedagogical purposes. Conversation with the composer in Vancouver, November 2016.

7. Kurtág began composing these pieces in the early 1970s. At that time, he was working on a large-scale orchestral work entitled *24 Antiphonae*, op. 10, for orchestra, modelled on György Ligeti's orchestral works of the 1960s (*Apparitions, Atmosphères, Lontano*, etc.). During 1970–71 he worked intensely on this work, but only managed to complete one movement. When Marianne Teóke asked him for a series of piano pieces for her beginner students, Kurtág jumped at the opportunity and was successfully able to side step the creative crisis in which he had found himself. *24 Antiphonae* has remained unpublished and the composer has withdrawn the title from his work list. Kurtág's *Játékok* series began with the publication of *Elő-Játékok* (Pre-Games) for piano in 1974. The first four volumes published in 1979 were followed by five more (V-VI 1997, VII 2003, VIII 2010, IX 2017).

Fig. 12 - György Kurtág, "Örökmozgó (talált tárgy) [Perpetuum mobile (objet trouvé)]", Játékok I, p. 1 (left side) © Copyright by Universal Music Publishing Editio Musica Budapest. Reproduced by permission

Örökmozgó *

(talált tárgy)

Perpetuum mobile (objet trouvé)

Vivace, ma sempre tranquillo

(c)

m.s. *m.s.* *simile*

m.d. *simile*

legatissimo possibile

sempre con Ped.

molto

(repet. ad lib.)

pp molto

subff

sff

Tenyeres (1)

Mit den Handflächen (1) Palm Stroke (1)

The musical score for "Tenyeres (1)" is presented in two systems. The first system begins with the tempo marking "(con moto)" and a dynamic marking of "f". The notation features a mix of half notes and quarter notes, with some notes marked with a circled "8" and a dotted line, indicating a specific performance technique. The second system includes dynamic markings of "p dolce", "molto", and "ff", along with a crescendo hairpin. The notation continues with similar rhythmic patterns and includes a circled "8" with a dotted line.

Tenyeres (2)

Mit den Handflächen (2) Palm Stroke (2)

The musical score for "Tenyeres (2)" is presented in two systems. The first system starts with the tempo marking "(Scherzando)" and a dynamic marking of "mf". The notation consists of quarter notes and half notes. The second system features dynamic markings of "molto", "ff", and "mp", along with a crescendo hairpin. The notation includes a circled "8" with a dotted line and a circled diamond with a dotted line, indicating specific performance techniques. The piece concludes with a "molto" marking and a final crescendo hairpin.

In at least one piece of *Játékok* I, Kurtág has even anticipated the visual/musical outcome of Hamel's *Touch*. The score of *Némajátékok* (*Veszekedés* 2) – *Pantomime* (*Zanken* 2) – *Dumb-show* (*Quarrelling* 2)

(Fig. 14) presents a series of theatrical gestures. Kurtág instructs the pianist to “touch the keys without moving them at all”. Though the piano remains silent, the music resounds in the ears of the performer and the attentive spectators.

Fig. 14 - György Kurtág, “Némajátékok (Veszekedés 2)”, “Játékok” I, p. 19 © Copyright by Universal Music Publishing Editio Musica Budapest. Reproduced by permission

Némajáték (Veszekedés 2)

Pantomime (Zanken 2) Dumb-show (Quarrelling 2)

In presenting these innovative notation devices that are present throughout Kurtág’s mature work (from Op. 1 to the present), we are not suggesting that this music should be somehow enhanced with motion capture technology or live electronic sound. On the contrary, his music is sufficient unto itself. What we are suggesting is that aspects of Kurtág’s notational innovation could be combined with motion capture and sound synthesis to provide beginner pianists with the means to explore sound, while they develop their instrumental technique, rather than having to wait (usually for years) until this technique has been mastered.

Notational innovation is nothing new. The numerous, albeit unsuccessful, attempts at changing the way we notate music brought forward during the twentieth century bear witness to both the resilience and the limitations of our current system (Busoni, 1910; Schoenberg, 1924; Karkoshka, 1965; Read, 1987; Smalley, 1997; Roy, 2003). However, these attempts are symp-

tomatic of a profound shift in the way we produce, listen to, and think about music. Digital signal processing is now over thirty years old and motion tracking has become a commonplace in live electronic music. To the best of our knowledge, these methods and technologies have yet to be widely applied in music education. The combination of innovative notation and digital signal processing could enable music students (even those at the beginner level) to engage meaningfully with musical creativity, without the dots and lines of conventional notation getting in the way⁸. This is not to say that students should no longer learn to read conventional notation or to play traditional instruments. Note for example the seamless integration of traditional concepts in both MUSE and Hamel's *Touch*. However, the potential offered by new technologies can enhance and facilitate the transmission of musical skills and knowledge, just as Guido d'Arezzo's innovative notational devices are said to have done ca. 1000 years ago.

References

- Bharucha J., Meagan C., Paroo K. (2006), "Varieties of Musical Experience", *Cognition*, 100/1, pp. 131-72.
- Brathwaite B., Schreiber I. (2008), *Challenges for Game Designers*, Charles River Media Inc., Rockland, MA.
- Brown A.R. (2007), *Computers in Music Education: Amplifying Musicality*, Routledge, New York and Milton Park.
- Burle J., Schaller T. (2015), "Quint.js: A JavaScript library for teaching music technology to fine arts students", First Web Audio Conference, Paris.
- Busoni F. (1910). *Versuch einer organischen Klavier-Noten Schrift praktisch erprobt an Joh. Seb. Bachs Chromatischer Phantasie in D moll*, Breitkopf und Härtel, Leipzig.
- Creaschi A.M., Ilinykh K., Leger E., Smith N. (2015). "Students Who Quit Music Lessons: Recent Research And Recommendations For Teachers", *MTNA E-Journal*, 6(3), pp. 15-26. <http://ezproxy.lib.ucalgary.ca/login?url=http://search.proquest.com/docview/1683484556?accountid=9838>.
- Demers J. (2010), *Listening Through the Noise: The Aesthetics of Experimental Electronic Music*, Oxford University Press, Oxford and New York.
- Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. (2011), "From game design elements to gamefulness: Defining gamification", *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, September 2011, Tampere, Finland, pp. 9-15.

8. For an example of how technology can be used to introduce and teach concepts of notation in an innovative way, see Aura Pon's work on a project entitled Vusik that enables musicians young and old to paint sound on a smart board (2018, esp. p. 89-116).

- Goehr L. (1992), *The Imaginary Museum of Musical Works: An Essay in the Philosophy of Music*, Clarendon Press, Oxford.
- Karkoschka E. (1965), *Das Schriftbild der Neuen Musik*, Hermann Moeck, Celle.
- Kurtág G. (1995), “Játékok: une leçon de György Kurtág”, P. Albèra, ed., *György Kurtág: Entretien, textes, écrits sur son œuvre*, Contrechamps, Genève.
- Mosteller F., Youtz C. (1968), “Mozart’s Random Music”, Technical Memorandum EX-2, Department of Statistics, Harvard University, retrieved from www.stat.harvard.edu/Site_Content/mosteller-mozart.pdf on 29 January 2018.
- Cong N., Zhou S. (2010), “The music pattern: A creative tabletop music creation platform”, *Computers in Entertainment (CIE)*, vol. 8, p. 13.
- Pon A. (2018), *Designing for the Mindbody in Technology-Mediated Music-Making*, PhD Thesis, Computational Media Design, University of Calgary.
- Popa I.A.T. (2016), “MUSE as a Music Emotion Mapper / Elicitor”, YouTube video at www.youtube.com/watch?v=Xu992JSNFWM, posted 22 Feb 2016, retrieved 25 Jan 2018.
- Popa I.A.T. (2017a), *MUSE: a Music Sandbox Environment for Novices*, MSc Thesis, Computational Media Design, University of Calgary.
- Popa I.A.T. (2017b), “Muse Tutorial”, YouTube video at www.youtube.com/watch?v=nOw2OKDTij0, posted 12 Apr 2017, retrieved 25 Jan 2018.
- Popa I.A.T., Boyd J.E., Eagle D. (2015), “MUSE: A Music-Making Sandbox Environment for Real-Time Collaborative Play”, *The 12th Sound and Music Computing Conference*, Music Technology Research Group, Dept. of Computer Science, Maynooth University, Maynooth, Co. Kildare, Ireland, 7–14. http://smcnetwork.org/system/files/SMC2015_submission_91.pdf.
- Read G. (1987), *Source book of proposed music notation reforms*, New York Greenwood Press, Westport.
- Roy S. (2003), *L’analyse des musiques électroacoustiques: modèles et propositions*, L’Harmattan, Paris.
- Russell J.A. (1980), “A circumplex model of affect”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 39/6, pp. 1161-1178.
- Schaller T., Burleigh I. [alias Burle J.] (2015), “Using Web Audio API in web-based tools for ear training of sound engineers”, 26th UK Conference on Audio Education, Glasgow.
- Schoenberg A. (1924). “A New Twelve-Tone Notation”, *Style and Idea: Selected Writings of Arnold Schoenberg*, Leonard Stein ed., Leo Black trans. University of California Press, Berkeley and Los Angeles, 1975, pp. 354-62.
- Smalley D. (1997), “Spectromorphology: explaining sound-shapes”, *Organised Sound*, 2/2, pp. 107-126.
- Xambó A., Laney R., Dobbyn C. (2011), “TOUCHtr4ck: Democratic collaborative music”, *Proceedings of the Fifth International Conference on Tangible, Embedded, and Embodied Interaction*, pp. 309-312. 23-26 Jan 2011, Funchal, Portugal.

11. La pedagogia musicale di Zoltán Kodály

di *Maurizio Bovero*

Abstract

Kodály Music Pedagogy is one of the cornerstones of the historic methodologies of the twentieth century. The chapter begins with a historic point of view, and identifies the keystone of Kodály's pedagogical work in the interrelation of the different aspects of his activity, as ethnomusicologist, as composer and as pedagogue. The chapter goes on to examine the different aspects of his theory concerning the development of musical thinking, the maieutic character of the path, and the necessity for a common mother tongue in its implementation. A methodological analysis of the main didactic tools follows: relative solmisation and its historical background, handsigns, other music reading and writing systems, and their applicability in the Italian context. A short description of music education in the Hungarian school system ends the chapter. In conclusion, after it spread from Hungary to different parts of the world (North America, Australia, Asia and many European countries), the Kodály Pedagogy is now a global reality. It naturally requires a continuous regeneration, nonetheless retaining full philosophical validity.

1. Un po' di storia

Nell'opera di Zoltán Kodály gli aspetti compositivi, di ricerca etnomusicologica e pedagogici, sono uniti in maniera inestricabile, dando vita ad uno dei capisaldi della pedagogia musicale del novecento.

Nei primi anni del XX secolo egli, insieme all'amico e compagno Béla Bartók, dette vita ad un'importante opera di ricerca musicologica, la più imponente mai avvenuta in Europa, che sfociò nella raccolta e sistematizzazione del canto popolare ungherese. Questo influenzò in maniera profonda la sua opera compositiva, veicolando, quel rinnovamento del linguaggio musicale e quella stessa attenzione verso il linguaggio musicale in sé, che in altri importanti compositori di questo periodo deriva da frequentazioni di altro tipo. L'esito di tale ricerca costituì nel contempo la *madrelingua*

musicale ungherese, ossia la pietra angolare su cui è poggiata la sua opera pedagogica.

Nel 1905 Kodály progettò il primo viaggio di raccolta del canto *originale* nell'Ungheria rurale, che ebbe il via da Galanta, sita nel nord, ora in territorio slovacco. La raccolta riguardò tutta l'Ungheria contadina e anche aree di lingua ugro-finnica nelle nazioni limitrofe (Slovacchia, Ucraina, Romania). Essa coinvolse non solo Kodály e Bartók, che ne furono i promotori, ma una generazione intera di musicisti. Grandi nomi come Gyula Kertész, Lajos Bárdos, György Kerényi, Mátyás Seiber, Jenő Ádám, Antal Doráti e molti altri (Fig. 1), alcuni dei quali svolsero gran parte della loro carriera musicale all'estero, si occuparono in patria di questa grande opera.

Fig. 1 - Da sinistra: István Szelényi, Mihály Szigéti, Gyula Kertész, Lajos Bárdos, Zoltán Kodály, György Kerényi, Mátyás Seiber, Jenő Ádám, Antal Doráti



Il materiale, raccolto tramite il fonografo a rulli, venne trascritto, catalogato e pubblicato nel *Corpus Musicae Popularis Hungaricae* i cui volumi apparvero a partire dal 1951. Da tale opera di analisi del canto popolare magiaro emersero alcune sistematicità, come il riconoscimento di strati più arcaici e più recenti in esso¹.

1. Per approfondire l'argomento si consiglia la lettura dei seguenti scritti del compositore e didatta ungherese in Kodály (1974): *Hungarian Folksongs* (1906, pp. 9-10), *The Pentatonic Scale in Hungarian Folk Music* (1917-1929, pp. 11-23), *Hungarian Folk Music* (1925, pp. 24-27), *What is Hungarian in Music?* (1939, pp. 28-33).

Le caratteristiche dello strato arcaico furono individuate nella presenza costante viva e vitale della *pentatonìa anemitonica*, che si ritrova nella musica di diversi popoli, in tutti i continenti; nella struttura imitativa alla quinta discendente; e nell'uso di due tipi sostanziali di musiche: danze, dal carattere e testo molto allegro e *Keserves* (Complaint) dal carattere triste e lento, stile rubato a volte parlato. Al contrario, lo strato moderno era caratterizzato dall'uso della modalità, della polimodalità ed in sostanza della diatonìa e presentava una struttura imitativa di tipo ascendente.

Da un lato, tali caratteristiche contribuirono, seppur in modo assai diverso, in relazione alla diversa personalità di ognuno, a curvare il linguaggio compositivo di Bartók e Kodály.

In altri compositori, tali elementi entrano a far parte del linguaggio musicale mutuati da altre frequentazioni. Ad esempio in Debussy la pentatonìa deriva, dall'ascolto del Gamelan balinese oppure la modalità in De Falla dal suo amore per il cante jondo. D'altro canto, parte di tale repertorio viene a costituire il materiale stesso attraverso cui si esplica il suo pensiero pedagogico basato sul concetto di "madrelingua musicale".

Se noi immaginiamo la cultura dominante in quel tempo in Ungheria, vediamo come questa fosse omologata su modelli mitteleuropei. Dal punto di vista musicale Brahms e Wagner erano le figure di riferimento dell'Accademia Liszt; lo stesso Brahms, quando vuole citare l'Ungheria, si rifà in di fatto alla musica tzigana, alla quale Kodály e Bartók non riconoscono alcuna autenticità né rappresentatività dell'essere e della cultura propriamente magiari.

After 1867, Hungarian efforts in art music turned away from the people [...]. Musical life was nourished mainly on foreign works [...]. On the other hand here were the Hungarian masses, without any musical culture, their sole nourishment being gipsy music. It was obvious that from elements such as these it would be possible to create a public who desired and fed on a higher Hungarian music only if cultured class could be made musically Hungarian and the Hungarian masses could be musically cultured. [...] What gave and can still give us strength for this apparently almost impossible task? Folk traditions. Profound study of the music of the people has shown that here there still lives an ancient, original and valuable musical culture, interrupted in its development; it can be lifted out from beneath the rubbish heaped on top of it, and higher art can be built upon it. [...] To begin with we looked only for the lost ancient melodies. But seeing the village people and the great talent and fresh life being left to perish there, we gained a new idea of a cultured Hungary born people. We devoted our lives to bringing this about (Kodály, 1974, p. 110)².

2. *In Memory of Bartók* (1955, pp. 109-111). «Dopo il 1867, gli sforzi ungheresi nella musica d'arte voltarono le spalle alla gente [...]. La vita musicale era nutrita principalmen-

Solo dalla tradizione rurale autentica delle classi contadine, in questa prospettiva, avrebbe potuto scaturire la rinascita di una vera cultura ungherese.

Kodály, già professore di composizione presso la prestigiosa Accademia Liszt, capì che doveva rivolgere la sua attenzione più che alla pedagogia per i musicisti a quella per le persone comuni, i cittadini, affinché il progetto esposto nella citazione precedente potesse attuarsi e per far sì che il suo lavoro non si rivelasse un gigante dai piedi d'argilla. In tale maniera, basandosi da un lato sulle acquisizioni fornite dalla psicologia della musica, e dall'altro su quanto era venuto in contatto nei suoi frequenti viaggi all'estero, e facendo affidamento sull'aiuto di molti tra i suoi allievi, primo tra tutti Jenő Ádám, sviluppò quella che più che una metodologia è una vera e propria idea filosofico-pedagogica.

La vera e propria metodologia venne poi sviluppata dal suo entourage di cui fecero parte moltissimi musicisti, tra cui oltre al già citato Jenő Ádám, spiccarono le figure di Erzsébet Szőnyi, Helga Szabó, Erzsébet Hegyi, Katalin Forrai. Degli anni quaranta è la riforma del sistema scolastico ungherese per quanto riguarda l'insegnamento della musica, fondata direttamente sui principi di Kodály e del movimento da lui ispirato. Tra la fine degli anni cinquanta e l'inizio dei sessanta, il mondo si rese conto che la realtà ungherese era diventata un qualcosa cui guardare con estrema attenzione. Molti musicisti e didatti furono attratti da questo mondo e visitarono l'Ungheria, scoprendone il sistema educativo e l'importantissimo e diffuso sistema di cori.

Tra questi, dall'Italia visitarono l'Ungheria portando a casa un enorme bagaglio e la suggestione di una possibile via affinché la musica sia veramente di tutti, musicisti come Roberto Goitre, Davide Liani e Giovanni

te di lavori stranieri. [...] Dall'altra parte c'erano le masse ungheresi, senza alcuna cultura musicale [propria], essendo il loro solo nutrimento la musica tzigana. Era ovvio che da elementi simili a questi sarebbe stato possibile creare un pubblico che desiderasse e si sostenesse attraverso una musica ungherese più alta solo se le classi acculturate potessero essere musicalmente ungheresi e le masse ungheresi potessero essere musicalmente formate. [...] Cosa ci dette e ci può ancora dare la forza per raggiungere questo obiettivo apparentemente impossibile? La tradizione popolare. Studi approfonditi sulla musica della gente, hanno mostrato che qui sopravvive una cultura musicale antica, originale e di valore, interrotta nel suo sviluppo; può essere tirata fuori dalla spazzatura ammonticchiata sulla sua sommità, e un'arte più elevata può essere costruita sopra di essa. [...] Per iniziare cercammo semplicemente le melodie antiche perdute. Ma vedendo il grande talento e la vitalità delle classi rurali lasciato perire, si stagiò innanzi a noi la visione di una rinascita culturale dell'Ungheria a partire dalle persone. E noi decidemmo di dedicare le nostre vite alla sua realizzazione»; traduzione mia).

Mangione, che diffusero anche con i propri scritti il metodo in Italia³ e diedero vita negli anni seguenti a importanti realtà come i Piccoli Cantori di Torino, I Piccoli Cantori Veneziani e l'AIKEM, l'Associazione Italiana Kodály.

Nel 1964 Zoltán Kodály venne eletto presidente onorario dell'ISME, l'International Society of Music Education, che nel giugno di quell'anno tenne a Budapest la sua conferenza biennale. Importanti didatti e musicisti ungheresi cominciarono ad essere chiamati da istituzioni estere, all'inizio nelle università del nord America (USA e Canada), ed in seguito in diverse parti del mondo.

Gli stessi ungheresi si resero conto della diffusa richiesta tanto da inaugurare nel 1975 il Kodály Institute dell'Accademia Liszt, una vera e propria facoltà universitaria dove si può prendere contatto con questa pedagogia musicale, negli International Kodály Seminar estivi oppure nei semestri invernali con corsi graduate e postgraduate.

Nello stesso anno nacque l'IKS - International Kodály Society, l'associazione che riunisce gli Istituti Kodály dei diversi paesi, sancendo il passaggio da una realtà di carattere strettamente ungherese ad una di carattere internazionale.

Ormai la Pedagogia Kodály ha una consistenza mondiale: essa è diffusa dall'Australia – la KMEIA (la Società Kodály australiana) data addirittura 1969 – all'Asia, con paesi come la Corea, la Cina, il Giappone, le Filippine, la Malaysia, all'Europa, con la Gran Bretagna, Francia, Italia, Germania, Irlanda, Grecia, Danimarca, Finlandia, Portogallo, Spagna, all'America, con gli USA, Canada, Messico, Puerto Rico, Argentina, Cile e Brasile.

2. La pedagogia musicale

Il pensiero pedagogico kodályano prese forma attorno al 1925, quando il compositore rivolse la sua attenzione alla educazione musicale generale.

Come detto in precedenza egli non approfondì i dettagli metodologici del processo educativo, che furono poi messi a punto dai suoi allievi e dal suo entourage musicale, ma i principi filosofico-pedagogici che li avrebbero dovuti guidare.

3. Si vedano Goitre (1972, 1984), Goitre, Seritti (1980); Mangione (1981, 2007). Per la diffusione del metodo si considerino inoltre Biancotto, Pugliese Buttarelli, Asero Cavallaro (1980); József, Szmracsányi (2013); Szőnyi (2007); oltre naturalmente alle traduzioni dei lavori di Kodály stesso (p. es. 1976, 1977, 1981).

Come dimostrato in seguito dalla ricerca neuropsicologica (Norman-Haignere *et al.*, 2015), ci sono zone del nostro cervello che possono essere attivate solamente dal contatto con la musica, per cui la musica è componente insostituibile dell'animo umano: essa è parte indispensabile della conoscenza umana. Che la musica appartenga a tutti!

Quando dovrebbe cominciare l'educazione della musica? La risposta di Kodály è semplice e chiara: nove mesi prima della nascita della madre! Questo paradosso può essere letto nel senso che tutti gli attori del sistema educativo devono essere sensibilizzati e consci dell'importanza del processo. Secondo la sua proposta, nel sistema scolastico la musica inizierà con la Scuola dell'Infanzia, a tre anni, in maniera legata al gioco, dato che lo sviluppo dell'orecchio musicale ha maggiori possibilità di successo se avviato prima dei sei anni.

Tuttavia egli riconosce l'importanza di tutto ciò che avviene prima e al di fuori della scuola:

The shaping of my life was as natural as breathing itself. I sang before I could speak and I sang more than I spoke. I got to know the instruments and classical masterpieces early in my life. I made my first instrument myself. I was hardly four years old when I took Mother's draining-ladle, threaded strings in its holes and fastened them to the end of the ladle. On these strings I played the guitar and sang improvised songs to this accompaniment. These improvisations made me happy as no later work of mine ever did (Kodály, 1974, p. 223)⁴.

L'insegnamento dovrebbe essere basato sulla gioia in maniera tale da stimolare la necessità nell'allievo di musica più raffinata, una necessità che durerà tutta la vita. Questo rende necessaria la formazione di insegnanti che sappiano svolgere questo compito così come la ricerca del materiale musicale di alta qualità disponibile per gli allievi ed adatto alla loro età⁵.

4. "I Made my First Instrument Myself" (1950, p. 223. «La formazione della mia vita è stata naturale come lo è il respiro. Io cantai prima che potessi parlare e cantavo più di quanto parlassi. Conobbi gli strumenti e i capolavori classici molto presto nella mia vita. Costruii da solo il mio primo strumento. Avevo a mala pena quattro anni quando presi la schiumarola della mamma, infilando corde nei suoi fori e allacciandole alla fine del manico. Su queste corde suonai la chitarra e cantai canti improvvisati su tale accompagnamento. Queste improvvisazioni mi resero felice come nessuno dei miei lavori in seguito riuscì a fare»; traduzione mia).

5. A questo proposito Kodály afferma: «È molto più importante chi è il maestro di musica in Kisvárdá [un paesino sperduto preso ad esempio, N.d.T.] che chi è il direttore dell'Opera House, perché un direttore non adeguato sarà rimosso, [...]]. Ma il cattivo insegnante spegnerà l'amore per la musica di intere generazioni di bambini»: Z. Kodály, "Children's Choirs" (1950), in Kodály (1974), p. 124 (traduzione mia).

Il fulcro del suo pensiero è un progetto educativo che porti alla formazione di un pensiero musicale le cui categorie favoriscano un uso consapevole e non meccanico della musica. Come tutti i *metodi attivi*, esso affonda le sue radici nella psicologia attiva della Gestalt.

In tale ottica l'aspetto più interessante della sua pedagogia musicale risulta essere quello *maieutico*, molto affine a quello di socratica memoria. Ogni acquisizione viene preceduta dall'esperienza pratica, in un procedimento per cui l'insegnante non considera l'allievo non un contenitore vuoto da riempire con la conoscenza, ma un soggetto attivo da cui tirare fuori ciò che già sta dentro lui, applicando quella che in Socrate è detta *l'arte della levatrice*.

In tale modo si opera un rovesciamento copernicano della didattica tradizionale, il cui procedimento parte dall'introduzione delle regole attraverso cui si arriva al fare musica.

Parole chiave in tal modo di intendere la pedagogia sono il canto, e la madrelingua musicale.

Il canto assume un'importanza vitale in questo contesto. Esso, oltre ad essere uno strumento alla portata di tutti, permette una comprensione attiva della musica, sviluppando la capacità di darsi un'immagine mentale di essa.

Il canto obbliga ad immaginare la musica prima di averla udita, favorendo la capacità di sentire nella propria mente ciò che si legge e di darsi un'immagine mentale di ciò che ascolta, uno tra i principali obiettivi del percorso educativo. Questa capacità immaginativa è ciò che consente anche di prevedere sviluppi e di immaginare soluzioni diverse durante il corso della musica.

In realtà il movimento è alleato prezioso del canto, qualcosa che consente alla sensazione interiore di venire espressa e di prendere forma concreta. Le danze, i *singing games*, il movimento associato a pulsazione, ritmo, ostinati, quello associato all'altezza, insieme a molti altri, ne sono esempi chiari.

Tutto questo nel pieno rispetto della creatività del bambino in un contesto in cui l'improvvisazione ritmica, melodica e armonica giocano un grande ruolo.

La madrelingua musicale, l'altro concetto chiave, è individuato dalla psicologia musicale nel senso di gravitazione tonale che deriva al bambino dalla frequentazione quotidiana con la musica, a cominciare da quando è ancora nel ventre materno. Kodály la individua nella musica popolare, quel patrimonio di canti posseduto da ogni popolo e caratterizzato da una grande validità artistica, forma e struttura semplici essendo stato perfezionato da un processo di sedimentazione nei secoli.

Conoscere se stessi ed il proprio patrimonio culturale è condizione necessaria per aprire la propria anima ai grandi lavori di tutto il mondo. La riflessione su questo punto sorge spontanea: egli vive, lavora e pensa in una realtà sociale, come quella ungherese del secolo scorso, caratterizzata da un alto grado di omogeneità etnica e culturale.

Nella nostra società multietnica non è pensabile che il canto popolare italiano, anche per il suo carattere in gran parte dialettale, costituisca l'unica fonte cui attingere.

È proprio a questo patrimonio di cui sono portatori i bambini delle nostre classi, dal carattere variegato e multiforme, cui bisogna fare riferimento per integrare il materiale di origine italiana, per un viaggio senza fine in quello che è ormai un villaggio globale.

Sulla validità didattica del canto popolare concorda anche Giovanni Piazza, studioso e didatta di formazione orffiana: «La validità didattica del canto popolare consta nell'offrire le peculiarità di un linguaggio essenziale e nitido, di forme accessibili e ben stagliate, perfettamente aderenti alla psicologia del bambino, fino a svelare, nel vastissimo repertorio di scelta, veri piccoli capolavori di forma e di qualità poetica e musicale, depurati e maturati da secoli di anonima fruizione ed elaborazione» (Piazza, 1979, p. XIV).

Ma il monito del compositore ungherese riguarda soprattutto la validità artistica e culturale del repertorio da noi selezionato per la nostra attività educativa. Questo è veramente irrinunciabile.

Nostro compito è educare il gusto e formare la coscienza critica e la personalità dei nostri allievi che saranno i cittadini del domani in un processo che porti alla fruizione dei capolavori dell'umanità.

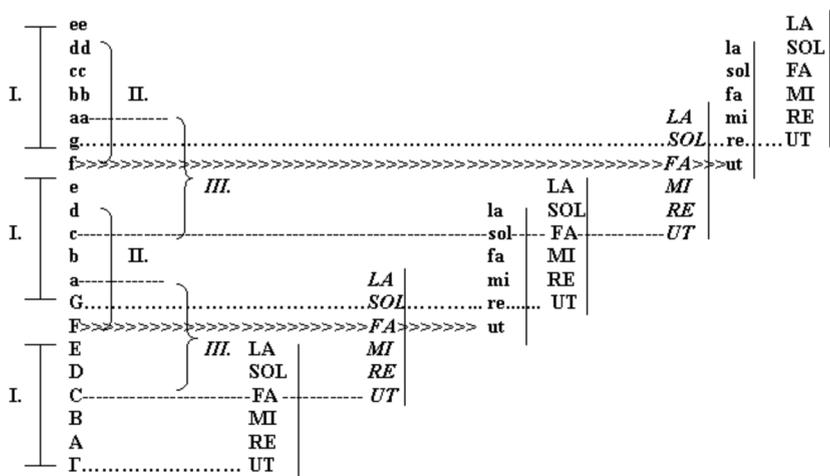
3. Strumenti didattici

La solmizzazione relativa affonda le proprie radici nella storia. Guido d'Arezzo mise a punto il suo sistema basato sugli esacordi nella prima metà dell'XI secolo (Fig. 2). Esso implica il passaggio da un esacordo all'altro a seconda dei suoni fissi toccati dalla melodia. Tale sistema è rimasto in uso per diversi secoli.

Nei suoi viaggi nel mondo anglosassone Kodály venne in contatto con il Tonic Sol-Fa System di Sarah Glover, didatta e studiosa della prima metà dell'Ottocento, ancora molto diffuso a quel tempo in tale area nell'adattamento di John Curwen.

Egli stesso riconobbe il debito nei confronti di tale sistema di educazione melodica: «In the course of a number of visits to England since 1927 I observed the highly developed singing in schools. To this I am indebted

Fig. 2 - Il sistema esacordale di solmisazione di Guido d'Arezzo



for much stimulation, which helped me gradually to complete my work for children. I am now very pleased to return to the English what I learned from them, and was able to adapt to our needs in Hungary»⁶. Egli dopo averla ripresa la adattò e la rese disponibile per ogni campo in cui esista una gravitazione di qualche tipo.

Il principio psicologico su cui si basa è che la nostra percezione di una melodia non deriva dalle frequenze assolute dei suoni che la compongono, ma dal loro rapporto relativo. Ascoltando una stessa melodia a diverse altezze tutti noi percepiamo il fatto che sia la stessa melodia grazie ai rapporti relativi tra i suoni che la compongono e dall'altra parte anche il fatto che le altezze siano diverse, attraverso le frequenze assolute toccate da essa. In altri termini siamo in grado di individuare il ruolo ricoperto dai suoni all'interno di un contesto melodico e grazie a loro dare a questo il proprio senso musicale. Tale ruolo non cambia trasponendo la melodia ad una altezza diversa.

Il sistema di lettura italiano, come avviene nei paesi mediterranei, non permette di riconoscere e dare un nome a tali analogie funzionali, de-

6. Z. Kodály, Prefazione alla *brochure* pubblicitaria per la pubblicazione della prima versione inglese del Metodo Corale Kodály (Luglio 1962), in Rainbow, Cox (2006), p. 386 («Nel corso delle mie numerose visite in Inghilterra a partire dal 1927 osservai come la pratica del canto fosse molto sviluppata nelle scuole. Riconosco il mio debito verso questo stimolo, che mi aiutò gradualmente a completare il mio lavoro per i bambini. Sono ora molto lieto di restituire agli inglesi ciò che ho imparato da loro e che fui capace di adattare alle nostre esigenze in Ungheria»; traduzione mia).

nominando unicamente le frequenze assolute e nominandole con i nomi delle sillabe guidoniane, in maniera peraltro non così precisa come sarebbe richiesto in un contesto educativo, non differenziando neppure le note alterate da quelle naturali.

Nei paesi di lingua inglese e mitteleuropei (qui la lettera B sta per il SI_b mentre la lettera H per il SI naturale), i suoni sono indicati dalla notazione alfabetica. In tali paesi per l'applicazione della solmisazione relativa, come nell'esempio di Guido d'Arezzo si adoperava una doppia nomenclatura.

Per le funzioni tonali si adoperano le sillabe guidoniane:

do re mi fa so la ti

Per le frequenze è usata la notazione alfabetica:

A B/H C D E F G

In Italia viene adottata la soluzione proposta da Goitre nell'appendice del suo *Cantar Leggendo* (Goitre, 1972, p. 220-ss), ma accolta anche in altri paesi mediterranei, come ad esempio la Grecia. Essa prevede l'uso delle sillabe guidoniane anche per le frequenze, come previsto dal sistema di lettura ufficiale italiano, ma con la distinzione grafica del carattere maiuscolo.

Inoltre per entrambi si usa la denominazione dei suoni alterati con la regola generale per cui per le alterazioni ascendenti viene usata la desinenza I, mentre per quelle discendenti la A. Ad esempio RE diventa RI per RE# e RA per RE_b.

Qual è la vera utilità di cantare in solmisazione? Per molto tempo in Italia si è pensato che fosse un artificio per semplificare la lettura eliminando le note alterate presenti come è ovvio nella notazione fissa, ma non è questo il suo vero significato.

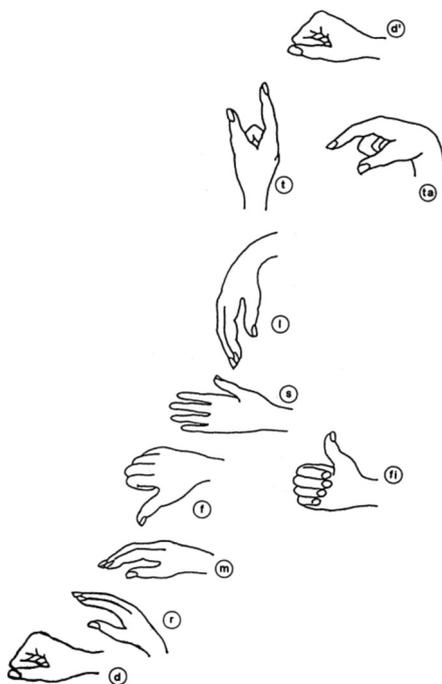
In realtà essa consente di dare un nome univoco ad una sensazione della musica, permettendo un'educazione di tipo qualitativo, basata cioè sul senso musicale, costituendo in tale maniera un fantastico strumento educativo.

Al contrario, una educazione melodica basata solamente sulla misurazione dell'ampiezza degli intervalli è per forza di cose fondata su un criterio di carattere non musicale di misurazione quantitativa. Ad esempio, quando i nostri allievi canteranno in solmisazione, sol sarà il nome che loro assoceranno alla sensazione di dominante, mentre do a quella di tonica e via dicendo. Bisogna precisare inoltre che cantare in solmisazione non vuol dire non cantare con i suoni assoluti: ci sarà un momento del percorso educativo in cui le due maniere si affiancheranno, come sempre in modo graduale e procederanno da allora di pari passo, consentendo di dare conto di ogni aspetto percettivo della musica.

Un fantastico strumento didattico, direttamente collegato con la solmizzazione relativa è la chironomia, che Kodály riprese, adattandola, dall'opera di J. Curwen⁷. Essa è un vero e proprio strumento di lettura e scrittura musicale, consentendo di segnare nello spazio in maniera ordinata le funzioni tonali.

L'aspetto morfologico, per cui ogni gesto ha un suo perché legato alla funzione rappresentata, e la disposizione nello spazio consentono una vera e propria rappresentazione grafica, una sorta di *disegno magico*, delle relazioni tra i suoni (Fig. 3).

Fig. 3 - I gesti chironomici



La chironomia è una maniera veramente evocativa di scrivere e leggere la musica, tanto che, nel film *Incontri Ravvicinati del Terzo Tipo* del 1977, Spielberg la utilizza come mezzo di comunicazione tra umani ed alieni.

7. Anche la chironomia ha radici storiche di lunga data. Già gli egizi usavano un tipo di chironomia, che permetteva la direzione della musica tramite gesti e movimenti delle mani. Quanto all'impiego delle mani in riferimento ai suoni musicali, si può ricordare che al Medioevo risale la cosiddetta "mano guidoniana" (da Guido d'Arezzo), basata sull'associazione delle note alle falangi e alla punta delle dita.

Altri strumenti di lettura legati direttamente alla solmisazione relativa sono il *campo aperto* (*stick notation*), in cui alla notazione ritmica vengono aggiunte le sillabe guidoniane (Es. mus. 1).

Esempio musicale 1 - Scrittura in campo aperto

l, l, l, l, m m m r r m r d l, l, r r m r d l, d r d l, s, l, l, l,

Più avanti sarà introdotto, sempre al momento e nella maniera più opportuni, il *pentagramma relativo* (Es. mus. 2). Anche questo serve per notare esclusivamente i rapporti tra i suoni ossia la solmisazione relativa.

Esempio musicale 2 - Lo stesso esercizio precedente scritto sul pentagramma relativo

Ci sarà un momento nel percorso in cui il pentagramma relativo verrà affiancato da quello assoluto, su cui si potranno leggere sia la notazione assoluta sia la solmisazione relativa.

4. Il percorso

Si dice solitamente che il metodo Kodály è un metodo per bambini. Questo è in realtà molto riduttivo, poiché esso inizia in tenera età ed in maniera a questa adeguata, ma nel suo percorso, caratterizzato da una estrema gradualità, non c'è alcun limite per ciò che concerne i punti d'arrivo.

Esso è pensato per la scuola generalista ma anche per quella ad indirizzo musicale, è, più in generale, per la formazione dei musicisti, sia che essi svolgano la professione sia che siano semplici cittadini.

È notorio come i musicisti ungheresi siano tra i più preparati e duttili e come anche chi non svolge la professione ma sia il frutto del percorso della scuola Kodály abbia doti musicali non comuni neppure tra gli stessi musicisti di altre nazioni. Stiamo dunque parlando di un percorso pensato non per formare i professionisti ma offerto nella scuola per tutti.

La metodologia kodályana ha trovato in quella nazione una applicazione diretta nel percorso scolastico di tutti i cittadini. Come detto in precedenza, ufficialmente il percorso parte dai tre anni nella scuola dell'infanzia. In questo grado di scuola la musica si pratica in modo globale, in maniera ludica, attraverso il canto, il movimento, sperimentando le diverse dimensioni del suono e diventandone padroni. Ritmo, pulsazione, melodia senso della forma sono obiettivi di un lavoro che resterà a livello inconscio e costituirà la base per tutto quanto verrà acquisito negli ordini superiori.

Un bambino che esce da questo ordine di scuola avrà un repertorio di un'ottantina di canti a memoria che costituiranno, insieme a quanto sperimentato nei tre anni, il bagaglio su cui la scuola elementare (*általános iskola*), che comprende otto gradi, costruirà il proprio percorso.

La scelta, libera per tutti, è se frequentare una scuola normale generalista oppure una scuola ad indirizzo musicale (indirizzo Kodály). In entrambi i casi la musica farà parte sempre del percorso. La differenza sta nel numero di ore dedicate, sino a cinque durante la settimana, più l'attività corale, nella scuola Kodály. Il percorso sarà simile, ma come è ovvio la diversità starà nell'approfondimento.

I bambini saranno invitati poi tra i sette e gli otto anni a studiare uno strumento nelle scuole comunali di musica, diffuse in tutto il paese e gratuite per la popolazione. Anche nella scuola superiore la musica è parte integrante del sistema scolastico. È bene comunque aver chiaro che nemmeno nel caso della scuola Kodály l'obiettivo finale è la formazione professionale di musicisti, anche se, ovviamente, alcuni di loro proseguiranno e dedicheranno la loro vita alla musica.

Dalla prima elementare inizia il percorso di alfabetizzazione: si giunge alla astrazione ritmica con i patterns di base e dal punto di vista melodico con un percorso che dalla semplice relazione tra le funzioni $s - m$, un universale, caratteristico delle lallazioni e dei canti infantili, estendendosi dal semplice al complesso, attraverso canti bi-tri-tetrafonici, pentatonici, diatonici, modali, polimodali porterà nei primi quattro anni della scuola elementare all'acquisizione di tutti gli elementi principali del linguaggio musicale.

È bene precisare che questo è il percorso di alfabetizzazione: esso non riassume in sé tutta l'educazione musicale che è ben altro, ma indica solamente l'ordine degli elementi fatti affiorare a coscienza. Nel frattempo, si frequenterà la musica a tutti i livelli di complessità comprendendo anche gli elementi non ancora diventati consci.

In tal modo, l'obiezione mossa da alcuni di frequentare repertori *bambineschi* non ha alcun senso: attraverso canti adeguati alla loro età, al loro livello musicale e al loro sviluppo psicologico si fa un lavoro di alfabetizzazione, ma questo non riassume assolutamente in sé tutta la musica

con cui vengono in contatto che è la più variegata e musicalmente valida possibile.

A tale proposito bisogna ricordare che l'obiettivo finale è quello di entrare in contatto con i capolavori della musica d'arte. Questo costituisce, in estrema sintesi, il programma dal quinto all'ottavo grado: un viaggio che dal gregoriano spazia attraverso la musica di tutti i secoli sino a quella del Novecento, facendola, capendola ed avendola come amica per tutta la vita.

Questa è in sostanza la strada tracciata da Kodály, una via che nonostante la necessità comune a tutte le idee, di un continuo rinnovamento e adattamento alla realtà contemporanea, conserva a tutt'oggi la sua validità e la sua verità filosofica.

Riferimenti bibliografici

- Biancotto G., Pugliese Buttarelli A., Asero Cavallaro E. (1980), *L'infanzia della musica ovvero la musica dell'infanzia*, Pro Musica Studium, Roma.
- Goitre R. (1972), *Cantar Leggendo*, Suvini Zerboni, Milano.
- Goitre R. (1984), *Far musica è*, a cura di Mario Pigazzini, Suvini Zerboni, Milano.
- Goitre R., Seritti E. (1980), *Canti per giocare*, Suvini Zerboni, Milano.
- József A., Szmrecsányi (2013): *Corso preparatorio di musica*, ed. it. a cura di Davide D'Urso, Carisch, Milano.
- Mangione G. (1981), *La riscoperta della musica attraverso il metodo Kodály*, Acquafresca, Chiasso.
- Mangione G. (2007), *La pedagogia della musica secondo Zoltán Kodály*, Uniservice, Trento.
- Kodály Z. (1974), *The Selected Writings of Zoltán Kodály* (transl. by Lili Halápy and Fred Macniol), Boosey & Hawkes, London.
- Kodály Z. (1976), *333 esercizi di lettura*, Carisch, Milano.
- Kodály Z. (1977), *Cantiamo in modo corretto*, Carisch, Milano.
- Kodály Z. (1981), *50 canti per bambini*, a cura di Davide Liani, Carisch, Milano.
- Norman-Haignere S., Kanwisher N.G., McDermott J.H. (2015), "Distinct Cortical Pathways for Music and Speech Revealed by Hypothesis-Free Voxel Decomposition", *Neuron*, 88/6, pp. 1281-1296.
- Piazza G. (1979), *Orff-Schulwerk, Musica per bambini*, Suvini Zerboni, Milano.
- Rainbow B., Cox G. (2006) *Music in educational thought and practice*, Boydell Press, Suffolk.
- Szőnyi E. (2007), *Metodo corale Kodály. Lettura e scrittura musicale*, voll. 1-3, ed. it. a cura di Davide D'Urso, Carisch, Milano.

12. Musica e movimento per la scoperta di *Opus Number Zoo* di Luciano Berio

di Chiara Sintoni

Abstract

The chapter highlights the use of movement and of gesture whilst listening to music in primary school. It aims at presenting the results of a pedagogical and research project conducted in a workshop with children on Luciano Berio's *Opus Number Zoo* which was informed by suggestions from the Jacques-Dalcroze's method and by up-to-date and innovative pedagogical and methodological approaches. In the first part of the chapter Berio's *Opus Number Zoo*, its genesis, texts and features are presented, then a didactical proposal on the first movement is described in more detail. The activity is conducted from the premise that bodily movement can easily translate the structural characteristics of music. Guided listening mediated by the teacher allows the children to gather elements of musical discourse; the movement originates from carefully listening to the piece and from identifying its constituent elements (expressive, structural, formal) and its expressive features. In this perspective, the experience of listening becomes an experience of consciousness: of oneself, of one's body, and of art music with its possible meanings also in contemporary life.

1. Introduzione: perché *Opus Number Zoo* di Luciano Berio

Con questo lavoro intendo fornire un esempio di educazione all'ascolto riferita alla musica del Novecento e mi concentrerò su un brano tratto da *Opus Number Zoo* di Luciano Berio (1925-2003): *Barn Dance - Tanz in der Scheune - Ballo Campestre*. La mia proposta si rivolge alla scuola primaria e mira a introdurre i bambini alla comprensione musicale, intesa come «capacità di dominare dall'alto, magari al semplice ascolto» (La Face Bianconi, 2004, p. 31) la struttura di un brano musicale, e alla conoscenza di alcuni elementi fondamentali del linguaggio musicale del secolo XX attraverso strategie di educazione all'ascolto competente (o anche razionale, riflessivo, ragionato; Della Casa, 1985, p. 51; La Face

Bianconi, 2006)¹ e mediante l'impiego consapevole della *gestualità finalizzata* (Sintoni, 2009a, p. 49; Sintoni, 2012)².

Opus Number Zoo si colloca nelle fasi inaugurali della grande stagione creativa di Luciano Berio del periodo tra anni Cinquanta e Sessanta caratterizzata dall'esplorazione e dall'impiego della voce nelle sue svariate possibilità timbriche ed espressive. La composizione, «per quintetto di fiati», scrive l'autore, «è un breve lavoro d'occasione scritto nel 1951 per un pubblico di giovani e rivisto nel 1970. I quattro brani che lo compongono corrispondono ciascuno a un testo letto dai musicisti, isolatamente o insieme. I quattro poemi, che narcano vicende di animali, sono di Rhoda Levine»³. Nell'edizione a stampa del 1975, tali brani recano i seguenti titoli: 1. *Barn Dance - Tanz in der Scheune - Ballo Campestre*; 2. *The Fawn - Das Pferd - Il Cavallo*; 3. *The Grey Mouse - Die Maus - Il Topo*; 4. *Tom Cats - Die Kater - I Gattacci*.

Le due versioni sono diverse⁴. L'organico della versione del 1951 prevede la voce recitante, due clarinetti e due corni; il testo verbale è di Cathy

1. Tale tipologia di ascolto «richiede lo svolgimento di un'attività, e il risultato di questa attività costituisce una *conoscenza*, cioè una appropriazione dell'evento sonoro che viene assimilato diventando rappresentazione interiore» (Della Casa, 2001, p. 51). Essa si oppone ad un ascolto di tipo proiettivo: in questo caso, il soggetto “decodifica” e interpreta il brano musicale nel momento stesso in cui vi proietta la propria soggettività; in altre parole, l'ascoltatore dà per scontato che ciò che gli è venuto in mente sia *ipso facto* il senso intrinseco del brano.

2. Esula dalle finalità e dalle dimensioni di questo contributo una trattazione sistematica dei fondamenti concettuali e metodologici delle attività di musica e movimento qui proposte e mi limiterò pertanto a suggerire indicazioni di tipo operativo ad uso dell'insegnante. Per le basi teoriche del lavoro rinvio di conseguenza ai due miei precedenti scritti testé citati, nei quali l'approccio basato su musica e movimento viene affrontato anche alla luce di una riflessione critica sulla letteratura in materia tanto storica quanto recente. Gli studi sull'uso del corpo ai fini dell'ascolto musicale, avviati alla fine del secolo XIX coi contributi fondamentali di Émile Jaques-Dalcroze, attraversano infatti oggi una fase piuttosto vivace, con esiti di vario carattere e spessore nonché manifestazioni e proposte anche ludico-spontaneistiche e potenzialmente banalizzanti delle quali si auspica il rapido superamento. Una prima proposta didattica dell'opera qui trattata è stata inoltre succintamente presentata in Sintoni 2009b: essa si fonda sull'esperienza condotta da chi scrive con un gruppo di bambini dell'età della scuola primaria nell'a.s. 2006-07 e con la collaborazione della danzatrice ed insegnante di danza Annadora Scalone, nell'ambito delle attività dell'Associazione “I Fiori musicali” (Bologna).

3. Breve nota descrittiva dell'autore reperibile nel sito internet del Centro Studi Luciano Berio (www.lucianoberio.org/node/1439?1243359604). La versione del 1951 fu tuttavia concepita per la voce di Cathy Berberian e su testi di Cathy Berberian stessa; la prima esecuzione si tenne a Milano nel 1952. La première della versione del 1970 ebbe luogo l'anno seguente, a New York.

4. Sull'opera e la sua genesi si veda Otto (2004). Per un'introduzione al compositore e alla sua poetica si vedano in primo luogo i suoi scritti e le sue parole: Berio (1981), Berio (2006), Berio (2013), Berio (2017); si vedano inoltre almeno Osmond Smith (1995; riferimento alla genesi di *Opus Number Zoo* a p. 125) e Restagno (1995; riferimento all'opera qui trattata a p. 277).

Berberian. Con la revisione del 1970⁵ la composizione risulta ampliata nell'organico strumentale (flauto grande, oboe, clarinetto in Si bemolle, corno in Fa e fagotto); la narrazione viene inoltre distribuita tra i cinque esecutori, che si alternano anche come voci recitanti. Il testo verbale, infine è di Rhoda Levine, sulla scorta del testo iniziale di Cathy Berberian.

Del testo inglese di Levine sono state realizzate delle traduzioni che si configurano anche come riscritture: quella italiana di Vittoria Ottolenghi e quella tedesca di Friedl Hofbauer. Esse compaiono nell'edizione a stampa del 1975; ad essa si fa riferimento in questo contributo.

La composizione appartiene al genere della musica da camera, perché è destinata a un piccolo complesso di esecutori. Al contempo essa s'inserisce nel filone della cosiddetta musica "descrittiva", cioè mirata a rappresentare un contenuto extramusicale – poetico, letterario, pittorico ecc. – mediante vari mezzi: imitazioni onomatopeiche o dinamiche ma anche elementi di carattere simbolico; il richiamo all'immaginario infantile attraverso tali elementi si colloca in brani di durata contenuta dalla sostanziale semplicità formale. Nell'opera, infine, si nota una spiccata componente teatrale: non solo per la presenza di vicende narrate ma anche perché i cinque strumentisti alternano, a turno, l'esecuzione musicale alla declamazione del testo poetico, si alzano e si siedono secondo precise indicazioni dell'autore.

Per queste ragioni, *Opus Number Zoo* si presta ad un'attività didattica nelle classi della scuola primaria su un asse che comprende l'ascolto razionale e la drammatizzazione/pantomima. In presenza di tre versioni del testo verbale (inglese, italiana, tedesca), in un contesto italianofono, il lavoro potrà senz'altro essere svolto sulla versione italiana; nondimeno le tre versioni del testo verbale possono risultare efficaci per un apprendimento al contempo musicale e linguistico in un contesto scolastico (e culturale) bi- e addirittura trilingue.

Più in dettaglio, dal punto di vista della didattica della musica alcune specifiche caratteristiche dell'opera come la scelta dei timbri strumentali, l'essenzialità (e la raffinatezza) dell'orchestrazione e della scrittura musicale, l'impiego, anche se atipico, della voce recitante nell'ordito strumentale della composizione – tanto da risultare quasi strumento essa stessa – sono tutti elementi quanto mai preziosi per far conoscere ai discenti alcuni strumenti musicali ed alcune potenzialità della voce, sviluppare il loro gusto timbrico, avviarli alla scoperta di alcuni tratti essenziali del linguaggio musicale del Novecento.

5. Nella partitura della nuova versione, edita dalla Universal nel 1975 con testo trilingue, si legge: «Revised for the Dorian Quintet and dedicated to Aaron Copland for his 70th birthday (and, as an afterthought, also for his 51st birthday)».

Oltre a promuovere il conseguimento di obiettivi di tipo disciplinare come quelli appena ricordati, un lavoro didattico su *Opus Number Zoo* si carica di importanti finalità più generali. La composizione mostra infatti relazioni con il genere della favola edificante. I brani colgono peculiarità, indole e movenze di un singolo animale e al contempo stimolano nei giovani ascoltatori una riflessione sui propri comportamenti e un robusto senso civico, etico e morale.

Vediamo ora più in dettaglio questi aspetti nei singoli episodi della composizione⁶.

In *Ballo Campestre* troviamo un monito a non fidarsi dell'apparenza. Una volpe trae in inganno un inerme e ingenuo pulcino; lo blandisce e coinvolge in una danza sempre più incalzante finché arriva la notte e lei può inghiottirselo in un sol boccone. Il carattere di danza, dapprima leggero e saltellante, poi sempre più marcato e ossessivo, per un verso restituisce l'atmosfera rustica, "campestre", del brano e per un altro sottolinea il meccanismo subdolo e inesorabile col quale si realizza un atto di sopraffazione del più forte sul più debole.

Il secondo brano, *Il Cavallo*, ci porta in un mondo devastato dalla guerra. L'animale è da solo in mezzo a un campo, sente in lontananza le urla e il frastuono delle bombe, s'interroga sul perché. L'indicazione "calmo" e l'atmosfera rarefatta, quasi sospesa restituiscono lo smarrimento e l'angoscia del protagonista e fanno di questo brano un vero e proprio atto d'accusa dello stesso compositore contro le guerre e la distruzione e un monito alle generazioni future.

Nel terzo brano, *Il Topo*, un vecchio topo osserva dall'alto di uno scaffale i festeggiamenti di Capodanno coi giovani topolini che danzano: è vecchio, dunque impossibilitato a prendere parte alla festa e al ballo, e ricorda ai suoi compagni che il tempo passerà anche per loro. La scrittura di Berio restituisce il ritmo leggero della danza ma anche lo squittio e i movimenti scattosi caratteristici dei roditori; al contempo essa suggerisce il trascorrere rapido del tempo evocato come una danza dei cui effetti (come già in *Ballo campestre*) troppo tardi ci si accorge («con me l'età venne a ballar», dice il vecchio topo).

I Gattacci (di nome Omar e Bartholomew nella versione inglese; Cecco e Sforacchioni nella versione italiana) chiude la galleria di ritratti musicali. Due gattini randagi e vanitosi ingaggiano una lotta all'ultimo sangue salvo poi capire, entrambi malconci, che nessuno dei due ha tratto vantaggio dalla violenza; anzi, ciascuno si ritrova alla fine privato proprio di quanto lo rendeva speciale e ammirato: una metafora dell'inutilità e della stupidità

6. Esula dagli obiettivi di questo scritto un'analisi dell'impianto seriale della composizione; si rinvia a Otto (2004), pp. 98-109.

di ogni forma di vanteria e violenza. La musica di Berio suggerisce all'inizio le loro movenze indolenti e vanitose, la sfuriata nella lotta, la reciproca sconfitta.

In sintesi, attraverso l'ascolto di *Opus number Zoo* si possono dunque promuovere competenze di tipo disciplinare e trasversale quali: l'impiego di adeguate strategie di ascolto e descrittive di un brano musicale; la comprensione di strutture sintattico-formali musicali; l'uso di un lessico appropriato nel descrivere le caratteristiche essenziali dei brani ascoltati; la capacità di porre un brano musicale in relazione al contesto nel quale è stato composto; la riflessione sui valori fondanti per la società, sui rapporti umani, sulle conseguenze del proprio agire.

2. Alcune osservazioni su “Barn Dance” - “Tanz in der Scheune” - “Ballo Campestre”

L'attività didattica può avviarsi a partire dalla lettura e dal commento del testo verbale; si può sottolineare il carattere rustico, non aristocratico, immaginato per la danza e mirare a una lettura espressiva del testo. Chi scrive propone di fondare il lavoro sulla versione italiana. Tuttavia, dove la conoscenza dei ragazzi della lingua inglese lo consenta, il confronto tra le quattro strofe del testo inglese ed italiano mostrerà analogie e differenze sulle quali l'attenzione dei discenti potrà essere indirizzata⁷. Entrambe le versioni testuali della breve narrazione conservano un ritmo scandito e regolare; il testo inglese però presenta un più evidente schema di rime regolare e perlopiù a rima baciata⁸. Il verso finale, «That's all, folks!», reso in italiano come «Tutto qui, ragazzi!», richiama apertamente il cartello finale dei celebri *cartoons* della Warner Bros.

Come già ricordato, in questo brano una volpe e un pulcino vengono rappresentati nell'atto di danzare insieme, apparentemente in pieno accordo

7. Lo stesso procedimento potrà essere adottato anche con le altre versioni, per esempio con quella tedesca, sia per un confronto tra essa e la versione italiana sia per un confronto tra essa e la versione inglese. In generale, comunque, la scelta della versione linguistica è strettamente legata al contesto linguistico in cui si colloca l'attività didattica.

8. Schema delle rime, testo inglese: strofa I, vv. 1-2, 3-4; strofa II, vv. 1-2, 3-4; strofa III, vv. 2-3; strofa IV, il v. 1 che rima col v. 5 della strofa precedente; vv. 2-3, 4-5. La versione italiana presenta le seguenti rime: strofa I, vv. 2-3; strofa II, vv. 2-3; la strofa III non presenta uscite in rima; strofa IV, vv. 2-3-4. Le due versioni presentano lo stesso verso conclusivo nelle strofe I, II e IV («She never noticed when the light went out»/«Mai s'accorse ch'era buio buio»): esso allude all'imminente e inesorabile dileguarsi della luce del giorno di cui il pulcino, incantato, sembra non accorgersi. Le strofe III e IV risultano dunque un *unicum* narrativo verso la frase finale.

e in amicizia: le peculiarità caratteriali dei due protagonisti – la furbizia e la malizia della volpe e l'ingenuità del pulcino – saranno decisive nel determinare la sorte di entrambi. La volpe ammalia il povero pulcino e lo irretisce in una danza irresistibile sapendo che così il piccolo animale non si accorgerà del passare delle ore e dell'arrivo della notte.

L'andamento saltellante e incisivo della danza si basa sull'impiego di un vero e proprio ostinato che permea l'intero brano, fatta eccezione per la parte finale, come vedremo meglio più oltre⁹. Il fraseggio straccato del corno (b. 1 ss.) viene ripreso a canone (a eco) dal fagotto in un registro più grave (b. 2 ss.). Lo stesso avviene per la linea tematica del clarinetto (che entra a b. 3), imitato a canone dall'oboe (b. 4 ss.)¹⁰. Il canone tra corno e clarinetto sottolinea il carattere fortemente ritmico della danza; il canone tra clarinetto e oboe acquista una connotazione spiccatamente melodica, che si fonde con l'ingresso della voce declamata a b. 3, fino a b. 7.

A b. 8 compaiono tre figurazioni, che possiamo ritenere anche tre *cues* (o *indices*: La Face Bianconi, 2006), alla luce della loro sempre maggiore importanza musicale e sintattica nel corso del brano: il salto ascendente di quinta Re-La dell'oboe (due semicrome + croma, staccate); il salto di settima Re bemolle-Do (croma + minima, forte), con cui fa il suo ingresso il flauto; un piccolo trillo di sedicesimi al clarinetto. La voce declama la seconda strofa a b. 9. I *cues* (*indices*) che abbiamo evidenziato più sopra diventano sempre più evidenti: il salto ascendente di settima lo si coglie a b. 9, 10 e 11, il breve trillo misurato di fatto serpeggia tra i vari strumenti. Il culmine degli eventi narrativi e musicali lo si avverte con chiarezza alle b. 14-16: il moto delle semicrome e i suoni acuti, quasi striduli, al flauto e all'oboe, uniti all'*ostinato* ritmico in crome nei registri più gravi conferiscono al passaggio in *crescendo* sino al fortissimo fra la seconda e la terza strofa un carattere sinistro e angoscioso, che fa presagire l'epilogo. La declamazione del testo riprende a b. 16 col gesto improvviso del corno nel registro grave. Il ritmo iniziale, saltellante, lascia il posto a rapide figurazioni scalari ascendenti e staccate, che assecondano le parole della voce e la determinazione della volpe, che lancia la sua preda sempre più in alto. Da b. 17 il salto di settima ascendente risuona angoscioso sull'esclamazione «altissimo!», mentre l'arrivo dell'oscurità è evidenziato da fraseggi circolari e morbidi nei legni e dalla reminiscenza della figurazione melodica d'aper-

9. Per l'ascolto e l'attività didattica si suggerisce l'esecuzione del Quintetto Bibiena nel CD *Il Quintetto Bibiena. Flamen* (Ermitage, 1995, ERM 418-2).

10. Ai discenti si potrà far notare che si tratta di un esempio di canone, e addirittura di "canone doppio", tra corno/fagotto e clarinetto/oboe, una tecnica compositiva che raggiunge il culmine nell'epoca rinascimentale, con i compositori franco-fiamminghi e oggetto di una grande riscoperta nel corso del Novecento. Essa potrà essere restituita anche attraverso gesti e movimenti nelle attività descritte al paragrafo successivo.

tura al clarinetto (b. 19-20). Il distico finale «Mentre sorride mentre l’abbraccia mai s’accorse ch’era buio buio» (in inglese «She felt no fear/she felt no doubt/and she never noticed when the light went out») viene declamato «more and more frantic» su un movimento scalare progressivo e inesorabile verso il registro acuto, che diventa sempre più avvolgente e ossessivo (b. 22-23). Le scale cromatiche ascendenti (b. 24) culminano nel forte sforzato nel registro acuto (b. 25), cui fanno seguito il salto di ottava – estensione della settima –, le figurazioni staccate cromadue semicrome (ora più soffuse) al flauto e all’oboe e un’ultima, laconica enunciazione della linea melodica iniziale al corno e al clarinetto – che per primo l’aveva esposta a b. 3. Sui suoni scuri e tenuti del fagotto e del corno (b. 26) la voce declama «Tutto qui, ragazzi!», sulle ultime note del clarinetto che imita il ritmo scandito dalla parola nel salto di nona finale (b. 27).

3. Una proposta didattica

Per aiutare i ragazzi a cogliere i nuclei portanti di quanto ora descritto, si potrà ricorrere – come in effetti chi scrive ha fatto – all’uso del movimento del corpo¹¹ e in particolare della *gestualità finalizzata*, ovvero del gesto e del movimento finalizzati alla comprensione del brano all’ascolto (Sintoni, 2009a; Sintoni, 2012). Gesto e movimento sono infatti due risorse utilissime nella didattica per la scuola primaria e qui vedremo come esse possano sviluppare nei bambini le capacità d’ascolto musicale nella prospettiva dell’ascolto riflessivo al quale già si è fatto cenno¹².

Dal punto di vista concettuale, per “movimento” s’intende lo spostamento del corpo, o di una sua parte, nello spazio; per “gesto” s’intende una singola azione corporea espressiva perché centrata su una o più caratteristiche del movimento¹³. In tal senso, il gesto può essere anche una *caratterizzazione* del movimento. Assieme, gesto e movimento concorrono a delineare una “gestualità finalizzata”: con questo termine designo qui

11. Vd. sopra, nota 6. L’ascolto mediante il rapporto musica/movimento al quale qui ci si riferisce poggia su un concetto di “corporeità” come «dimensione materica e biologica dell’essere umano, inscindibilmente connessa a quella mentale [...] *unità sistemica* di corpo e psiche [...] *medium di conoscenza e di comunicazione* con se stessi, con gli altri e con l’ambiente» (Frabboni, Pinto Minerva, 2003, pp. 56-58).

12. Sottolineo che – per quanto il lavoro qui presentato possa costituire il primo passo verso la realizzazione di coreografie – gesto e movimento sono qui impiegati per promuovere la capacità di ascolto musicale e non al fine di creare coreografie vere e proprie o danze autonome.

13. Si vedano le “voci” *Movimento e Gesto* del *Grande Dizionario della Lingua Italiana* UTET a cura di Salvatore Battaglia (Torino 1961-2002).

l'uso di gesti e movimenti al fine della comprensione musicale all'ascolto. I caratteri di tali gestualità sono basati sulla percezione e sulla restituzione attraverso il corpo e il movimento corporeo dei parametri del suono (e in particolare altezza, intensità, durata), di elementi di base del fraseggio musicale (*legato*, *staccato*), sull'osservazione attenta di cellule ritmiche e sulle ricorrenze di strutture musicali. Tale gestualità, anche quando inizialmente spontanea, dovrà comunque essere condotta dall'insegnante in modo pertinente alle strutture musicali. La gestualità è "finalizzata" perché è controllata e consapevole e mirata alla comprensione di un brano nella sua complessità.

Nella prospettiva dell'uso della gestualità finalizzata, l'insegnante potrà aiutare i bambini a "tradurre" quanto recepito all'ascolto attraverso un uso controllato e consapevole del gesto e del movimento al fine della comprensione degli specifici aspetti musicali sopra trattati. Tutto questo avverrà in un processo di scambio e negoziazione tra le proposte dei bambini e la loro rielaborazione sotto la guida del docente, in rapporto con la scrittura musicale che evidenzia alcune caratteristiche dominanti, identificabili nei *cues* rilevati nel corso dell'ascolto. L'attività inoltre può essere realizzata da tutto il gruppo assieme o a coppie, in un gioco di rispecchiamento-adequamento reciproco facendo leva tanto sulla presenza nella storia di due personaggi quanto delle figure di canone in partitura.

Dal punto di vista corporeo, un leggero saltellare può restituire il carattere dell'ostinato e il progredire della danza; inoltre, i bambini potranno – singolarmente o in gruppi – attraverso un loro movimento potranno evidenziare le entrate degli strumenti. Il nodo cruciale degli eventi avviene tra la seconda e la terza strofa, quando il raccordo strumentale tra le due conferisce un colore sinistro e inquietante al moto perpetuo della danza. Nella terza strofa la volpe stringe il pulcino e lo lancia in aria: «Lei [la volpe] zàg lo lancia in su/ e poi se lo riprende/ e zàg lo rilancia altissimo» (il testo inglese è ancora più esplicito nel riferirsi alla svolta improvvisa e violenta che la danza ha preso: la volpe sbatacchia il pulcino a destra e a manca con tutta la sua forza). Il ritmo saltellante dell'inizio lascia il posto ad una progressione agitata e ansiosa, che potrà essere resa da movimenti direzionati nello spazio, in accordo col fraseggio musicale. La perdita di luce è resa dal morbido e avvolgente fraseggio dei fiati che i ragazzi possono restituire con un movimento ondeggiante del corpo e delle braccia.

Per il finale, cruciale per capire il pezzo («Mentre sorride mentre l'abbraccia/e mai s'accorse ch'era buio buio»), i bambini possono orientarsi per movimenti veloci, tensivi, con piccoli passi che cambiano direzione a seconda del fraseggio. La tensione dell'ultima scala cromatica si dissipa improvvisamente nell'ultima apparizione parziale del motivo di apertura, quando la volpe divora il povero pulcino. I bambini possono restituire que-

sto episodio con un movimento circolare dal basso all'alto in corrispondenza del passaggio dal registro grave al registro acuto¹⁴; essi inoltre potranno suddividersi narrativamente tra “volpi” e “pulcini” (con le relative conseguenze in termini di movimenti) e quindi fermarsi tutti assieme a sottolineare con un gesto delle braccia o un'espressione del viso la frase finale.

La gestualità finalizzata impiegata in relazione alle caratteristiche strutturali della musica permetterà ai bambini di fare proprie le caratteristiche strutturali del brano, la sua struttura complessiva, e il suo profondo significato.

In questo percorso, il movimento si lega dunque all'ascolto attento del brano e all'individuazione delle sue caratteristiche costitutive. In prospettiva interdisciplinare e trasversale, ferma restando la centralità del brano musicale, l'ascolto *mediante* il rapporto musica/movimento non esaurisce nella prospettiva della sola educazione musicale le proprie potenzialità. Esso risulta anzi assai utile perché il bambino sviluppi sempre maggior consapevolezza di sé e della propria corporeità e affinché cresca nella capacità di coordinarsi, muoversi, agire nell'ambiente e nello spazio, integrarsi come gruppo classe tenendo conto del contesto e della presenza degli altri. Le potenzialità formative del legame tra ascolto musicale e movimento investono dunque la sfera della formazione complessiva della persona.

Riferimenti bibliografici

- Berio L. (1981), *Intervista sulla musica*, a cura di R. Dalmonte, Laterza, Roma-Bari.
- Berio L. (2006), *Un ricordo al futuro*, Einaudi, Torino.
- Berio L. (2013), *Scritti sulla musica*, a cura di A.I. De Benedictis, Einaudi, Torino.
- Berio L. (2017), *Interviste e colloqui*, a cura di V. Ottomano, Einaudi, Torino.
- Cano C. (2002), *La musica nel cinema. Musica, immagine, racconto*, Gremese, Roma.
- Della Casa M. (1985), *Educazione musicale e curricolo*, Zanichelli, Bologna; rist. con appendice, 2001.
- Frabboni F., Pinto Minerva F., a cura di (2003), *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari.

14. Il fenomeno poggerebbe su un complesso meccanismo di associazione sinestetica tra il suono e la percezione corporea ed è stato indagato fin dalla seconda metà dell'Ottocento (cfr. Stueber 1990). Sulla questione sono inoltre utili le osservazioni di Cristina Cano che, attingendo a ricerche di psicologia della percezione, mostra come l'uomo tenda a raggruppare sensazioni diverse in due gruppi principali: sensazioni di leggerezza-altezza-chiarezza da un lato, sensazioni di pesantezza-bassezza-oscurità dall'altro (Cano, 2002, pp. 63-67).

- La Face Bianconi G. (2006), “La Didattica dell’ascolto”, La Face Bianconi G., a cura di, *La Didattica dell’ascolto*, numero monografico di *Musica e Storia*, XIV, 2006, pp. 511-541.
- Osmond-Smith D. (1995), *Berio*, Oxford University Press, Oxford-New-York.
- Otto P., “Écritures d’*Opus number zoo* de Luciano Berio: mise en oeuvre d’un processus compositionnel”, *Musurgia*, 11, n. 1-2, 2004, pp. 95-117.
- Restagno E., a cura di (1995), *Berio*, EDT, Torino.
- Sintoni C. (2009a), *Quando il Suono diventa Gesto. Un laboratorio su «Pierino e il lupo» di Sergej Prokof'ev*, Aracne, Roma.
- Sintoni C. (2009b), “When Sound Becomes Gesture: A Workshop on *Peter and the Wolf* by Sergei Prokofiev and *Opus Number Zoo* by Luciano Berio”, *Proceedings of the International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI)*, Madrid (proceedings cd, ISBN 978-84-613-2955-7).
- Sintoni C. (2012) “Gesto e movimento per la comprensione musicale. Ascolto dal *Carnevale degli animali* di Camille Saint-Saëns”, *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica*, II, pp. 123-139.
- Stueber W.J. (1990), *Ted Shawn e la teoria espressiva di François Delsarte*, in *Alle origini della danza moderna*, a cura di E. Casini Ropa, il Mulino, Bologna.

Partitura

- Berio L. (1975), *Opus Number Zoo*, Universal Edition, n. 15637 (rist. 1981).

13. “Schönberg macht Schule” - Schönberg fa scuola. La proposta dell’Arnold Schönberg Center per bambini e ragazzi dai 7 anni in su

di Elisabeth Aigner-Monarth, Hanne Muthspiel-Payer*

Abstract

The “Arnold Schönberg Center” in Vienna offers three different Music education programs for children aged 7 to 19. This chapter provides an overview of the three pedagogical approaches, which give young people the opportunity to encounter the extraordinary composer and actively try out his ground-breaking compositional ideas themselves; the result is a meeting with the Vienna School that makes “textbook facts” come to life. Body percussion around the number 12, original audio and film documentation from the extensive archives of the Arnold Schönberg Centre all lead to an immersion in the world of Arnold Schönberg, the man who turned the history of music upside down. Students learn about “painting with light” with the help of Schoenberg’s *Six Little Piano Pieces* Op. 19, played live.

1. Introduzione

Arnold Schönberg fu un insegnante molto richiesto ed apprezzato per tutta la vita; del resto, l’insegnamento occupò gran parte della sua stessa esistenza. Egli si definiva un autodidatta che aveva acquisito le proprie conoscenze attraverso l’autoapprendimento delle opere di Bach, Haydn, Mozart, Beethoven e Brahms. La frase con la quale apre la prefazione del *Trattato d’armonia* (1911, 1922) è divenuta celebre: «Questo libro l’ho imparato dai miei allievi» (Schönberg, 2014, p. 3).

* Questo contributo è apparso in tedesco come *Schönberg macht Schule. Das Musikvermittlungsangebot des Arnold Schönberg Centers Wien* in “*Dieses Buch habe ich von meinen Schülern gelernt*”. *Arnold Schönberg fra traduzioni, divulgazione, Musikvermittlung e didattica*, a cura di P. Somigli, LIM, Lucca, 2017, pp. 63-75. Lo si riproduce qui in versione italiana a cura di Paolo Somigli in modo da renderne il più possibile fruibili gli utili spunti anche in contesto scolastico italiano.

Schönberg, però, non si occupava solo di studenti di livello avanzato; dava anche lezioni di base. Nel libro intitolato semplicemente *Arnold Schönberg* e pubblicato a Monaco di Baviera nel 1912 con contributi di Alban Berg, Anton von Webern, Egon Wellesz, Vasilij Kandinskij e altri, è possibile leggere un'attestazione straordinaria del suo essere insegnante:

Quando ci definiamo allievi di Schönberg, lo facciamo con una sottolineatura completamente diversa da quella di coloro che sono legati inseparabilmente al proprio insegnante solo da una ditteggiatura "divina" o da una nuova cifratura del basso continuo. Sappiamo invece che tutti coloro che si definiscono tali ne sono toccati nel pensiero e nei sentimenti e quindi si sentono in un contatto spirituale con tutti noi. Per chiunque sia stato suo allievo il suo nome, quindi, è più di un semplice ricordo di studente: è una coscienza artistica e umana (Jalowetz, 1912, p. 84).

L'Arnold Schönberg Center di Vienna ha preso a modello questa passione pedagogica del musicista che gli dà il nome, e nel 2007 ha dato alle due autrici di questo contributo l'incarico di ideare e realizzare un programma educativo sul compositore. Il primo risultato è stato un evento in forma di concerto-laboratorio al quale partecipano attivamente bambini dai 7 ai 12 anni. S'intitola *Schönberg klingt schön*, un gioco di parole a partire dal cognome del musicista; tradotto in italiano significa "Schönberg suona bene". In 90 minuti quest'iniziativa dà agli studenti la possibilità di compiere un'incursione nella vita e nell'opera dell'artista. Nel testo di presentazione, che si rivolge direttamente ai bambini, si può leggere: «Sfogliamo l'album di famiglia di Schönberg, sveliamo i segreti della musica dodecafonica con colorati *boomwhackers* e una grande tastiera per pianoforte, conosciamo Schönberg come padre narratore di storie per i figli». Quest'attività è condotta dalla "mediatrice musicale" (*Musikvermittlerin*) Hanne Muthspiel-Payer e dalla pianista Elisabeth Aigner-Monarth. Essa introduce concretamente l'ascoltatore al mondo sonoro del compositore. Christian Meyer, ex direttore dell'Arnold Schönberg Center, spiega infatti che i bambini devono sperimentare attivamente la musica e illustra in un'intervista:

Sul pavimento della sala da concerto c'è una grande tastiera con le dodici note di un'ottava. I bambini sono muniti di barre sonore con le quali possono creare i suoni corrispondenti ai tasti, in sequenza oppure liberamente. Attraverso una "porta-specchio" – una tenda all'altro lato della quale si trova un'altra tastiera, ma rovesciata – scoprono in maniera giocosa il principio della forma a specchio. Imparano a pensare in musica rigorosamente, ma scoprono anche che si può essere creativi all'interno delle regole¹.

1. L'intervista si legge su «Der Standard», Print-Ausgabe, 7 novembre 2008, online al sito internet <http://derstandard.at/1225359233612/Das-Erfuehlen-der-zwoelf-Toene> (ultimo accesso, 25 settembre 2018).

Il successo del primo programma di mediazione musicale (*Musikvermittlung*) ha imposto d'ideare un'offerta anche per gli studenti più grandi; così l'anno seguente fu concepito un nuovo programma dal titolo *Schönberg ist Klasse!* Il titolo stavolta gioca sui significati della parola "Klasse", che indica anche la classe scolastica ma si usa pure nelle esclamazioni per indicare qualcosa di straordinario; lo si potrebbe tradurre in italiano anche con "Schönberg è una cosa fantastica!". Questo laboratorio si concentra su aspetti della vita di Schönberg e sull'immersione emotiva nella sua musica. «Con un puzzle biografico, un laboratorio di scrittura musicale e una visita virtuale di sua figlia Nuria ci immergiamo nel mondo di Schönberg. Orecchie aperte per "dipingere la luce"!»: così viene presentato il laboratorio rivolto ai ragazzi dagli 11 ai 14 anni nei comunicati alle scuole e sul sito internet dell'Arnold Schönberg Center. Anch'esso viene condotto da una moderatrice musicale e da una pianista.

Dal 2014 si tiene infine un ulteriore programma di formazione intitolato *Schönberg - Mehr als 12 Töne*, cioè "Schönberg - Più di dodici suoni": si rivolge a ragazzi dai 15 ai 19 anni e si concentra sul metodo dell'ascolto ripetuto due volte. D'ispirazione a questo tipo di approccio è stato lo stesso Schönberg, che utilizzò questo procedimento per i propri concerti nell'ambito del Wiener Verein für musikalische Privataufführungen (Associazione viennese per esecuzioni musicali private).

Di seguito i singoli laboratori vengono illustrati più in dettaglio, al fine di gettare uno sguardo sull'impianto e le caratteristiche didattiche di quest'offerta di formazione.

2. Schönberg klingt schön! Un concerto-laboratorio per bambini dai 7 ai 12 anni

Al fine di favorire un accesso diretto ad Arnold Schönberg, il concerto-laboratorio si concentra soprattutto su di lui come persona, con le sue passioni, i suoi interessi e la sua versatilità. Così, all'inizio, si presenta il compositore nella sua veste di entusiasta giocatore di tennis. I bambini effettuano una fase di riscaldamento fisico attraverso un'attività di *body percussion* basata sul numero 12; esplorano poi il significato di questo numero nella loro vita quotidiana e infine scoprono la dimensione musicale dei 12 suoni del sistema sonoro in uso in Occidente.

Due fotografie a grandezza naturale di Schönberg – una di quando aveva l'età dei giovani partecipanti e l'altra da adulto – rendono più intenso questo incontro. I bambini sono invitati a "sfogliare" l'*Album di famiglia* di Schönberg, una selezione di fotografie che vengono proiettate e mostrano l'artista in situazioni personali e in famiglia. I partecipanti al workshop

esplorano la funzione del “rastrello” messo a punto da Schönberg per disegnare contemporaneamente le cinque linee del pentagramma e ne verificano l'applicazione per scrivere il pentagramma sul quale anoteranno la successione dei 12 suoni che avranno cantato nel coro. Schönberg era anche pittore e il suo *Autoritratto in blu* (*Blaues Selbstportrait*, 1910) crea sempre molte domande: «Perché il suo volto è così blu?» chiedono i ragazzini. Anche il rebus musicale che Schönberg ha inserito nella serie dei dodici suoni sulla quale si basa la “Musette” dalla *Suite* per pianoforte op. 25 suscita sempre interrogativi: «Perché qui è scritta la parola BACH?² Cosa voleva dire Schönberg con essa?». Così nel workshop viene costruito anche un ponte che da Schönberg porta a Johann Sebastian Bach, uno dei grandi modelli musicali di Schönberg stesso.

Esecuzione di alcuni esempi dall'opera pianistica di Arnold Schönberg

Alcuni estratti da opere pianistiche schönberghiane (un *Klavierstück* – pezzo per pianoforte – del 1894, il primo dei *Klavierstücke* op. 11, estratti da *Sechs kleine Klavierstücke* op. 19 e dalla *Suite für Klavier* op. 25) vengono eseguiti in un'atmosfera che riprende quella di un concerto: per i giovani partecipanti si tratta spesso della prima esperienza in questo senso. La scelta dei brani è operata in modo da ripercorrere lo sviluppo dello stile compositivo di Schönberg: dal linguaggio degli esordi, ancora di tipo tonale e nello stile di Brahms, fino al “metodo di composizione con dodici suoni in relazione solo tra loro”, la “dodecafonia”.

La proiezione di un'immagine animata di *Impression III (Konzert)* di Vasilij Kandinskij (1911) accompagna l'esecuzione del *Klavierstück* op. 11 n. 1 ed evoca visivamente la situazione di un concerto: il 2 gennaio 1911, Kandinskij, insieme ai membri della Neue Künstlervereinigung di Monaco di Baviera, aveva assistito proprio a un concerto con opere di Schönberg. A questo punto miriamo a mostrare il legame tra due artisti che hanno cercato nuove forme di espressione tanto nella musica quanto nella pittura. Quest'aspetto viene corroborato mediante la lettura d'un estratto da una lettera di Kandinskij a Schönberg del 18 gennaio 1911: «Nelle Sue opere Lei ha realizzato ciò che io, in forma naturalmente indeterminata, desideravo trovare nella musica. Il cammino autonomo lungo le vie del proprio

2. La parola emerge grazie alla nomenclatura alfabetica delle note in ambito austrotedesco (B=Si bemolle; A=La; C=Do; H=Si). Per i bambini germanofoni “Bach” non necessariamente si associa al musicista Johann Sebastian Bach; il termine in sé, infatti, significa “ruscello” (n.d.t).

destino, la vita intrinseca di ogni singola voce nelle Sue composizioni sono esattamente ciò che io tento di esprimere in forma pittorica» (Schönberg, Kandinsky, 1988, p. 5).

Il “Pianoforte di bambini”: la tecnica dodecafonica veicolata plasticamente

Per illustrare ai bambini i principi della complessa composizione dodecafonica, la fase definita “laboratorio pianistico” (*Klavierwerkstatt*) è una parte fondamentale del concerto-laboratorio. Il principio della serie dei dodici suoni è trasferito in una dimensione spaziale e gli alunni si raggruppano a formare un “pianoforte di bambini” (*Kinderklavier*; Fig. 1).

Sul pavimento della sala è poggiata la riproduzione di una grande tastiera e ad ogni bambino viene assegnato un tasto che può essere “fatto suonare” col *boomwhacker* della nota corrispondente. Così dodici bambini suonano una serie di dodici suoni e la sua inversione; i loro compagni attraversano poi una grande “porta-specchio” ed eseguono sulla seconda tastiera posta dietro di essa le stesse successioni ma in forma speculare.

Fig. 1 - “Pianoforte di bambini” (Foto: Christoph Edtmayr, Arnold Schönberg Center)



modo, i bambini possono comprendere le quattro forme base della serie dodecafonica tanto dal punto di vista acustico quanto dal punto di vista visivo: ad ogni passo sulla tastiera corrisponde infatti un intervallo di semitono.

Poi, col materiale sonoro appena elaborato, viene improvvisata una “musica spaziale”: stelle immaginarie scintillano per mezzo di 12 campane cromatiche intonate sui “suoni spaziali” dodecafonici del pianoforte, mentre il principio del rispecchiamento viene assimilato mediante un gioco motorio di altri bambini: si dispongono a coppie guardandosi in faccia l’un l’altro e reagiscono alle trasformazioni sonore dei “suoni spaziali” realizzando pantomimicamente i movimenti delle costellazioni coi palmi delle mani disposti a specchio.

Al termine del laboratorio i partecipanti possono farsi un’immagine molto intima di Arnold Schönberg come padre: è infatti in programma a questo punto una versione accorciata della fiaba *La principessa*, che Schönberg scrisse negli anni Quaranta, durante l’esilio americano. Nella postfazione all’edizione del 2006 (Schönberg, Schössow, 2006), Nuria Schoenberg Nono, figlia in seconde nozze di Schönberg, riferisce che il padre raccontava queste storie – accompagnandole con le corrispondenti smorfie e imitazioni – purtroppo solo fintantoché i bambini mangiavano. Quando i piatti erano finalmente vuoti, anche la storia finiva. Con questa storia della principessina giocatrice di tennis e del suo rimbambito servitore lupo, che non sa nemmeno cosa sia una farmacia dove trovare le medicine per curare i lividi che si è procurata giocando, vengono ripresi i contenuti dell’inizio del laboratorio, con la passione sportiva di Schönberg come giocatore di tennis. Come conclusione e congedo dell’attività i bambini cantano la celeberrima canzone italiana *Funiculi, funiculà*, che anche Schönberg arrangiò.

3. Schönberg ist Klasse! Un concerto-laboratorio per i ragazzi dagli 11 ai 14 anni

Anche questo programma offre uno sguardo sulle fasi biografiche e creative di Arnold Schönberg. In apertura delle attività viene trasferita in forma di gioco la passione di Schönberg per i numeri: gli alunni combinano matematicamente un modello ritmico formato da figure ritmiche sovrapposte e pervengono a un risultato sonoro caratterizzato da un progressivo scivolamento dell’attacco.

Una speciale menzione viene fatta anche del numero 13, strettamente legato ai dati biografici di Schönberg: a questo proposito, è d’estremo interesse è il contributo di Christoph Grabitz (2004).

Momenti della vita del compositore e dell'uomo Arnold Schönberg

Per la fascia di età 11-14 anni i media digitali sono sempre più utilizzati: come impulso a confrontarsi con la biografia di Schönberg, gli studenti vedono un film di benvenuto con un messaggio che Nuria Schoenberg Nono ha registrato appositamente per i programmi di Musikvermittlung dell'Arnold Schönberg Center. Attraverso l'incontro quasi personale con la figlia del compositore, che vive a Venezia, si crea una sorta di legame vivo anche con lui.

Segue il cortometraggio *Arnold Schönberg - Spirito creativo e Humor*³. Gli studenti sono invitati a porre speciale attenzione ai fatti e alle peculiarità del percorso biografico di Schönberg. Nuria Schönberg ha riportato alcuni eventi straordinari della vita del padre su dodici schede di testo. Sulla base delle informazioni ricavate dal filmato, i ragazzi devono disporre queste carte in modo che gli episodi della vita di Schönberg si susseguano da sinistra a destra in ordine cronologico. Portata a termine quest'operazione, alle schede di testo vengono abbinata le corrispondenti schede-immagine. Si girano a questo punto le carte. Sul retro delle 24 carte, se la disposizione è corretta, si leggerà, come soluzione dell'esercizio, la frase di Schönberg: «Neue Musik ist niemals von allem Anfang an schön»: «La nuova musica non è mai bella fin dal primo momento»⁴.

Laboratorio di scrittura. "Verklärte Nacht": Schönberg innamorato

Nei libri scolastici Arnold Schönberg viene sempre trattato assieme alla musica dodecafonica. Qui tuttavia gli studenti vengono messi a conoscenza di come egli abbia compiuto un lungo cammino fino ad essa, di come poi se ne sia allontanato e di come pertanto il suo linguaggio musicale abbracci un ampio spettro stilistico.

Verklärte Nacht op. 4, dall'omonima poesia di Richard Dehmel, fu composto in sole tre settimane nel settembre 1899 durante una vacanza a Payerbach sul Rax, poco tempo dopo che Schönberg aveva conosciuto la sua futura moglie Mathilde Zemlinsky. Schönberg aveva 25 anni e il mes-

3. *Arnold Schönberg - Schöpfergeist und Humor*: www.youtube.com/watch?v=zXZQwn52qX0 (ultimo accesso 25 settembre 2018).

4. La frase di Schönberg, del 1933, si legge nel booklet allegato a *Arnold Schönberg. Dear Miss Silvers, Originaltonaufnahmen 1931-1951*, 2 CD Box + Booklet, hrsg. von K. Sander, Supposé, Berlin 2007.

saggio poetico «Zwei Menschen gehn' durch kahl, kalt Hain, der Mond mit läuft, sie schau'n hinein» («Due persone attraversano un piccolo bosco nudo e freddo, la luna corre con loro, loro vi guardano dentro»), accolto con indignazione dal pubblico e disprezzato da critici come Richard Heuberger (Hailey, 1996, p. 28), deve averlo toccato nell'intimo a tal punto da fargli decidere di trasporlo in musica. Si tratta di “musica a programma” che «si limita a rappresentare la natura e a esprimere i sentimenti umani» (Schönberg, 1950)⁵. Le cinque strofe della poesia illustrano in sezioni chiaramente differenziate dal punto di vista del contenuto una scena di ambientazione boschereccia con due persone (nella composizione corrispondono a n. 1 “Sehr langsam” [adagio molto]; n. 3 “Schwer betont” [pesante marcato]; n. 5 “Sehr ruhig” [molto tranquillo]); il discorso della donna, che ama un uomo ma aspetta un figlio da un altro e pertanto si autoaccusa (n. 2 “Breiter” [più largo]); le parole dell'uomo, che conforta la donna ed è disposto ad accettare il figlio dell'altro come proprio (n. 4 “Sehr breit und langsam” [molto largo e adagio]). Prima che le battute 1-46 della composizione vengano eseguite, i ragazzi conoscono solo il titolo e la situazione in cui l'opera è stata scritta ma non il retroscena programmatico. Al secondo ascolto della stessa sezione devono mettere per iscritto con parole essenziali le loro impressioni intuitive: «Come suona questa musica per me? Quali sentimenti ed emozioni mi suscita? Si delineano delle immagini all'ascolto?». Il confronto degli appunti mostra che: a) gli studenti di norma possono cogliere la tensione espressiva e contrastante dell'opera ed esprimerla a parole, b) per loro anche la musica che si trova al di fuori del loro normale orizzonte di ascolto può esprimere sentimenti. L'impressione personale d'ascolto è discussa a questo punto a un livello più oggettivo, col “mediatore musicale” (*Musikvermittler*) che analizza con gli alunni le caratteristiche della musica. Perché un passaggio suona per esempio confortante, l'altro minaccioso, un altro ancora sconvolgente e quali mezzi ha usato il compositore per questo scopo? A questo punto vengono discussi i parametri musicali di base come il tempo, la dinamica, il ritmo, la melodia, l'armonia, il timbro e la strumentazione. Nel prosieguo gli studenti, attraverso l'interpretazione della musica, scoprono anche il contenuto della poesia di Richard Dehmel: si apre così un dibattito sulla posizione sociale che occupava una giovane donna alla fine dell'Ottocento rispetto al contesto dei giovani di adesso.

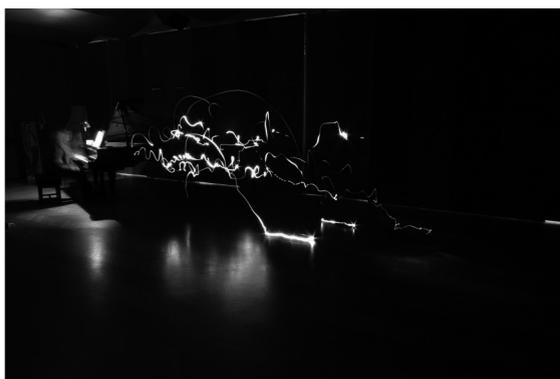
5. Il passo schönberghiano originale, tratto da *Programm-Anmerkungen*, uno scritto del 1950 di presentazione dell'opera con alcune osservazioni analitiche e pubblicato in Schönberg (1976), pp. 453-457, si legge all'indirizzo www.schoenberg.at/index.php/de/joomla-license/rverklaerte-nachtl-sextett-fuer-2-violinen-2-violen-und-2-violoncelli-op-4-1899.

Ascolto strutturale e “partitura luminosa”. Trasposizione e fotografia della musica in movimento

Un ulteriore passo in avanti nel cammino di Schönberg verso la composizione dodecafonica è rappresentato dagli atonali *Sechs kleine Klavierstücke* op. 19. In contrasto a quanto avvenuto con *Verklärte Nacht* gli studenti si confrontano ora non con un brano a programma ma con musica “assoluta”. La straordinaria brevità dei pezzi e della loro esecuzione è assai appropriata per far cogliere il decorso e la struttura della musica. Attraverso una “pittura luminosa” l’impressione d’ascolto viene trasposta in una sorta di partitura grafica: gli studenti contemporaneamente alla musica seguono con delle piccole torce i movimenti di quanto ascoltano e una macchina fotografica con l’otturatore aperto riprende il tutto (Buchborn 2009).

Queste “immagini di luce” sono il risultato della visualizzazione dei singoli brani degli aforistici *Sechs kleine Klavierstücke* op. 19 (Fig. 2). Al secondo ascolto gli studenti esaminano le immagini appena prodotte e collegano l’ascolto del “loro” brano con l’aspetto della “loro” immagine luminosa.

Fig. 2 - Metodo della pittura luminosa: A. Schönberg, da “Sechs kleine Klavierstücke op. 19”, n. 5 (Foto: Christoph Edtmayr, Arnold Schönberg Center)



4. Schönberg - Mehr als 12 Töne. Un concerto laboratorio per studenti di 16-18 anni

Il metodo dell’ascolto ripetuto due volte è il punto di partenza per il laboratorio rivolto ai ragazzi di 16-18 anni e intitolato *Schönberg - Più di*

12 suoni. Come reazione al concerto-scandalo del marzo 1913⁶, Schönberg fondò a Mödling il “Verein für musikalische Privataufführungen” (Società per le esecuzioni musicali private), i cui concerti erano aperti solo a ospiti invitati ma a nessun critico musicale. I pezzi venivano eseguiti più volte nella stessa sera con intenti didattici. La menzione di questo fatto permette di fare riferimento nel laboratorio al focus biografico sopra descritto e alla già citata affermazione di Schönberg del 1933: «La nuova musica non è mai bella fin dal primo momento».

L'ascolto ripetuto due volte

Negli ultimi dieci anni il metodo dell'ascolto ripetuto due volte, nel quale un brano musicale viene eseguito prima e dopo una conversazione coi musicisti, ha goduto di grande popolarità anche presso enti come la Fondazione Körber di Amburgo, il Konzerthaus di Berlino o il Festival di Meclemburgo-Pomerania anteriore. «L'analisi sensorialmente divertente di musica moderna, in parte complessa, si rivolge espressamente non agli esperti ma ai curiosi musicali. Le manifestazioni invitano ad abbattere la paura verso la musica classica e ad affidarsi completamente al proprio orecchio»: così si legge nella pagina internet “2 x hören” della Fondazione Körber di Amburgo⁷; e «Keine Angst vor...», «Niente paura di...» è il motto dell'attività.

Nell'impostazione del laboratorio *Schönberg - Più di 12 suoni* l'ascolto ripetuto dei pezzi op. 11 n. 1, op. 19 n. 4 e op. 25 n. 3 eseguiti dal vivo è l'idea centrale. Durante la prima presentazione del brano e immediatamente dopo gli studenti appuntano le loro associazioni rispetto a quanto ascoltato e descrivono quanto questi brani si differenzino tra loro.

Nel dialogo successivo vengono messi in luce i caratteri e le atmosfere della musica e si discute se ad esempio si sono delineate delle immagini mentali, si sono potuti sentire dei motivi riconoscibili, è stato percettibile un impulso ritmico ed è stata comprensibile una struttura logica oppure se invece la musica sembrava improvvisata. In base alle proprie esperienze di ascolto gli studenti avranno ben chiaro con quali interrogativi e difficoltà si sia confrontato il pubblico quando le opere di Schönberg ebbero la loro prima esecuzione.

6. Il 31 marzo 1913, nella sala del Wiener Konzertverein il pubblico reagì con proteste e contestazioni a un concerto di musiche di Schönberg, Webern, Berg e Zemlinsky diretto dallo stesso Schönberg e ne determinò l'interruzione e la fine anticipata (n.d.t.).

7. Cfr. www.koerber-stiftung.de/2-x-hoeren (ultimo accesso 25 settembre 2018).

Nessuna rottura radicale col “Klavierstück” op. 11 n. 1

Per la “fase analitica” di questa parte del laboratorio, la classe si riunisce attorno al pianoforte, dove il pianista, con il *Klavierstück* op. 11 n. 1, permette di esperire il già significativamente nuovo linguaggio musicale di Schönberg e al contempo evidenzia, in dialogo coi ragazzi, che cosa in quest’opera suoni ancora tradizionale. Assieme si scopre che l’op. 11 n. 1 rappresenta un passo in una nuova direzione ma non una radicale rottura. In proposito scrive Schönberg: «Il mio sforzo è diretto ad una liberazione da tutte le forme e tutti i simboli della coesione e della logica. Dunque: via dall’armonia – l’armonia è espressione [...] La mia musica deve essere breve. Stringata!» (Lettera a Ferruccio Busoni, 13 agosto 1909; Schönberg, 1909, in Eybl, 2004, p. 54).

Pittura astratta - Musica atonale. Una via d’accesso al “Klavierstück” op. 19 n. 4

Kandinskij riconobbe nel percorso di Schönberg verso l’atonalità una grande affinità col farsi sempre più astratto della sua pittura. Le impressioni della sua esperienza di ascolto a Monaco di Baviera nel 1911 (vd. sopra), dove entrò per la prima volta in contatto con la musica del compositore viennese, lo spinse a prendere contatto con lui. Gli scrisse una lettera e diede inizio a una corrispondenza e a un’amicizia che durarono anni: l’amicizia di due uomini che avevano da poco superato i confini della musica tradizionale, abbandonato la pittura figurativa e liquidato la prospettiva.

Per mettere in evidenza le parallele concezioni estetiche nell’arte visiva di Vasilij Kandinskij e nella musica di Arnold Schönberg, gli studenti sono invitati a cercare analogie dal confronto del quadro *Diagram 17* (Fig. 3) col manoscritto del *Klavierstück* op. 19 n. 4 (Fig. 4). Per essere più chiari, le specificità della musica vengono eseguite al pianoforte.

Osservazioni degli studenti su *Diagram 17*: si affiancano singoli elementi; forme non coese; appare spontaneo e improvvisato; molto espressivo; espressione immediata. Grandi salti, archi spigolosi come le singole linee e i singoli elementi nella musica. Le forme non coese corrispondono a frasi spezzate e a movimenti ritmici nervosi; nessun flusso lirico.

Osservazioni degli studenti sul *Klavierstück* op. 19 n. 4: dissonanze irrisolte, breve, aforistico, espressivo, astratto, libera atonalità improvvisativa, senza connessione. Come associazioni spontanee. Cosa manca? L’armonia, le melodie, il ritmo.

Fig. 3 - Vasilij Kandinskij, "Diagram 17"

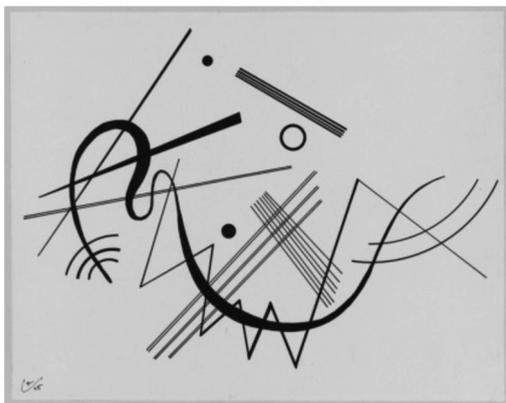


Fig. 4 - Arnold Schönberg, "Klavierstück" op. 19 n. 4, manoscritto



Brevi frasi melodiche, singoli suoni messi insieme in maniera audace determinano un'immagine sonora che corrisponde approssimativamente all'immagine vista sopra, con le sue singole figure, linee e punti.

Il metodo di composizione con dodici suoni in relazione soltanto fra loro

La “Musette” dalla *Suite für Klavier* op. 25 è la prima opera di Schönberg che si fonda sul principio della dodecafonia. Fa comprendere agli studenti che Schönberg ha ormai del tutto abbandonato il principio della tonalità maggiore e minore, che l'armonia come principio ordinatore non esiste più e che egli cerca in un nuovo principio ordinatore nella composizione con la tecnica dodecafonica.

Per mezzo della matrice dodecafonica dell'op. 25 (Fig. 5) gli studenti calcolano le 48 forme della serie mediante la trasposizione della serie originale e ricavano così il materiale di partenza usato per la composizione. La “Musette” op. 25 n. 3 di Schönberg viene quindi messa a confronto con la “Musette” BWV Anh. 126 dal *Notenbüchlein für Anna Magdalena Bach* di Johann Sebastian Bach e gli studenti scoprono il motivo “BACH” nella serie di Schönberg.

Fig. 5 - Matrice dell'op. 25 calcolata mediante il “matrix-calculator”: www.music-theory.net/calculators/matrix⁸

	I ₀	I ₁	I ₃	I ₉	I ₂	I ₁₁	I ₄	I ₁₀	I ₇	I ₈	I ₅	I ₆	
P ₀	E	F	G	Db	Gb	Eb	Ab	D	B	C	A	Bb	R ₀
P ₁₁	Eb	E	Gb	C	F	D	G	Db	Bb	B	Ab	A	R ₁₁
P ₉	Db	D	E	Bb	Eb	C	F	B	Ab	A	Gb	G	R ₉
P ₃	G	Ab	Bb	E	A	Gb	B	F	D	Eb	C	Db	R ₃
P ₁₀	D	Eb	F	B	E	Db	Gb	C	A	Bb	G	Ab	R ₁₀
P ₁	F	Gb	Ab	D	G	E	A	Eb	C	Db	Bb	B	R ₁
P ₈	C	Db	Eb	A	D	B	E	Bb	G	Ab	F	Gb	R ₈
P ₂	Gb	G	A	Eb	Ab	F	Bb	E	Db	D	B	C	R ₂
P ₅	A	Bb	C	Gb	B	Ab	Db	G	E	F	D	Eb	R ₅
P ₄	Ab	A	B	F	Bb	G	C	Gb	Eb	E	Db	D	R ₄
P ₇	B	C	D	Ab	Db	Bb	Eb	A	Gb	G	E	F	R ₇
P ₆	Bb	B	Db	G	C	A	D	Ab	F	Gb	Eb	E	R ₆
R ₁₀	R ₁	R ₃	R ₉	R ₂	R ₁₁	R ₄	R ₁₀	R ₇	R ₈	R ₅	R ₆		

8. Nella figura, la nomenclatura alfabetica è di tipo anglosassone: la sigla BACH si legge a ritroso nella prima linea come Bb A C B (la nota Si bemolle in tedesco è B e il Si naturale in tedesco è H; n.d.t.).

Gli studenti esperiscono vari esempi di serie dodecafonica e costruiscono con le lettere del proprio nome la propria serie dodecafonica personale sempre osservando attentamente le regole.

Le serie dodecafoniche così costruite possono essere suonate al pianoforte o inserite nel calcolatore di matrici online.

Schönberg in originale

Prima di riascoltare per la seconda volta le tre opere pianistiche, che vengono mediate coi partecipanti in modi molto diversi, i partecipanti sentono un estratto dalla conferenza di Schönberg *Il diritto di una minoranza*, che egli tenne su Radio Francoforte nel 1931. Tra le varie cose, il compositore vi criticava la mancanza di riconoscimento e di comprensione per la sua musica e la sua scarsa trasmissione da parte della radio. Infine, come all'inizio, l'atmosfera del laboratorio si trasforma in una situazione concertistica e per la seconda volta vengono eseguiti i brani op. 11 n. 1, op. 19 n. 4 e op. 25 n. 3.

Con l'offerta di questi tre concerti-laboratorio vengono coperte tutte le fasce d'età dell'istruzione scolastica e gli insegnanti della scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado possono mettere in contatto le loro classi con l'artista e la persona Arnold Schönberg.

Riferimenti bibliografici

- Buchborn T. (2009), "Lichtmalen im Konzert. Möglichkeiten einer neuen Methode im Bereich der Musikvermittlung - Konzertpädagogik", *Diskussion Musikvermittlung*, Themenheft Musikvermittlung - Konzertpädagogik in Detmold S2, Sonderheft, pp. 39-44.
- Eybl M., a cura di (2004), *Die Befreiung des Augenblicks: Schönbergs Skandalkonzerte 1907 und 1908*, Böhlau, Wien.
- Grabitz C. (2004), "Die Qual mit der Zahl. Warum Arnold Schönberg, der Erfinder der Zwölftonmusik, an der Mystik der Ziffer 13 zugrunde ging", *Quest Magazin*, März-April 2004, p. 178.
- Jalowitz H. (1912), "[Beitrag zu Schönberg als Lehrer]", *Arnold Schönberg*, mit Beiträgen von Alban Berg, Anton von Webern, Egon Wellesz, Wassily Kandinsky u.a., Piper, München, pp. 82-84 (vd. anche www.schoenberg.at/index.php/de/der-lehrer-beitraege-seiner-schueler).
- Hailey C., a cura di (1996), *Arnold Schönberg 1874-1951: una mostra interattiva multimediale*, Marsilio, Venezia.
- Schönberg A. (1976), *Stil und Gedanken. Aufsätze zur Musik*, a cura di I. Vojtech, Fischer, Frankfurt am Main, pp. 453-457.

- Schönberg A. (2014), *Trattato di armonia* (1911; seconda ed. 1922), traduzione di G. Viviani, a cura di A.M. Morazzoni, Il Saggiatore, Milano.
- Schönberg A., Kandinsky W. (1988), *Musica e Pittura. Letture, testi, documenti*, Einaudi, Torino.
- Schönberg A., Schössow P. (2006), *Die Prinzessin*, a cura di M. Henke, con una postfazione di Nuria Schoenberg Nono, Hanser Verlag, München.

14. Ragazzi, all'Opera! Come comporre una scena d'opera (per ragazzi) a scuola

di *Paolo Furlani*

Abstract

The chapter is a “decalogue” of practical indications and suggestions as to how to compose an opera scene (for children) through providing students with appropriate musical examples. This chapter is aimed at teachers from primary school to Conservatoire. If anyone wishes to collaborate through sharing their experiences with others, then the composition of an opera scene could be child’s play!

Index of paragraphs:

1. General idea; choose your text
2. Musical form (macro-form)
3. The relationship to the text: meter in poetry and musical rhythm
4. The melody: rhythm and musical meter
5. Musical form (micro-form)
6. The voices, the chorus
7. Figures of accompaniment, between counterpoint and harmony
8. Orchestration: to each their own speech...
9. Conducting: from rehearsals to concert, from simple to complex
10. Performance

Premessa

Con un po’ di buona volontà (e qualche nozione tecnica) si potrebbe provare a comporre e poi realizzare in classe, oggi, con i ragazzi, una (piccola) scena d’opera lirica, in una ideale continuità con la nobile tradizione italiana del teatro d’opera¹. Di seguito cercherò di delineare il percorso da seguire, forte della mia esperienza come compositore di una dozzina di

1. Sul percorso di produzione e creazione tipico dell’opera lirica dell’Ottocento in Italia si veda il caso esemplare di *Rigoletto* di Giuseppe Verdi, raccontato attraverso i documenti da Conati M. (1992).

opere (tra le quali molte destinate a un pubblico di ragazzi: tra queste alcune sono state interpretate anche da cantanti giovani e giovanissimi).

Ho partecipato ad alcune produzioni scolastiche di teatro musicale: le esperienze migliori sono state quelle in cui docenti di scuola elementare e media, ma anche di Liceo musicale e pure di Conservatorio, hanno collaborato generosamente tra di loro, intrecciando le competenze personali: letterarie, musicali e teatrali. Questo piccolo “decalogo” è rivolto a tutti loro.

1. Idea complessiva; scelta del testo

Le storie raccontate dalle opere sono le più varie, dalle vicende storiche più realistiche alle favole più fantastiche. Non ponetevi troppi limiti: la musica può aiutarvi a rendere credibile sul palcoscenico anche un mondo immaginario.

Un libretto d’opera ha bisogno di poche parole. La rima può aiutare molto la memorizzazione del testo ed anche la sua comprensione: il pubblico può così prevedere le parole finali del verso (in genere le parole più importanti) anche se queste, essendo cantate, tendono a perdere un po’ della loro intelligibilità (ma la melodia e la musica potranno “colorarle” di sentimento, arricchendone il senso).

Scegliete la storia da raccontare e, se necessario, riducete in pochi dialoghi, brevi, di poche parole, con “posizioni” (è una parola molto utilizzata da Verdi!) di forte contrapposizione tra i personaggi, oppure di netta caratterizzazione del personaggio singolo e della situazione che sta vivendo nella storia.

Prenderò come esempio di lavoro in questo breve saggio “Il vestito nuovo dell’imperatore”: l’adattamento che Gianni Rodari realizzò nel 1974 della famosa novella di H.C. Andersen². Nel 2010 ho composto un’opera su questo stesso testo³, ma gli esempi che seguono non derivano da quella partitura: sono stati composti ex-novo, in uno stile improntato alla tonalità tradizionale, per questa occasione.

2. Forma musicale (macro-forma)

Non dobbiamo inventare una musica nuova per ogni parola del libretto! È molto più efficace se riusciamo a delineare una frase musicale, poi

2. Rodari G. (1974).

3. Il lavoro è stato pubblicato per le edizioni musicali Ricordi (N. 140154).

un periodo fatto di più frasi, che abbiano strette somiglianze tra di loro: il carattere del brano sarà sicuramente molto più chiaro e definito. Spesso le arie hanno una forma ripetitiva, cioè piccoli “ritornelli” che servono a ripetere la musica e talvolta anche il testo (come è tipico delle “arie col da Capo” del periodo Barocco). Possiamo sempre aggiungere una (breve) introduzione e una (brevissima) coda. Si possono anche infilare delle piccole inserzioni strumentali a spezzare la linea del canto, ma solo là dove anche il testo si interrompe: dopo una virgola, un punto, o i puntini di sospensione, proprio a voler segnare l’effetto della punteggiatura (Es. mus. 1).

Esempio musicale 1 (In risposta alla domanda «Come avete riposato, Maestà Imperiale?»): Imperatore: «Uh, male, molto male! Uh, male, molto male!»

3. Il rapporto col testo: metro poetico e ritmo musicale

Nei libretti d’opera dell’Ottocento in genere un verso occupava la durata di 2 battute, all’interno delle quali l’alternanza di sillabe accentate e non accentate si traduceva in un calcolato assemblaggio di note lunghe e corte, solitamente marchiate dalla ripetizione di un piede metrico (cioè l’unione minima di 2 o 3 sillabe, caratterizzata dalla posizione dell’accento all’interno dell’insieme)⁴.

Pur non essendo il testo di Rodari un libretto d’opera, formalizzato secondo gli usuali criteri della metrica poetica, possiamo vedere nella frase del secondo Tessitore «*Madama, un momentino, aggiungo questo volantino...*» due versi, rispettivamente di 7 e 9 sillabe:

4. Si veda al riguardo almeno l’eccellente studio di Lippmann (1986).

Madama, un momentino⁵,
aggiungo questo volantino...

In entrambi i versi quel che si percepisce di più è il piede, in questo caso il giambo, che unisce una sillaba breve e una lunga U —, cioè una sillaba non accentata ad una accentata (Es. mus. 2).

Esempio musicale 2 - Secondo Tessitore: «Madama, un momentino, aggiungo questo volantino...»

6 **Allegro moderato**
Secondo Tessitore

Canto
Ma - - da - - ma, un mo - - men - - ti - - no, ag - giun - go que - sto vo - lan - ti - - no...

Allegro moderato
Fl. VI
mp
Vel. [pizz.]

4. La melodia: ritmo e metro musicali

È essenziale che il ritmo della melodia da cantare caschi naturalmente sugli accenti del metro. Può essere utile provare a scandire il testo da musicare... camminando avanti e indietro (l'importantissimo “piede” del Poeta, come mi disse sornione Giuliano Scabia...). Nei libretti dell'Ottocento la sillaba (principale) accentata cade invariabilmente in battere e spesso il valore della nota che le è associata ha una durata maggiore rispetto a quelle che la circondano. Come per il ritmo, anche nel disegnare la linea melodica è bene far corrispondere agli accenti del verso (e della parola) un'impennata, cioè un salto ascendente o una nota acuta che segni un apice nella melodia (Es. mus. 3).

5. Nel computo delle sillabe ovviamente se ne toglie una, perché la sinalefe unisce le due vocali consecutive, a fine e inizio di parola, nonostante la virgola: *Madama_un*.

Esempio musicale 3 - Imperatore: «O effetto terribile della stoffa invisibile!»

11

Agitato (♩ = 108)
Imperatore

Canto

O ef-fet-to ter-ri-bi-le del-la stof-fa in-vi-si-bi-le!

Agitato (♩ = 108)

VI.+Fl.

Cl.

mf

Vcl.

5. Forma musicale (micro-forma)

La semifrase musicale occupava in genere nelle opere liriche dell'Ottocento la durata di 2 battute (che corrispondono, come abbiamo visto, a un verso del libretto); a questa rispondono altre 2 battute, a chiudere la frase musicale, di 4 battute (col secondo verso). Completano il periodo musicale, per un totale complessivo di 4+4=8 battute, un'altra coppia di semifrasi (che chiudono anche la quartina di versi)⁶.

Nella maggioranza dei casi la struttura formale ha la quadratura geometrica indicata, ma è sempre possibile una certa libertà di ripetizione delle semifrasi musicali (e quindi del verso, o di parti più piccole del testo, che abbiano comunque un senso compiuto) (Es. mus. 4).

6. Per gioire del piacere di scoprire la creazione di un capolavoro che sembra sgorgare nota dopo nota e rigo dopo rigo, consiglio lo studio degli abbozzi di Donizetti e Verdi. Si veda a questo proposito almeno l'edizione de *La Traviata | Schizzi e abbozzi autografi*, per l'Istituto Nazionale di Studi Verdiani, Parma (e l'*Introduzione* di Fabrizio Della Seta contenuta nello stesso volume).

Esempio musicale 4 - Vestito di niente (si noti come in questo caso l'alternanza di metri diversi nei versi determina dei "buchi" nel canto, compensati dalla geometrica simmetria delle frasi musicali)

Andante tranquillo (♩. = 72)

14 **1° Tessitore** **2° Tessitore**

Canto C'e - ra - u - na vol - ta un ve - - sti - to di nien - - te, fat - to di nien - - te,

Andante tranquillo (♩. = 72)

Fl. Cl. Vl. Vel.

18 **1° Tessitore** **2° Tessitore**

cu - ci - to con un a - go di nien - - te, un di - - ta - le di nien - - te [ecc.]

Fl. Cl. Vl. Vel.

6. Le voci, il coro

Scrivere musica per le voci vuol dire in primo luogo rispettarne i registri, i respiri, l'intrinseca unione tra vocali (aperte) accentate e melodia, sfruttando però anche le importantissime (e significativamente rumorose) consonanti, che colorando l'attacco delle sillabe cantate permettono la comprensione del testo. Quando si deve scrivere una melodia da cantare il mio consiglio è di evitare la semplice recitazione intonata del testo, costantemente sillabica e perlopiù monocorde. I vocalizzi, cioè i melismi di più note cantati su una unica sillaba (ma sarebbe più giusto dire su una unica vocale), possono essere usati sia con parsimonia (in pochi casi e di poche note, per garantire una maggior comprensione del testo) sia con un gusto teatrale dell'eccesso, tipicamente rossiniano (molte note da vocalizzare, in genere raggruppate in piccole frasi, ripetute come formule) (Es. mus. 5).

Esempio musicale 5 - Ministro: «[...] ieri mi sono preso il raffreddore e a mezza notte in punto... ho... starnutito!»

22 **Moderato** (♩ = 108)
Ministro
 Canto
 ie-ri mi so--no mi so-no pre-so il raf-fred-do--re e a mez-za-
 [inspirando dal naso, molto rumorosamente] [inspirando dal naso, molto rumorosamente] [inspirando dal naso, molto rumorosamente]

26 **f** **ritenuto, esitando** **p timido** **f** **a tempo**
 not---te in pun-----to... ho... star-nu-ti-----to!
 VI.+Fl. **f** **ritenuto, esitando** **p** **f** **a tempo**
 Cl. VI. VI.+Fl.

Nella scrittura per coro, come è ovvio, è più semplice ragionare per armonie, sovrapponendo semplici linee melodiche ben appoggiate agli accordi sottostanti; per contro, anche un leggero contrappunto (o discanto), o qualche imitazione a canone può funzionare bene, specie se generata partendo da unisoni o da note di facile intonazione (Es. mus. 6).

Esempio musicale 6 - Tutti: «Buongiorno, Maestà!» (melodie sugli arpeggi e piccoli discanti)

30 **Allegro**
Soprani
 Coro
 Buon-gior--no, Ma--e--stà! Buon-gior--no, Ma--e--stà!
 Alti
 Buon-gior--no, Mae--stà! Buon-gior--no, Mae--stà!

Allegro
 VI.+Fl. **mf**
 Vcl.+Cl.

7. Figure dell'accompagnamento, tra contrappunto e armonia

Ancora prima di definire una figura dell'accompagnamento (cioè un disegno ritmico che si rivesta delle note dell'armonia prevista, in rapporto alla melodia) conviene disegnare una buona linea del basso: nella maggior parte dei casi degli intervalli “buoni” (tra melodia e basso) secondo la tradizione del contrappunto garantiscono una sicura efficacia. Per esempio: partire e finire con un’ottava (un unisono) tra melodia e basso farà percepire inequivocabilmente l’inizio e la fine della linea melodica (in un contesto tonale questa sarà di sicuro la tonica); all’opposto la distribuzione di note differenti (tra melodia e basso) farà meglio intendere uno sviluppo armonico e quindi indicherà una parte “mediana” nel testo (Es. mus. 7; si vedano anche gli esempi precedenti).

Esempio musicale 7 - Uscieri: «Maestà, due mastri sarti da Merlopoli venuti chiedono umilmente di esser ricevuti»

35 **Allegro marziale**
Uscieri *f*
Canto Mae - stà, Mae - stà, Mae - stà, *mf* due ma-stri sar - - - ti

Allegro marziale
VI.+Fl. *f*
Cl. *f*
Vcl. *f*
VI. *mf*
Vcl. *mf*

40
da Mer-lo-po-li ve - nu-ti chie-do-no u-mil-men - - te di es-ser ri-ce-vu - - - ti.

È molto frequente nella tradizione dell’opera italiana tra Settecento e Ottocento l’utilizzo (nelle arie) di una figura dell’accompagnamento ripetuta, basata sull’armonia e flessibilmente adattata alla linea del canto. È da preferire questa formula piuttosto degli ostinati, che nell’opera sono molto rari (Es. mus. 8).

Esempio musicale 8 - Ciambellano: «Collega illustrissimo, venite, venite, stupite, sbalordite, osservate questa meraviglia!»

Allegro moderato
Ciambellano

46

Canto Col - - le - ga il - lu - stris - si - mo, ve - - - ni - - te, ve - ni - - te,

Allegro moderato
mf

VI.+Fl. VI. VI.+Fl. VI.

Vel. I

50

stu - pi - - te, sba - lor - di - - - te, os - ser - va - - te

VI.+Fl. VI.

54

que - sta me - ra - vi - glia, que - sta me - ra - - - vi - - - - glia!

Fl. VI. *cresc.*

8. Strumentazione: ciascuno lo dice a modo suo...

Di solito, nella mia esperienza, l'organico strumentale delle produzioni musicali e teatrali scolastiche è dato dal coinvolgimento di tutte le persone che sappiano suonare (e leggere la musica). Poter disporre di un organico vario, che vada dallo strumentario Orff sino al... controfagotto, magari passando per una chitarra elettrica, è più una risorsa che un limite, per le varie possibilità di combinare colori strumentali molto diversificati. Il mio consiglio è di comporre le musiche in "particella", cioè avendo già chiaro a quali strumenti saranno affidate le parti musicali, riunite, per praticità, in pochi righe⁷. Il pianoforte è sempre un utile strumento per avere una verifica immediata della sovrapposizione di parti differenti, riunite in un unico

7. È il sistema adottato anche in tutti gli esempi precedenti.

organismo musicale. Consiglio di riservare solo al “forte” il raddoppio con più strumenti di poche linee melodiche: è sempre preferibile distribuire piccoli interventi tra gli strumenti che gratificano chi li suona e garantiscono varietà di colore e respiro formale, nell’alternanza di frasi e timbri.

Nel definire gli strumenti adatti ad eseguire un passaggio (e qui mi riferirò perlopiù agli strumenti in uso nelle scuole medie a indirizzo musicale) è necessario tener conto di molte caratteristiche:

- scrittura idiomatica (solo per fare un esempio emblematico, gli squilli iniziali dell’es. 7 si addicono naturalmente – per il carattere marziale e l’incisività ritmica – alla tromba, associata, nel grave, al timpano, se solo potessimo avere questi strumenti al posto di quelli indicati);
- tonalità (le tonalità o i passaggi con i diesis sono più adatte al flauto, al violino e al violoncello; quelle con i bemolli a clarinetto e sax. L’utilizzo di scale cromatiche rende difficile l’esecuzione in molti strumenti, particolarmente negli archi);
- funzioni (alcuni strumenti sono tradizionalmente associati alla melodia e al canto, nel registro acuto: flauti e violini; altri strumenti si adattano bene alle parti mediane, di contrappunto o di riempimento armonico: clarinetti, sax e viole; altri ancora al basso e al sostegno armonico: violoncello e fagotto);
- uso delle percussioni (piuttosto che costruire uno strato ritmico continuo che rischia di appesantire l’insieme è consigliabile utilizzare gli strumenti a percussione per segnare gli snodi della forma, in genere associati a dinamiche rilevanti. Una risorsa caratteristica delle percussioni è il loro utilizzo “coloristico” che aggiunge un tocco di folklore ad una particolare scena);
- bilanciamento della dinamica (nel sostenere il canto gli archi sono privilegiati, perché il loro timbro e la loro dinamica non coprono le voci; ottoni e percussioni si utilizzano principalmente nel forte, quando già suonano anche tutti gli altri strumenti);
- uso della chitarra: può essere utile nel riempimento armonico, utilizzando gli usuali semplici accordi, ma si presta bene sia al sostegno del basso che a pungenti incisi melodici, all’acuto;
- uso del pianoforte: può ben sostenere le voci ed anche amalgamarsi all’orchestra. Non è consigliabile affidargli sempre e solo il raddoppio delle altre parti strumentali, o limitarlo alla sola funzione di accompagnamento o di riempimento dell’armonia. In un contesto orchestrale la usuale complessità della scrittura pianistica può essere anche molto semplificata, non trattandosi più di uno strumento solista;
- raddoppio della linea del canto: è sempre possibile, magari calcolando che il “peso” degli strumenti non schiacci la voce (o le voci del coro); ma, nella tradizione italiana del teatro d’opera, il canto è più spesso sostenuto da formule di accompagnamento o accordi tenuti, che lasciano

alla voce – non raddoppiata – tutta la libertà di espressione nel fraseggio ritmico e nelle sfumature dinamiche (Es. mus. 9).

Esempio musicale 9 - (Le concitate reazioni della folla al Bambino che, dicendo la verità, ha svelato la nudità dei sovrani). Voci dalla folla: «Monello impertinente! Tappategli la bocca! Cosa ci tocca di sentire!»

58 **Allegro vivo**



Fl. *mp* *f*

Cl. in Sib *f*

2 Timpani *f*

Triangolo *f*

Legnetti *mp* *f*

Piatto s. *f*

Chit. *mp* *f*

Pf. *mp* *f*

Coro **Allegro vivo**
Voci dalla folla
Mo - nel - lo im - per - ti - nen - te!

VI. *mp* *f*

Vcl. *mp* *f*

Esempio musicale 9 - (proseguo)

62

Fl.

Cl.
in Sib

2 Timp.

Triang.

Legn.

Piat. s.

Chit.

Pf.

Coro

VI.

Vcl.

mp *f* *mp* *f* *mp* *f* *mp* *f* *mp* *f*

Tap - pa - - te - gli la boc - - ca!

Esempio musicale 9 - (conclusione)

65

Fl. *mf*

Cl. in Sib *mf*

2 Timp.

Triang. *mf*

Legn. *f*

Piat. s.

Chit. *mf*

Pf. *mf*

Coro
Co-sa ci toc-ca di sen-ti-re...

VI. *mf*

Vcl. *mf*

9. Direzione: dalle prove al concerto, dal semplice al complesso

C'è solo un modo per arrivare a montare uno spettacolo complesso e stratificato come è una opera lirica: provare molto! Ma è essenziale porsi per ogni prova un obiettivo ben definito da raggiungere. Solo col tempo la progressione di obiettivi sempre più ampi porterà alla visione d'insieme dello spettacolo. Ovviamente le prove musicali (soprattutto all'inizio) devono essere separate dalle prove di regia.

Una buona assegnazione dei ruoli sulla base delle capacità vocali dei singoli personaggi/cantanti porterà ciascuno a impegnarsi al massimo, con i propri mezzi. Le parti corali, così come i concertati in cui compaiono più personaggi che cantando dialogano tra loro, si studiano prima separatamente e poi assemblando le voci. Alle prove dell'orchestra è opportuno che ogni ragazzo/esecutore arrivi avendo studiato individualmente, con il professore, la propria parte. Alla prima prova la presenza in ogni sezione dei docenti di strumento può essere utile a individuare e risolvere i problemi di ciascun esecutore. È sempre consigliabile eseguire piccole sezioni musicali, ma formalmente compiute, correggendo gli errori alla fine dell'episodio. Una buona regola è di alternare le prove "a sezioni" al "tutti" orchestrale: il direttore deve avere la capacità di capire immediatamente in quali sezioni si annidino gli errori, evitando di far ripetere a tutti quel che andrebbe invece corretto individualmente.

Il direttore deve studiare molto bene la partitura, per saper cantare le parti individuali, sia vocali che strumentali. Le parti staccate degli strumenti devono essere molto curate, con l'indicazione chiara delle battute d'aspetto e delle "note guida" che permettano di rientrare senza errori dopo le pause. Consiglio di riportare nelle parti staccate anche le indicazioni agogiche legate all'interpretazione personale, come lo "stringendo" e le "corone", ma anche delle indicazioni strumentali come le arcate e i respiri.

10. Esecuzione

Quando il cammino di preparazione nelle diverse prove "di regia", "a sezioni", "d'insieme", "generale", è stato sufficientemente lungo ed articolato si arriva all'esecuzione con una discreta padronanza dell'insieme. Nei casi migliori l'emozione della "prima" aggiungerà all'esecuzione un pathos tutto particolare. Spesso nell'esecuzione in pubblico capitano degli errori che non si erano mai verificati alle prove (naturalmente dovuti all'emozione). È necessario che il direttore sappia indicare chiaramente un attacco si-

curo, successivo all'errore, che possa rimettere al passo col resto del tessuto musicale la voce o lo strumento che erano inciampati. È indispensabile per il direttore conoscere molto bene la partitura e particolarmente le parti vocali: solo un contatto visivo con i cantanti garantisce l'indispensabile tranquillità e sicurezza del cantare la propria parte, imparata a memoria. Con un po' di esperienza si impara anche a sollecitare con un breve anticipo l'entrata delle voci o degli strumenti.

L'opera ha sempre riscontrato un forte favore del pubblico in Italia, fin dall'apertura dei teatri al pubblico. Non abbiate paura di... buttarvi in un'impresa in apparenza "titanica" come la realizzazione di una (piccola) scena d'opera lirica: il pubblico vi ripagherà con infiniti applausi!

Riferimenti bibliografici

Conati M. (1992), *Rigoletto*, Marsilio, Venezia.

Lippmann F. (1986), *Versificazione italiana e ritmo musicale*, Liguori, Napoli.

Rodari G. (1974), "Il vestito nuovo dell'imperatore", Rodari G., *Marionette in libertà*, Einaudi, Torino, pp. 93-116

15. Un rito pagano per il nuovo secolo: introduzione a *Le Sacre du Printemps* di Igor Stravinskij

di Leo Izzo*

Abstract

This chapter describes an activity in music education based on Igor Stravinsky's *The Rite of Spring*. The whole process is subdivided into two stages: 1. Knowledge and comprehension through listening; 2. Creation of an electronic elaboration based on the *The Rite of Spring*. During the first stage the teacher gives some brief information on the cultural context in which *The Rite of Spring* was created and staged. The listening activity takes into account only some excerpts from the ballet, with the teacher leading students to highlight some characteristic features of Stravinsky's musical style. During the second stage, the teacher invites the students to create an electronic montage of short audio excerpts already selected and cut from a recording of the *The Rite of Spring*. Using a multitrack audio editing software (such as Audacity or Soundtrap.com), every student assembles a new piece (one minute long) using some formal processes derived from the analysis of the *The Rite of Spring*, such as superimposition of motives, fragmentation, rhythmic ostinatos. Finally, all the students listen to the tracks created by their classmates, and the teacher leads a discussion on the different strategies and stylistic choices in each work.

1. Introduzione

Le Sacre du printemps di Igor Stravinskij è uno dei capolavori del Novecento. A distanza di quasi un secolo dalla prima rappresentazione, questa musica conserva tutt'ora una forza straordinaria, in grado di coinvolgere l'ascoltatore con imponenti masse sonore e di evocare una dimensione rituale e al di là del tempo. La clamorosa prima messa in scena nel

* Alcuni aspetti di questo lavoro sono emersi nel 2008 in occasione di un gruppo di ricerca sulla didattica della musica coordinato da Carla Cuomo. Ringrazio Carla per le preziose osservazioni fornitemi durante quella fase della riflessione.

1913 fu un evento fondamentale per la cultura musicale di inizio secolo e prefigurò una fase di profonde trasformazioni nel rapporto tra compositore e pubblico. La conoscenza del *Sacre* quindi è un passo imprescindibile per affrontare con maggior consapevolezza l'arte e la cultura del primo Novecento.

Il percorso didattico si articola in due parti strettamente collegate: una prima attività di ascolto e comprensione, una seconda di produzione. Nella prima parte, attraverso l'attività di ascolto, gli studenti imparano a segmentare il brano, nonché a cogliere e a descrivere gli aspetti musicali più salienti; in seguito, sulla base di queste osservazioni, essi possono interpretare la composizione da un punto di vista semantico-simbolico. A tal fine, come supporto al processo di interpretazione, l'insegnante può fornire informazioni supplementari e documenti iconografici riguardo alla prima rappresentazione del *Sacre*: in particolare la scenografia di Roerich e i bozzetti dell'artista Valentine Gross, che documentano alcuni momenti della coreografia originale di Nižinskij¹.

Nella seconda parte, gli studenti realizzano un breve elaborato musicale attraverso il computer. Non si tratta di una composizione *ex-novo*, ma di un lavoro di manipolazione di materiali sonori e musicali preesistenti: gli studenti infatti devono attingere ad una riserva di segmenti sonori di breve durata, tratti da una registrazione discografica del *Sacre* e, attraverso personali combinazioni, ottenere una nuova struttura complessiva².

Questa parte operativa, lontana da un approccio spontaneista alla produzione musicale, mira a rafforzare la prima parte dell'attività didattica, ossia vale come applicazione e conferma dei principi emersi durante l'ascolto. Per questo motivo è importante definire con cura il processo con cui gli studenti devono realizzare l'elaborato e finalizzare l'attività verso un obiettivo da raggiungere in modo che, pur nella libertà operativa dei singoli, il risultato sia coerente con le consegne. Il momento di raccordo tra le due parti del percorso didattico è quindi una fase particolarmente delicata per la riuscita del lavoro: affinché dalla comprensione del brano si arrivi all'attività di produzione è fondamentale che le considerazioni sulla musica di Stravinskij emerse durante l'ascolto si convertano in un insieme di regole operative. La classe deve ricavare i principi per progettare e realizzare il

1. L'immagine è conservata presso il Nicholas Roerich Museum di New York ed è consultabile, insieme ad altri interessanti documenti iconografici attinenti al *Sacre*, nel sito ufficiale dell'istituzione: www.roerich.org.

2. Questo tipo di attività richiede alcune competenze di base da parte dell'insegnante nell'utilizzo di applicazioni, come Audacity, finalizzate all'elaborazione e il montaggio di files audio. Per l'esecuzione si consiglia Igor Stravinsky, *Rite of the Spring*, direttore Leonard Bernstein, London Symphony Orchestra, Sony, 1998, mentre per la partitura si può fare riferimento all'edizione economica Dover.

nuovo elaborato sonoro attraverso l'osservazione delle caratteristiche stilistiche e costruttive di *Rondes printanières*. Di conseguenza, nell'attività di montaggio dei materiali, gli studenti devono confrontarsi con criteri operativi ben precisi, desunti, attraverso l'insegnante, dallo studio dell'opera stravinskiana: in questo modo si vuole mirare ad un rapporto di continuità tra il momento della didattica dell'ascolto e quello della didattica della produzione musicale.

Dell'intero balletto si è scelto l'episodio *Rondes printanières* per tre motivi: in primo luogo si tratta di un brano di breve durata (meno di quattro minuti) in cui i nessi strutturali sono facilmente individuabili all'ascolto; inoltre esso è rappresentativo di gran parte delle innovazioni stilistiche che Stravinskij introdusse nel *Sacre*; infine è uno dei pochi momenti del balletto di cui si conservano alcune testimonianze iconografiche relative alla messa in scena originale. Il supporto visivo infatti può risultare molto utile in ambito didattico non solo come documento storico, ma anche per favorire e orientare la comprensione dell'opera.

Il *Sacre* fu uno spettacolo di tipo sincretico fortemente innovativo, basato su una stretta interazione tra musica, scenografia e danza; tuttavia la memoria della prima messa in scena si è affievolita nel tempo e nel corso del Novecento il *Sacre* è stato eseguito ed apprezzato soprattutto come composizione musicale per esecuzioni concertistiche. Della rappresentazione originaria oggi rimangono solo alcune testimonianze e documenti iconografici³.

Dal punto di vista didattico la componente scenica riveste una particolare importanza. Il riferimento agli aspetti spettacolari della prima rappresentazione può contribuire infatti a rendere più efficace il percorso di ascolto: in questo modo si può introdurre da subito e con toni suggestivi l'argomento e l'ambientazione del balletto, favorendo un maggior coinvolgimento degli studenti; inoltre si possono fornire informazioni preziose

3. Oltre ai disegni preparatori di Nikolaj Roerich (scenografia e costumi) esiste una peculiare di cronaca del balletto stesa attraverso illustrazioni. L'artista Valentine Gross, dopo la prima rappresentazione, pubblicò una serie di disegni che testimoniavano alcuni momenti del balletto e fornì precise indicazioni sulla corrispondenza tra i gesti rappresentati e la partitura. Questi documenti sono stati raccolti nella metà degli anni Ottanta dalla studiosa e coreografa Millicent Hodson che, confrontandoli con numerose altre testimonianze, ha potuto così formulare un'ipotesi attendibile sull'intera coreografia originale. A partire da queste ricerche nel 1987 il Joffrey Ballet di New York ha realizzato uno spettacolo con l'intenzione di riproporre la scenografia e la coreografia della prima rappresentazione del *Sacre*. Al momento della stesura di questo articolo, la documentazione video dello spettacolo è fruibile in internet: il sito www.keepingsscore.org, che si distingue come un'eccellente risorsa didattica sul *Sacre*, contiene alcuni brevi estratti e altri frammenti si possono trovare invece attraverso il canale internet YouTube. La ricerca della Hodson è documentata in Hodson (1996).

per comprendere il clima culturale e la relazione tra diversi ambiti artistici all'inizio del Novecento; infine la riflessione sul rapporto tra la musica e l'azione dei ballerini permette di osservare in modo approfondito alcune scelte compositive di Stravinskij. I documenti iconografici a cui l'insegnante può far ricorso sono il bozzetto della scenografia di Roerich e i disegni dell'artista Valentine Gross, che assistette alla prima rappresentazione del *Sacre* e documentò alcuni gesti dei ballerini. Questi ultimi sono quindi da intendersi come una fonte attendibile per risalire alla coreografia ideata da Nižinskij.

2. Obiettivi generali

L'attività didattica è pensata per raggiungere alcuni obiettivi fondamentali nell'educazione musicale della scuola secondaria di primo grado, in linea con le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (Indicazioni, 2012). Al termine dell'attività di ascolto gli studenti dovrebbero essere in grado di affrontare il brano preso in esame descrivendo le caratteristiche degli elementi tematici principali e segmentando il breve ascolto in parti, basandosi sul riconoscimento dei contrasti timbrici, ritmici, agogici e dinamici⁴. Dovrebbero inoltre saper mettere in relazione l'opera con il contesto culturale in una prospettiva storica.

Gli obiettivi dell'attività di produzione prevedono altre competenze. Gli studenti dovrebbero riuscire ad elaborare una semplice idea formale prendendo come modello il brano ascoltato e utilizzare il computer per creare un elaborato sonoro a partire dai materiali sonori forniti dall'insegnante.

Attività 1. Ascolto e comprensione

Come primo passo l'insegnante accenna brevemente alle diverse fasi del percorso che si intende realizzare e introduce il contesto in cui venne realizzato *Le Sacre du Printemps* facendo cenno alle personalità artistiche coinvolte, all'argomento del balletto e alla prima ricezione dell'opera. È importante fornire alla classe i riferimenti per collocare il brano *Ronde primaverili* all'interno dell'opera intera.

Le sacre du Printemps: Tableaux de la Russie païenne è un balletto rappresentato per la prima volta al *Theatre des Champs-Élysées* di Parigi,

4. Sarà necessario che, come prerequisito, gli alunni sappiano distinguere, all'ascolto, i timbri delle diverse famiglie strumentali.

il 29 maggio 1913 dai Balletti russi di Sergej Djagilev, su musica di Igor Stravinskij, con la coreografia di Vaclav Nižinskij e le scenografie di Nikolaj Roerich.

La prima ideazione del lavoro si deve alla stretta cooperazione tra Stravinskij, già da alcuni anni collaboratore dei Balletti Russi, e l'artista e antropologo Roerich. Essi decisero di ambientare il balletto nella Russia arcaica e di mettere in scena la celebrazione di un rituale pagano legato al culto della terra e all'avvento della primavera. La dimensione del "sacro", ben presente nel titolo originale, è però in parte oscurata nella traduzione italiana corrente, *La sagra della primavera: quadri della Russia pagana*⁵.

Il balletto è diviso in due parti: nella prima (*L'adoration de la terre*) un gruppo di adolescenti saluta l'avvento della primavera attraverso giochi rituali e viene iniziato ai segreti della natura dai vecchi saggi del villaggio. Il brano preso in considerazione per l'attività d'ascolto, *Rondes printanières (Ronde primaverili, nella corrente traduzione italiana)*, si colloca in questa prima sezione. Negli episodi precedenti sono già stati introdotti i personaggi principali: un gruppo di giovani adolescenti (ragazzi e ragazze) e alcuni anziani, raccolti per celebrare l'inizio della primavera.

Nella seconda parte (*Le sacrifice*) dal gruppo di adolescenti viene prescelta la vittima da immolare alla primavera. L'letta affronta quindi il rito sacrificale: un'estenuante danza condotta fino a che la ragazza non cade priva di vita, propiziando così il favore degli dei per tutto il villaggio.

Per questo soggetto il compositore russo realizzò una partitura assai complessa, accostando scarse melodie folkloriche a episodi di esasperata intensità sonora; tuttavia la forza dirompente di quest'opera risiede soprattutto nell'elemento ritmico, che assume spesso il ruolo di protagonista. Stravinskij infatti adottò diversi procedimenti per ottenere una trama ritmica complessa e stratificata. La dimensione del tempo nel *Sacre* si basa in gran parte sull'ambivalenza tra irregolarità (data dai frequenti cambi di metro, l'uso di tempi dispari e un'accentazione variabile) e regolarità (resa, ad esempio, attraverso il ricorso ad ostinati ritmico-melodici e il mantenimento di una pulsazione costante). La compresenza di questi procedimenti porta sovente a momenti di vera e propria poliritmia, ossia alla presenza simultanea di parti basate su raggruppamenti ritmici diversi. Inoltre, la musica del *Sacre* è decisamente lontana dal tradizionale sistema tonale: Stravinskij utilizza sistemi scalari inusuali (per lo più modi di provenienza folklorica, diversi dai nostri maggiore e minore) e in alcuni passaggi fa ricorso alla bitonalità, sovrapponendo due elementi melodici (o armonici) basati su scale differenti.

5. Diversi commentatori hanno messo in rilievo che il titolo, nella sua stesura originaria in russo, alludeva ad una "primavera sacra". Per un resoconto esaustivo sulla genesi e sul titolo dell'opera si rimanda a Taruskin (2002).

La prima rappresentazione del balletto fu un evento memorabile nella storia della recezione musicale: le innovazioni apportate, tanto nella musica quanto nella messa in scena, risultarono sconcertanti per gli spettatori e generarono aspri conflitti tra il pubblico, decretando l'iniziale drastico insuccesso dello spettacolo. Nižinskij scelse di rappresentare i rituali pagani con movimenti sgraziati e duri, mentre la musica orchestrale di Stravinskij aggrediva gli ascoltatori con ritmi incessanti e con aggregati sonori fortemente dissonanti. Per tali caratteristiche, assai innovative per l'epoca, questo periodo di Stravinskij è stato definito "primitivista" e, con un'allusione al movimento pittorico coevo, *fauve*⁶.

Rondes printanières, in particolare, attraverso un'articolazione strutturale essenziale, condensa efficacemente molti aspetti del cosiddetto "primitivismo" stravinskiano e si impone all'ascoltatore con una forza a tratti spaventosa.

Già a partire dal primo ascolto gli studenti possono elaborare una sommaria segmentazione del brano⁷. Infatti in *Rondes printanières* è facilmente riconoscibile una suddivisione ternaria: si coglie subito ad un primo ascolto l'ossessivo ed interminabile processo di intensificazione, basato sull'aumento della dinamica e sulla sovrapposizione progressiva degli strati sonori, che occupa la parte centrale della composizione, mentre due momenti più tranquilli fanno da cornice come introduzione ed epilogo.

Con strategie intuitivo-deduttive l'insegnante può favorire il riconoscimento delle parti che compongono il brano. Invitati a segnalare l'eventuale ripetizione di intere sezioni, gli studenti possono individuare facilmente la sostanziale identità tra l'inizio e la conclusione, che chiamiamo rispettivamente A e A¹, e il contrasto tra queste e un'ampia parte centrale, che, per il momento, possiamo chiamare B.

Una volta segmentato sommariamente in tre parti il brano, l'insegnante chiede agli studenti di ascoltare con maggiore cura l'articolazione della sezione centrale (per il momento indicata come B), che non si presenta omogenea. Infatti poco prima del ritorno di A¹ vi è una netta cesura nel tessuto

6. Il termine *fauves*, in italiano "belve", venne utilizzato dalla critica d'arte parigina per designare, inizialmente in modo dispregiativo, un gruppo di pittori che comprendeva Henri Matisse e André Derain. Questo movimento, attivo tra il 1905 e il 1908, proponeva una rappresentazione poco naturalistica dei soggetti, semplificando le forme e accostando i colori in modo da ottenere contrasti cromatici dal forte impatto.

7. Oltre a far ascoltare il brano agli studenti, l'insegnante può mostrare l'animazione realizzata da Stephen Malinowski attraverso il software Musanim e disponibile nel video *Stravinsky, The Rite of Spring, Animated Graphical Score*, www.youtube.com/watch?v=02tkp6eeh40. In quest'animazione, le parti dell'orchestra sono rappresentate attraverso un simbolo geometrico che scorre orizzontalmente su un piano cartesiano tempo/altezza, alla stregua di un rullo di pianola.

musicale: ad una breve pausa segue un breve passo caratterizzato da maggior rapidità esecutiva. Messa in evidenza questa distinzione, si può descrivere con più precisione la sezione centrale come un grande *crescendo* a cui segue un elemento di raccordo ad A¹, che chiamiamo C.

Le osservazioni sulla struttura di *Rondes printanières* possono essere raccolte in uno schema che illustra sinteticamente il modo in cui cambia l'“energia sonora” nel corso del brano, tenendo conto di fattori come l'intensità, la densità orchestrale e il dinamismo complessivo. Questi criteri permettono di realizzare un'efficace rappresentazione grafica della struttura (si veda Fig. 1). Riassumendo, da uno stato di quiete (sezione A, con andamento moderato e costante) si instaura un graduale processo di accumulazione di energia (sezione B, con alternanza, sovrapposizione di elementi e aumento della densità), fino a raggiungere un livello massimo; a questo segue una rapida fase in cui la tensione accumulata si libera in un episodio di forte dinamismo (sezione C, con aumento della velocità esecutiva e forte intensità) e il ritorno della stasi iniziale (A¹).

Fig. 1 - Schema strutturale generale di “Rondes printanières”

Livelli di Intensità					
Sezioni	A	B	C	A ¹	

Si fornisce di seguito, come ulteriore ausilio per l'insegnante, uno schema più dettagliato del brano, in cui figurano i numeri di battuta e le indicazioni agogiche utilizzate dal compositore per ogni sezione (Fig. 2).

Fig. 2 - Schema strutturale dettagliato di “Rondes printanières”

Sezioni	A	B	C	A ¹
		a - b - a ¹ - b ¹		
Numeri Battute	[48]	[49] [50; 51] [52] [53]	[54; 55]	[56]
Indicazioni Agogiche	<i>Tranquillo</i>	<i>Sostenuto e pesante</i>	<i>Vivo</i>	<i>Tranquillo</i>

Il brano inizia in modo sommesso, con una pacata melodia di due clarinetti nel registro acuto [A]. A questa lieve atmosfera segue, con un forte effetto drammatico, un lento ostinato, il cui incedere cadenzato si

trascina in modo pesante e lugubre [B]. È un movimento ossessivo in cui inizialmente prevalgono gli archi nel registro grave, e che gradualmente cresce in proporzioni, con l'aggiunta di altri elementi, fino a che l'insieme orchestrale non raggiunge dimensioni spaventose [n. 53]. Quando l'ostinato ha ormai acquisito una sonorità minacciosa e incombente, quasi a voler sovrastare l'ascoltatore, l'energia accumulata si libera improvvisamente in un movimento rapido e convulso. Irrompe infatti un nuovo pieno orchestrale, frastagliato da bruschi interventi dal sapore acido e tagliente [C] che tuttavia si dissolve in modo repentino, così come era comparso. Dal silenzio riaffiora quindi la pacata melodia già ascoltata nell'introduzione, che rievoca la quiete iniziale [A¹].

Dopo aver segmentato il brano e averne tracciato la struttura complessiva, si prendono in esame le singole sezioni: attraverso di brevi segmenti, l'insegnante guida la classe all'interpretazione del brano, facendo anche riferimento agli aspetti scenici del balletto.

Sezione A

Roerich aveva previsto che la prima parte del balletto (*L'adoration de la terre*) avesse come fondale l'immagine di uno spoglio paesaggio nordico (Fig. 3).

Fig. 3 - N. Roerich: bozzetto di scenografia per "L'adoration de la terre" (P.M. Dogadin Astrakhan State Art Gallery; public domain: www.the-athenaeum.org/art/detail.php?ID=268115)



La scenografia aveva quindi il compito importante di ambientare l'azione in un preciso contesto storico e sociale: una comunità rurale nella Russia arcaica.

La melodia iniziale dei due clarinetti contribuisce a caratterizzare la scena in questo senso: il musicologo Richard Taruskin ha mostrato come Stravinskij si ispirò direttamente al folklore musicale russo, attingendo, per l'elaborazione del materiale tematico, ad alcune antologie di musica popolare⁸. La resa timbrica della melodia iniziale è coerente con queste intenzioni, poiché il particolare trattamento dei clarinetti e il tipo di abbellimenti usati ricordano da vicino la sonorità aspra di uno strumento tradizionale (Es. mus. 1).

La melodia iniziale, oltre ad ambientare l'azione in un tempo e in uno spazio, suggerisce anche un clima emotivo, grazie, soprattutto, alle caratteristiche agogico-ritmiche e timbriche. La melodia è caratterizzata da una certa omogeneità delle durate a tempo moderato, indicato “*Tranquillo*” in partitura [numero 48: battute 1-6]. Per far emergere questi aspetti, l'insegnante può guidare gli studenti a descrivere l'andamento del brano in questa parte: la melodia iniziale è eseguita a tempo lento, in legato e in *piano* e non presenta un'organizzazione metrica chiara; inoltre, in base alle conoscenze pregresse della classe, il docente può far notare che la melodia è priva di tensioni tonali o cromatismi poiché è costruita su quasi interamente su una struttura scalare pentafonica.

Esempio musicale 1 - Igor Stravinskij, da “Le Sacre di Printemps”, “Rondes printanières”, n. 48, battute 1-6 (clarinetto piccolo)

④8 Tranquillo (♩ = 108)

p

Se le competenze degli studenti lo consentono, l'insegnante può analizzare più approfonditamente la struttura ritmica di questo segmento. L'apparente semplicità della melodia (composta quasi interamente da semiminime) nasconde una struttura ritmica complessa, che vede l'utilizzo di tre differenti metri nell'arco di sole sei battute. Qui si può osservare chiaramente un principio che Stravinskij, in altri momenti del *Sacre*, porta ad alti gradi di complessità: brevi idee melodiche sono spostate ritmicamente

8. Cfr. Taruskin (2002), pp. 68-69.

o prolungate per risultare cangianti nella loro reiterazione. Si noti la ripetizione del primo elemento melodico a battuta 2 dell'Esempio 1: l'aggiunta di due semiminime (le note Mib e Fa) all'inizio della frase musicale produce un momentaneo slittamento ritmico rispetto alla battuta precedente e contribuisce a rendere più ambigua l'organizzazione metrica.

Più lieve, sullo sfondo, si avverte un trillo acuto e prolungato dei flauti che conferisce una dimensione evanescente di instabilità alla melodia dei clarinetti. L'insieme suggerisce un momento di stasi che prelude a qualcosa, una quiete pervasa da un senso di attesa. Questa parte iniziale infatti prepara l'ingresso dell'ostinato degli archi, introdotto con un effetto di contrasto decisamente drammatico.

La musica in apertura quindi non svolge soltanto una funzione connotativa (l'ambientazione agro-pastorale della Russia arcaica), ma suggerisce anche un senso di quiete e di attesa, attraverso aspetti come l'articolazione, la dinamica, il timbro e la fraseologia.

Sezione B

La sezione B costituisce il cuore dell'episodio ed è più estesa e articolata della precedente; tuttavia, ai fini della comprensione del brano, non è strettamente indispensabile soffermarsi su ogni aspetto della suddivisione interna di B. È invece più utile focalizzare l'attenzione sugli elementi che la compongono e sul percorso complessivo. L'insegnante guida quindi la classe a cogliere l'alternanza tra due elementi tematici contrastanti, esposti chiaramente nelle prime quattro battute di B: da una parte il lento ostinato degli archi nel registro grave (Es. mus. 2) e dall'altra la melodia dei fiati nel registro acuto (Es. mus. 3).

Esempio musicale 2 - Igor Stravinskij, da "Le Sacre di Printemps", "Rondes printanières", n. 49, batt. 1-2 (riduzione dalla partitura corrispondente a clarinetti bassi fagotti controfagotti e archi)

(49) Sostenuto e pesante (♩ = 80)

Esempio musicale 3 - Igor Stravinskij, da "Le Sacre di Printemps", "Rondes printanières", n. 49, batt. 4 (oboe)



L'ostinato con cui inizia la sezione (Es. mus. 2) sposta l'ambito dall'acuto al grave. Inoltre, mentre in A l'organizzazione metrica appariva ambigua, ora le quattro note dell'ostinato scandiscono le pulsazioni in modo chiaro, cadenzato e monotono.

Per comprendere come questi due elementi interagissero con la danza nella messa in scena originaria, l'insegnante può mostrare due frammenti della citata ricostruzione del balletto ad opera del Joffrey Ballet, in un video disponibile su YouTube⁹. Nižinskij aveva previsto che in corrispondenza di questo episodio musicale, le danzatrici utilizzassero due movimenti distinti: uno proteso verso il basso e l'altro slanciato verso l'alto, in corrispondenza dei passaggi illustrati, rispettivamente, negli esempi 2 e 3¹⁰. Si noti inoltre che quest'ultimo mostra una chiara connessione con il titolo della prima parte del balletto: *L'adoration de la terre*.

Di fronte a queste immagini, la classe può inferire dei nessi semantici tra i due elementi musicali e i rispettivi movimenti. L'osservazione, apparentemente scontata, che all'elemento grave corrisponda il gesto proteso verso il basso e a quello acuto il movimento verso l'alto, si basa in realtà su un complesso meccanismo di associazione sinestesica tra il suono e la percezione corporea¹¹. A ciò contribuisce anche il tipo di articolazione della musica: nel primo elemento la lenta e monotona ripetizione di un gruppo

9. Joffrey Ballet 1987 *Rite of Spring (1 of 3)*, <https://youtu.be/jF1OQkHybEQ?t=480>, consultato nel settembre 2018.

10. Il video citato nella nota precedente presenta i due passaggi, rispettivamente, ai minuti 8:00 e 8:13. I movimenti delle ballerine rispettano i disegni che Valentine Gross stese per documentare la prima rappresentazione del *Sacre* e pubblicati in Hodson (1996). Le illustrazioni della Gross, in questo caso specifico, includono la trascrizione delle figure musicali corrispondenti.

11. Cristina Cano, in uno studio sulle funzioni comunicative della musica nel cinema, offre un ampio trattamento riguardo a questo tema. Cano, attingendo a ricerche di psicologia della percezione, spiega come l'uomo tenda a raggruppare molteplici sensazioni in due gruppi principali: da una parte le sensazioni di leggerezza/altezza/chiarità e dall'altra quelle di pesantezza/bassezza/oscurità. Come spiega Cano: «il triplice transfert può essere spiegato in base al fatto che le due terne in questione sono anche le componenti motorio-espressive posturali (altezza/bassezza) ed esperienziali soggettive che accompagnano l'emozione della gioia e della tristezza» (Cano, 2002, pp. 63-67).

di quattro semiminime al grave rimanda ad un movimento processionale; nel secondo elemento la maggior mobilità dovuta alla prevalenza di crome con l'aggiunta di abbellimenti, contribuisce all'idea di "leggerezza" comunemente associata a note di breve durata poste nel registro acuto.

L'insegnante fa notare che l'alternanza iniziale tra i due elementi si risolve gradualmente in una sovrapposizione e che il pesante ostinato arriva a prevalere sulla melodia acuta: da qui [n. 50] si genera il processo di progressiva intensificazione e accumulazione che perdura per tutta la sezione B. Questo può essere illustrato facilmente mostrando la partitura: non è necessario padroneggiare la notazione musicale infatti per notare il vistoso infittirsi di parti strumentali dal momento dell'introduzione dell'ostinato (numero 49) a quello di maggior enfasi sonora (al numero 53). Non si tratta infatti di un semplice *crescendo* dinamico, ma del progressivo "ingrandimento" dell'ostinato: come sotto una lente sonora, l'idea iniziale si ingigantisce gradualmente, lasciando affiorare dal tessuto musicale sempre più dettagli.

Il livello massimo di densità sonora (numero 53: battute 1-6; Es. mus. 4) coincide con la frammentazione del modulo ritmico iniziale di quattro quarti. L'idea melodica dell'ostinato attraversa una serie di trasformazioni e per undici battute viene sottoposta a frequenti cambi di metro (4/4; 5/4; 4/4+3/4; 4/4; 3/4+4/4; 4/4), creando una serie di sfasamenti ritmici che intensificano l'effetto tensivo¹².

Esempio musicale 4 - Igor Stravinskij, da "Le Sacre di Printemps", "Rondes printanières", n. 53, batt. 1-6 (riduzione della partitura corrispondente ad archi e tuba)

12. Nell'Es. mus. 4 si riportano a titolo esemplificativo solo le prime sei battute di questo episodio (Numero 53, battute 1-6), per mettere in evidenza i cambi di metro che in partitura continuano anche per le rimanenti battute 7-11.

Infine, l'impatto drammatico del *climax*, nel momento di maggior pieno orchestrale, è dato anche da una componente timbrica: le forti dissonanze prodotte con la sonorità di tipo "rumoristico" dei tromboni. Questo effetto di "stridore" nella parte dei tromboni può aprire inoltre interessanti paralleli con la tecnica pittorica dei *fauves*, che prevedeva l'accostamento tra colori fortemente contrastanti e innaturali.

Sezione C e A'

La lunga sezione B si conclude con un effetto di sospensione (attraverso una corona) sull'ultimo accordo, quando un intervento rapido e acuto di flauti e ottavini preannuncia un drastico cambiamento, quasi fosse un segnale per i partecipanti al rito: la sezione C che segue vede un repentino passaggio ad una velocità esecutiva assai più rapida, nella quasi totale assenza di elementi melodici. L'insegnante aiuta la classe a riconoscere questi aspetti con il confronto tra la conclusione di B e l'inizio di C (indirizzando l'attenzione degli studenti sulle variazioni di tempo e sul differente uso dell'orchestra). Secondo quanto si è già osservato, questa parte può essere letta come la conseguenza del progressivo accumularsi di tensione nella sezione precedente. Alcuni aspetti di C, come il trattamento dell'orchestra e l'agogica, possono suggerire un senso di concitazione: il contrasto tra il movimento rapido e intermittente degli archi e i violenti accordi strappati, genera un fragoroso processo di alternanza che, privo di una chiara destinazione, non segue un percorso lineare; come se la liberazione improvvisa di una forte energia cinetica portasse rapidamente al proprio esaurimento. Infatti la sezione C si conclude con una brusca interruzione: rimane solo la figura del trillo acuto di flauti che introduce il ritorno conclusivo della melodia iniziale (A'): qui la coreografia prevedeva che il corpo di ballo uscisse gradualmente e tranquillamente di scena.

In conclusione, l'insegnante riassume il percorso narrativo e coreografico. La sezione A evoca uno stato di quiete e sospensione e, al contempo, colloca l'azione in uno spazio e in un tempo determinati: una comunità rurale nell'antica Russia. Con l'ingresso in scena di alcuni adolescenti ha inizio un rito pagano, la sezione B, caratterizzato da un lento movimento processionale. In una prima fase si formano due gruppi di adolescenti, che si alternano con differenti comportamenti. Mano a mano che il rito prosegue, cresce il numero dei partecipanti e si sovrappongono le figurazioni coreografiche. La tensione e lo sforzo raggiungono un apice, a cui segue un movimento collettivo e concitato. I partecipanti quindi si disperdono e ritorna la quiete iniziale (A').

Come ulteriore riflessione (e come eventuale approfondimento nella secondaria superiore) l'insegnante può invitare la classe a riflettere sul significato del ritorno di A al termine dell'episodio. Vi sono due aspetti che si possono prendere in considerazione. Vi è innanzitutto una ragione formale di simmetria, motivata da equilibri musicali e da esigenze sceniche: infatti se la sezione di apertura è associata alla quiete della natura prima dell'ingresso degli adolescenti, allora il ritorno della stessa musica può significare la scomparsa dei ballerini dalla scena.

Si può cercare tuttavia anche un secondo significato più profondo. Dopo gli eventi drammatici che la musica ha evocato, la quiete della natura contrasta fortemente con l'animo dei protagonisti e degli stessi spettatori. Secondo quest'interpretazione, quindi, da parte dell'autore vi può essere l'intenzione di rappresentare una natura non-empatica, del tutto insensibile alle sorti dei giovani partecipanti al rituale. Per certi versi, inoltre, lo spettatore è posto di fronte all'essenza stessa del rito di iniziazione. Infatti, al termine di ogni rito di passaggio (anche un esame di maturità o un matrimonio) un individuo, pur rimanendo psichicamente e materialmente la stessa persona, percepisce se stesso in modo differente. Analogamente, anche lo spettatore al termine del brano trova i medesimi suoni percepiti all'inizio, che questa volta però ascolta con orecchio del tutto diverso, investendoli di nuovi significati.

Al termine dell'attività di ascolto e in preparazione alla seconda fase del percorso didattico, è importante riassumere insieme alla classe le osservazioni in merito alle caratteristiche stilistiche del brano ascoltato. Bisogna distinguere tra caratteristiche riguardanti il tipo di materiali utilizzati (melodie, ritmi, soluzioni timbriche) e caratteristiche riguardanti l'organizzazione strutturale (in particolare i procedimenti di alternanza ed intensificazione).

Riguardo al primo aspetto va ricordato che in questo brano Stravinskij utilizza melodie di provenienza folklorica e sovente, nei momenti di maggior tensione drammatica, combina gli strumenti dell'orchestra per ottenere effetti timbrici di tipo quasi rumoristico (il glissato dei tromboni al termine di B e gli accordi in "sforzato" di C).

Dal punto di vista dei nessi strutturali, in questo brano si possono riscontrare due tendenze antitetiche. Se osserviamo i singoli momenti della partitura, ciò che sorprende è la mancanza di un percorso lineare; il ricorso continuo all'alternanza e alla ripetizione non porta a relazioni di causa-effetto tra gli elementi, ma piuttosto ad «uniformità "immobili" e repentine discontinuità», secondo un'efficace sintesi di Taruskin¹³. Ne è un esempio

13. Taruskin (2002), p. 143.

estremo la pur breve sezione C, dove scompaiono quasi del tutto i rapporti sintattici interni, tanto che la mancanza di una direzione chiara nel discorso musicale può indurre l'ascoltatore ad un momentaneo senso di smarrimento.

Se però guardiamo al brano nel suo complesso, e l'attività di ascolto dovrebbe averlo reso evidente, emerge invece una solida logica strutturale. Uno degli aspetti di grande fascino della scrittura stravinskiana consiste infatti in un sottile equilibrio tra le forze antitetiche di "ordine" e "disordine" e che investono tanto la dimensione del tempo quanto quella del trattamento orchestrale. In alcuni momenti della partitura la tendenza verso il "caos" distruttivo e verso la frammentazione emerge spaventosamente, ma ciò avviene sempre all'interno di un'organizzazione dei tempi ben calibrata e di una precisa architettura complessiva. La chiarezza formale del brano è inoltre raggiunta attraverso l'uso sapiente di poche idee musicali, che non vengono sviluppate mediante l'elaborazione tematica, ma tramite continue permutazioni ritmico-metriche. Queste considerazioni serviranno agli studenti come criteri formali a cui far riferimento durante la realizzazione degli elaborati musicali.

Attività 2. Realizzazione di un elaborato sonoro

Questa parte del percorso didattico, da svolgere singolarmente o in piccoli gruppi, può svilupparsi in quattro momenti: 1) gli studenti ascoltano il materiale sonoro fornito dall'insegnante; 2) stendono un progetto di massima attraverso cui rappresentare la struttura formale dell'elaborato sonoro; 3) utilizzano un programma di missaggio multitraccia per mettere in pratica il progetto¹⁴; 4) discutono criticamente i diversi elaborati realizzati. Per svolgere l'attività di produzione attraverso gli strumenti informatici è però necessario che gli studenti abbiano già acquisito alcune conoscenze tecniche (riguardo, ad esempio, la raffigurazione grafica di un'onda sonora)

14. Come già evidenziato, per questo tipo di attività è necessario utilizzare un software che permetta la gestione di più tracce audio. Ne esistono diversi a distribuzione gratuita e di utilizzo relativamente semplice, come ad esempio, il software Audacity. Per favorire il lavoro domestico degli studenti e permettere ai membri di un piccolo gruppo di collaborare anche a distanza, si possono utilizzare analoghi software online, come audiotool.com o soundtrap.com. La scelta dell'applicativo ha sempre delle ripercussioni sui risultati. Ogni software ha le sue specificità e, implicitamente, è pensato per favorire il raggiungimento di determinati risultati sonori e/o stilistici. Nel riproporre quest'attività a distanza di anni, ho cambiato il tipo di software e sono passato da Audacity a soundtrap. L'impiego del nuovo software ha portato gli studenti a realizzare elaborati sonori che, pur partendo da frammenti della *Sagra della primavera*, sono risultati più vicini, nel *sound* complessivo e nell'organizzazione ritmica, ai modelli stilistici della musica elettronica di ambito *popular*.

e alcune competenze operative di base relative all'utilizzo del software da adoperare.

Un primo momento deve essere dedicato alla presentazione del materiale sonoro da parte dall'insegnante: una selezione di brevi segmenti musicali (della durata di pochi secondi ciascuno) tratti da una registrazione del *Sacre*. Per evitare confusione durante la scelta e il montaggio dei materiali, è preferibile che l'insegnante segua un criterio preciso nell'assegnare una sigla ad ogni singolo segmento, una volta convertito in file audio, sulla base dei rapporti di somiglianza e differenza. In questo modo gli studenti hanno a disposizione una "tavolozza" di figure musicali a cui attingere, ordinate per contrasto e similitudine. Se, ad esempio, si intende fornire come materiale un gruppo di frammenti tratti dall'episodio *Auguri primavera-verili*, l'insegnante può nominare "a.1" e "a.2" le parti corrispondenti alle battute [13] 1-7 e [15] 1-6 (due varianti del movimento di accordi ribattuti) e "b.1" e "b.2" i frammenti corrispondenti alle battute [14] 1-4 e [16] 1-7 (due varianti dell'ostinato di corno inglese). Dopo aver illustrato il principio con cui sono raggruppati i files sonori, l'insegnante invita gli studenti a riascoltare autonomamente i diversi segmenti e a selezionare un numero limitato di materiali sonori per la realizzazione dell'elaborato. A tale proposito, prendendo come modello *Rondes printanières*, il docente fornisce un criterio di scelta: gli studenti devono infatti utilizzare un numero ridotto di figure musicali (tre o quattro al massimo) prendendo eventualmente in considerazione le varianti di ogni figura.

Una volta individuati i materiali di partenza, gli studenti devono stendere un progetto di massima, realizzando un semplice grafico (analogo a quello proposto durante l'attività di ascolto in Figura 1) per organizzare anticipatamente la distribuzione dei segmenti musicali nel tempo. Un elaborato di circa un minuto è sufficiente per mettere in pratica i criteri organizzativi appresi nella fase di ascolto. A questo scopo possono prendere come modello l'impianto formale di *Ronde primavera-verili* (un inizio dalla dinamica contenuta, un percorso che dall'alternanza tra elementi contrastanti procede attraverso un incremento dell'intensità fino ad un punto culminante, il ritorno allo stato iniziale) o, in alternativa, elaborarne uno *ex-novo*. Gli studenti possono così stendere su carta le proprie strategie nell'organizzazione del materiale e, al termine del lavoro, verificare l'efficacia di tali strategie, comprendendone i punti di forza, le debolezze e il grado di difficoltà realizzativa. Il progetto formale si presenta quindi come un grafico in cui sono descritti gli aspetti fondamentali del brano lungo la linea del tempo: gli studenti devono indicare l'articolazione del brano in sezioni, i materiali sonori di cui si prevede l'utilizzo (l'eventuale ripetizione o la sovrapposizione simultanea di materiali), il variare dell'intensità complessiva.

Dal punto di vista didattico, il progetto scritto è una fase fondamentale del lavoro e permette agli studenti di acquisire maggior consapevolezza nell'organizzazione della forma: è proprio attraverso la stesura dell'impianto formale che questo tipo di attività (la manipolazione finalizzata di materiali musicali) può fornire le basi per una didattica della composizione.

Per alcune lezioni quindi gli studenti opereranno autonomamente, accostando, tagliando e sovrapponendo i frammenti sonori scelti, cercando di aderire il più possibile al proprio progetto compositivo¹⁵.

Al termine dell'attività agli studenti viene richiesta una sintetica relazione sull'esperienza svolta e sulle motivazioni delle proprie scelte compositive. I lavori possono quindi essere raccolti, ascoltati in classe e commentati dagli stessi studenti. In questo modo possono emergere approcci e "poetiche" differenti tra chi avrà aderito maggiormente al modello stravinskiano e chi invece avrà "tradito" tale modello, realizzando però un prodotto originale.

3. Conclusioni

La verifica dell'intero percorso didattico può essere condotta in modo distinto per le diverse fasi. Il possesso delle conoscenze e delle competenze di ascolto critico può essere appurato attraverso un questionario che affronti aspetti come il contesto storico, la struttura formale del brano, il rapporto tra gli elementi formali della musica e l'argomento del balletto. Le competenze operative previste per la seconda fase del percorso si possono invece valutare tenendo conto della qualità degli elaborati. È bene però che i criteri di valutazione siano comunicati alla classe prima della realizzazione dell'elaborato, come, ad esempio, la corrispondenza tra il progetto formale steso su carta e l'elaborato sonoro, l'accuratezza nell'uso degli strumenti tecnici, la durata dell'elaborato in relazione alla consegna, l'accu-

15. L'attività di produzione può generare esiti assai diversi in base alle indicazioni che docente darà agli studenti durante la consegna. In alcuni dei laboratori che ho condotto, ho invitato gli studenti ad aggiungere al montaggio alcuni elementi di nuova invenzione attraverso il software soundtrap.com, in modo da ottenere più evidente, all'ascolto, la componente "elettronica" dell'elaborazione. In aggiunta al lavoro di manipolazione e montaggio dei materiali sonori, gli studenti dovevano registrare una parte eseguita in tempo reale attraverso una tastiera MIDI connessa al computer utilizzando un timbro di sintetizzatore a loro scelta. I gruppi dovevano inoltre trasformare alcuni dei frammenti sonori della *Sagra* attraverso una catena di effetti che ne alterassero il timbro o l'intonazione e dovevano infine aggiungere una parte percussiva di loro creazione. Alcuni degli elaborati degli studenti sono raccolti nel mio blog di didattica musicale *Aulodie*, consultabile all'indirizzo <https://aulodies.wordpress.com/2016/04/20/switched-on-stravinsky-danze-degli-adolescenti>, oppure utilizzando lo short link: goo.gl/vqL6DH.

ratezza nella stesura della relazione, la coerenza tra il brano realizzato e i criteri stilistici emersi nella fase di ascolto¹⁶.

Nella mia esperienza di docente ho riscontrato che, come avviene ormai da tempo in molti laboratori didattici all'interno dei musei di arte figurativa (in particolare in relazione ai movimenti delle avanguardie artistiche), l'attività di produzione consente di ottenere un maggior coinvolgimento degli studenti. Operando sui materiali ascoltati e dovendo mettere in atto alcune delle strategie compositive riconosciute nel brano-modello, gli studenti acquisiscono maggior consapevolezza degli strumenti espressivi specifici e, al contempo, si sentono protagonisti delle scelte compositive, pur all'interno del quadro stilistico e operativo suggerito dall'insegnante. Questo modello può integrarsi facilmente con altre discipline come parte di un progetto più ampio: si può prevedere un'interazione tra i brani elettronici ispirati a Stravinskij e altrettante rappresentazioni figurative ispirate al primitivismo e ai *fauves*, oppure si può collaborare con un docente di educazione motoria per realizzare una coreografia sulla base delle tracce audio composte dagli studenti.

Riferimenti bibliografici

- Cano C. (2002), *La musica nel cinema. Musica, immagine, racconto*, Gremese, Roma.
- Hodson M. (1996), *Nijinsky's Crime Against Grace: reconstruction score of the original choreography for "Le sacre du printemps"*, Pendragon, Stuyvesant, N.Y.
- Indicazioni (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Roma.
- Taruskin R. (2002), *Le sacre du printemps. Le tradizioni russe, la sintesi di Stravinsky*, edizione italiana a cura di D. Torelli e M. Uvietta, Ricordi, Milano.

16. A tale scopo si ritiene opportuno che il giudizio dell'insegnante si confronti con le impressioni dei singoli autori (attraverso un esercizio di autovalutazione) e della classe stessa.

16. Dodecafonia tra musica e matematica

di *Simone Ugolini*

Abstract

In this chapter, the author presents some connections between twelve-tone music and mathematics. At first, he reviews the principles of twelve-tone technique; then he shows how such principles are related to some algebraic and geometric notions. The contribution is principally aimed at upper secondary school teachers, even if the topics dealt with could be of interest to all secondary school students. The chapter ends with some didactical proposals which aim at fostering an interdisciplinary approach to music, involving mathematics and other disciplines, such as arts and history.

1. Premessa

In questo contributo intendo fornire una presentazione introduttiva della musica dodecafonica, analizzandone i suoi principii da un punto di vista matematico-musicale ed evidenziando le relazioni fra le due discipline. Mi auguro che il contenuto di questo intervento possa essere di interesse per gli insegnanti di Matematica della scuola secondaria di primo e secondo grado, per gli insegnanti di Educazione Musicale e magari anche per alcuni studenti che possono trovare degli spunti per eventuali approfondimenti sia di carattere matematico che musicale.

Nello scrivere questo contributo mi sono posto due obiettivi: da una parte quello di avvicinare i lettori alla musica dodecafonica, forse ancora oggi non molto nota al grande pubblico, e dall'altra di mostrare loro come la matematica possa essere applicata in un contesto musicale. In effetti da molti la matematica viene ritenuta come una scienza (troppo) astratta. L'approccio adottato nell'articolo è dunque quello di arrivare all'astrazione matematica partendo da esempi musicali che permettono di dare concretezza ad alcune nozioni matematiche che potrebbero inizialmente risultare

ostiche. Un'ultima premessa: essendo la musica l'arte dei suoni, consiglio ai lettori di ascoltare i brani musicali citati all'interno dell'articolo, al fine di una migliore comprensione di quanto scritto.

2. Introduzione

Nei primi anni del secolo XX molti fondamenti della matematica e delle scienze vengono messi in discussione. Già alla fine del secolo XIX si prende atto di alcuni limiti della meccanica classica che vengono risolti all'inizio del Novecento con la teoria dei quanti. Negli stessi anni assistiamo alla crisi dei fondamenti della matematica, esemplificati in ambito logico da alcuni paradossi, come quello di Russell, che portano ad una revisione dei fondamenti della logica e della teoria degli insiemi.

In ambito musicale, a partire dalla seconda metà del secolo XIX, il concetto di tonalità, su cui si era fondata per centinaia di anni la musica, viene sempre più messo in discussione. Si pensi ad esempio al linguaggio musicale di alcune tarde composizioni di Franz Liszt, quali *Nuages Gris* o *Bagatelle sans tonalité*. Nelle composizioni lisztiane citate quello che viene a mancare è un baricentro tonale come solitamente avveniva in una composizione musicale. Non si tratta ovviamente di composizioni dodecafoniche, bensì di composizioni che preludono all'*atonalità*¹.

Ma cosa differenzia la musica dodecafonica dalla musica generalmente atonale e dalla musica tonale? Nella musica tonale una composizione è caratterizzata appunto da una "tonalità", ovvero da una gamma di suoni organizzati attorno a una nota che funge da punto di riferimento. Ad esempio, la celebre Quinta Sinfonia op. 67 di Ludwig van Beethoven è in Do minore, ovvero si basa sulla scala di Do minore. Ciò significa che il Do avrà un ruolo fondamentale, è la cosiddetta tonica della scala di Do minore. Con la tonica si formano rapporti melodici e armonici sui quali si regge l'intero brano. Un brano dodecafonico invece non solo è privo di una nota principale come in genere nell'atonalità, ma anche si basa su una successione di 12 note che diventa uno schema, un "pattern", per l'intera composizione. All'interno di questa successione, che viene chiamata "serie", non si individua più una nota fondamentale, ovvero la tonica. In effetti, la dodecaфонia venne denominata da Schönberg «metodo di composizione con dodici note in rapporto soltanto l'una con l'altra» (Schönberg, 2008, p. 175). Ad un primo ascolto può sembrare che in un brano così concepito

1. Per una succinta e accessibile introduzione, anche di tipo storico, alla musica atonale e al concetto di "atonalità", che implica proprio l'assenza di una nota assunta a punto di riferimento rispetto a tutte le altre, si può vedere Griffiths (2014), pp. 37-42.

to non vi sia alcun ordine all'interno del brano e l'impressione può essere quella di un susseguirsi casuale delle note. Come vedremo nelle prossime pagine c'è in realtà molto ordine. In verità la musica dodecafonica si regge su alcuni principii che come vedremo hanno dei legami strettissimi con la matematica.

Nel prossimo paragrafo vengono presentati sinteticamente proprio i principii della dodecafonica. Il paragrafo successivo è dedicato alla spiegazione dei principii stessi. In esso vengono in particolare richiamati alcuni concetti matematici utili alla comprensione dei quattro principii. Segue quindi un paragrafo in cui vengono presentati alcuni problemi matematico-musicali. Nel paragrafo finale vengono quindi analizzati dei frammenti di composizioni dodecafoniche per dare una maggiore concretezza a quanto esposto nel corso dell'articolo.

3. I principii della dodecafonica

Consideriamo l'insieme N delle 12 note della scala cromatica:

$$N = \{\text{Do}, \text{Do}\#, \text{Re}, \text{Re}\#, \text{Mi}, \text{Fa}, \text{Fa}\#, \text{Sol}, \text{Sol}\#, \text{La}, \text{La}\#, \text{Si}\}$$

Ora consideriamo le *successioni ordinate* di 12 note scelte dalla scala cromatica in modo tale che ogni nota compaia nella successione esattamente una volta. Una tale successione è ad esempio:

$$(\text{Do}, \text{Mi}, \text{Do}\#, \text{Re}, \text{Sol}, \text{Re}\#, \text{Fa}, \text{Sol}\#, \text{Fa}\#, \text{Si}, \text{La}, \text{La}\#)$$

Se chiedessimo a persone diverse di suonare al pianoforte la successione di dodici note scritta sopra molto probabilmente non sentiremmo gli stessi suoni. In effetti, sulla tastiera di un pianoforte ci sono diversi Do, Mi, e così via. Nell'assegnare la successione di note non ci siamo preoccupati di stabilire l'altezza assoluta di ognuna di queste. La successione che abbiamo scritto è un esempio di *serie dodecafonica*.

Un brano dodecafonico si basa sul concetto di *serie originale* (o *fondamentale*) e rispetta i seguenti 4 principii².

1. La serie originale è una successione ordinata di 12 note scelte dalla scala cromatica, senza tener conto dell'ottava in cui queste note si trovano.
2. Nessuna nota è ripetuta all'interno della serie.

2. Si veda in proposito, oltre naturalmente a Schönberg (2008), pp. 174-202, p. es. Perle (1991), *passim*.

3. La serie può comparire nel corso del brano nella sua forma originale O, oppure per moto retrogrado R, inverso I o retrogrado dell'inverso RI.
4. Ognuna delle serie O, R, I e RI può iniziare su ogni grado della scala cromatica, ovvero possiamo trasportare liberamente la serie.

4. Analisi dei quattro principi

Il primo principio

Per meglio comprendere il primo principio (e non solo), conviene forse fare una breve digressione sull'insieme N introdotto nel paragrafo precedente.

Innanzitutto ricordiamo che un insieme è una collezione di oggetti, detti elementi dell'insieme stesso. Notiamo subito che quella scritta non è proprio una buona definizione perché, per definire il concetto di "insieme", ho introdotto alcuni termini, come "collezione" e "oggetto", che richiederebbero a questo punto delle ulteriori definizioni. Il fatto è che il concetto di insieme viene considerato come primitivo e non ulteriormente definibile in termini più semplici. In altre parole stiamo supponendo che ogni persona sappia intuitivamente cos'è un insieme. Quindi, più che la definizione stessa, ci interessa come si descrive un insieme. Il metodo più semplice, che useremo in questo articolo, consiste nell'elencare gli elementi che appartengono all'insieme. Ad esempio:

$$A = \{1, 2, 3\}$$

è l'insieme formato dai numeri 1, 2 e 3 e al quale abbiamo dato il nome A. Notiamo che l'ordine in cui elenchiamo gli elementi è indifferente. In altre parole, se definisco un "altro" insieme

$$B = \{2, 3, 1\}$$

posso dire che $A = B$. Infatti, due insiemi che contengono gli stessi elementi sono uguali.

Veniamo ora al primo principio. La tastiera di un pianoforte moderno è formata generalmente da 88 tasti. Potremmo quindi considerare l'insieme T degli 88 tasti, i cui elementi indichiamo con t_1, t_2, \dots, t_{88} , intendendo con t_1 il primo tasto della tastiera (a partire ad esempio da sinistra) e con t_{88} l'ultimo tasto, in pratica quello corrispondente alla nota più acuta. Che relazione c'è fra l'insieme T e l'insieme N delle 12 note della scala cromatica? L'insieme N è un insieme di classi di equivalenza, che in questo

caso specifico vengono chiamate classi di altezze³. In pratica, due elementi dell'insieme T (cioè due tasti) sono equivalenti se i rispettivi numeri che compaiono a pedice, numeri che da qui in avanti chiameremo indici, differiscono per un multiplo di 12. Ad esempio t_4 è equivalente a t_{28} perché

$$28 - 4 = 24$$

mentre t_4 non è equivalente a t_{21} visto che $21 - 4 = 17$ che evidentemente non è un multiplo di 12. Chi sono dunque gli elementi di T equivalenti a t_4 ? Sono:

$$t_4, t_{16}, t_{28}, t_{40}, t_{52}, t_{64}, t_{76}, t_{88}$$

Questi 8 tasti del pianoforte corrispondono ad altrettanti Do ad altezze diverse. Nell'insieme N tali tasti vengono rappresentati dal Do. Nel passare dall'insieme T all'insieme N passiamo dunque da altezze assolute a classi di altezze. In questo passaggio c'è una perdita di informazioni. Infatti, per riprendere quanto detto nel paragrafo introduttivo sulla musica dodecafonica, se chiediamo a qualcuno di suonare il tasto t_{16} , ci aspettiamo di sentire un suono avente una data frequenza, ma se chiediamo alla stessa persona di suonare un Do non è detto che questa persona premerà proprio il tasto t_{16} .

Il secondo principio

Il secondo principio può essere espresso matematicamente dicendo che la successione delle 12 note della serie fondamentale è una disposizione senza ripetizioni. In altre parole, se le 12 note fossero i nomi di altrettante persone, la serie indicherebbe come disporre in ordine tali persone su 12 posti numerati. Possiamo dunque accomunare i due problemi semplicemente numerando le persone o le note, associando ad esempio alla nota Do il numero 1, al Re il 2 e così via. In realtà spesso si preferisce partire da 0 e così faremo da qui in avanti. Ciò è meno innaturale di quanto si possa pensare. Ad esempio, in un orologio digitale l'ora corrispondente alla mezzanotte viene indicata con 0.

Tornando all'ambito musicale, la serie

(Do, Mi, Do#, Re, Sol, Re#, Fa, Sol#, Fa#, Si, La, La#)

può essere così tradotta in numeri:

$$(0, 4, 1, 2, 7, 3, 5, 8, 6, 11, 9, 10)$$

3. Una trattazione formale degli insiemi formati dalle classi di altezze si può trovare ad esempio in Forte (1973), *passim*.

Il terzo principio

Analizziamo ora il terzo principio partendo dal seguente esempio in cui compare una serie dodecafonica nella forma originale, per moto retrogrado, inverso e retrogrado dell'inverso.



Le serie O, R, I e RI sono rappresentate dalle seguenti successioni numeriche:

$$O = (7, 10, 5, 4, 2, 0, 1, 9, 6, 3, 8, 11)$$

$$R = (11, 8, 3, 6, 9, 1, 0, 2, 4, 5, 10, 7)$$

$$I = (7, 4, 9, 10, 0, 2, 1, 5, 8, 11, 6, 3)$$

$$RI = (3, 6, 11, 8, 5, 1, 2, 0, 10, 9, 4, 7)$$

Come si può notare, la serie R è ottenuta da O “leggendo” i numeri della successione dall’ultimo al primo. La serie I è invece ottenuta dalla serie O invertendo gli intervalli. Per capire come questa operazione si traduca matematicamente, costruiamo una nuova successione, che indichiamo con D, formata da 12 numeri. Questi 12 numeri traducono le ampiezze degli intervalli che ognuna delle note della serie O forma con la prima nota della serie O stessa. Vediamo dunque nel dettaglio la costruzione di D. Il primo numero di D è uguale a 0. Infatti, la differenza fra il primo numero di O con se stesso è 0. Il secondo numero di D è uguale alla differenza fra il secondo e il primo numero della serie O, quindi $10 - 7 = 3$. Il terzo numero

di D è uguale alla differenza fra il terzo e il primo numero della serie O, quindi $5 - 7 = -2$. Procediamo in maniera analoga fino al dodicesimo numero di D che è uguale a $11 - 7 = 4$. In conclusione la successione D è

$$D = (0, 3, -2, -3, -5, -7, -6, 2, -1, -4, 1, 4)$$

Notiamo che la successione D permette di ricostruire la serie O, sapendo che il primo termine di O è 7. Infatti, se voglio ottenere il secondo numero di O mi basta sommare il secondo numero di D a 7, ottenendo così 10. Se voglio ottenere il terzo numero di O sommo il terzo numero di D a 7, ottenendo 5, e così via.

Tuttavia ricordiamo che abbiamo costruito la successione D per ricavare la serie I da O. Visto che dobbiamo invertire gli intervalli, i termini della serie I si ottengono sottraendo da 7, il primo termine di O, i vari termini di D. Svolgiamo dunque i calcoli che ci permettono di ricavare i primi quattro numeri di I:

$$7 - 0 = 7$$

$$7 - 3 = 4$$

$$7 + 2 = 9$$

$$7 + 3 = 10$$

Fin qui tutto sembra funzionare. Tuttavia, quando proviamo a calcolare il quinto termine della successione I otteniamo $7 + 5 = 12$. Notiamo però che il quinto termine della successione I è 0, non 12. Ciò è dovuto al fatto che in base al primo principio noi trascuriamo le altezze assolute dei suoni che compaiono in una serie dodecafonica. In effetti, per comprendere l'aritmetica delle serie dodecafoniche conviene pensare ai 12 suoni della scala cromatica come alle 12 ore di un orologio analogico. Quindi, quando sommo 5 a 7 mi sto spostando di 5 ore in senso orario sull'orologio. Analogamente, per ottenere la sesta nota di I devo calcolare $7 + 7 = 14$. Pensando all'orologio, devo spostarmi di 7 ore in senso orario partendo dall'ora 7. Così facendo la lancetta si colloca in corrispondenza dell'ora 2. Formalmente, l'aritmetica dell'orologio è la cosiddetta "aritmetica modulo 12" in cui si ha che

$$12 = 0$$

$$13 = 1$$

$$14 = 2$$

e così via.

Cerchiamo ora di generalizzare quanto visto nell'esempio precedente e mostriamo come possiamo ottenere le serie R, I e RI partendo da una qualunque serie principale

$$O = (o_1, o_2, o_3, o_4, o_5, o_6, o_7, o_8, o_9, o_{10}, o_{11}, o_{12})$$

Questa volta in O non compaiono dei numeri fissati, ma gli elementi della serie sono indicati nella forma o_k , dove k è un numero che varia da 1 a 12 e che svolge il ruolo di indice di posizione. In altre parole o_k è il numero che compare all'interno di O in posizione k . Allo stesso modo denotiamo genericamente

$$\begin{aligned} R &= (r_1, r_2, r_3, r_4, r_5, r_6, r_7, r_8, r_9, r_{10}, r_{11}, r_{12}) \\ I &= (i_1, i_2, i_3, i_4, i_5, i_6, i_7, i_8, i_9, i_{10}, i_{11}, i_{12}) \end{aligned}$$

Come detto precedentemente, i numeri che compaiono in R si ottengono leggendo quelli di O da destra a sinistra. In pratica $r_1 = o_{12}$, $r_2 = o_{11}$ e così via fino a $r_{12} = o_1$. Quindi, se ci concentriamo sugli indici dei vari r_k e li confrontiamo con gli indici dei rispettivi elementi di O , possiamo notare che in generale

$$r_k = o_{13-k}$$

per ogni indice k in $\{1, 2, \dots, 12\}$.

La costruzione di I a partire da O è un po' più complicata. Infatti, dapprima calcoliamo la successione delle differenze

$$D = (d_1, d_2, d_3, d_4, d_5, d_6, d_7, d_8, d_9, d_{10}, d_{11}, d_{12})$$

in cui ogni numero d_k , per k in $\{1, 2, \dots, 12\}$, si calcola così:

$$d_k = o_k - o_1$$

Quindi, per calcolare il generico termine i_k di I devo semplicemente eseguire una differenza:

$$i_k = o_1 - d_k$$

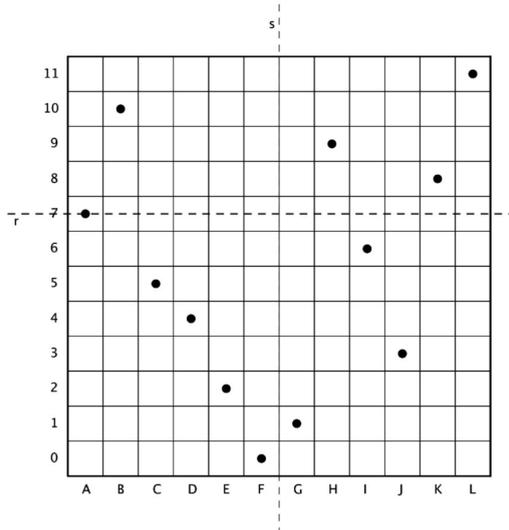
Si può verificare che quest'ultima formula funziona nell'esempio precedente.

Fin qui abbiamo dunque considerato le serie dodecafoniche da un punto di vista aritmetico. C'è tuttavia un altro punto di vista interessante, ovvero quello geometrico. Possiamo rappresentare una serie dodecafonica all'interno di un quadrato diviso in celle nel quale ogni cella viene individuata da una lettera da A a L e da un numero da 0 a 11. Per rappresentare la serie

$$O = (7, 10, 5, 4, 2, 0, 1, 9, 6, 3, 8, 11)$$

inseriamo dei pallini all'interno di 12 celle distinte. Troviamo dunque un pallino in A7, visto che la prima nota della serie è rappresentata dal numero 7, quindi un pallino in B10 che rappresenta la seconda nota della serie, e così via (Fig. 1).

Fig. 1 - Quadrato con la serie O



Per ottenere la serie R da O basta dunque riflettere il quadrato rispetto alla retta s (Fig. 2). Se invece vogliamo ottenere la serie I basta riflettere il quadrato iniziale rispetto alla retta r (Fig. 3).

Se riflettiamo i quadrati così ottenuti nuovamente rispetto alle rette r e s, otteniamo il quadrato iniziale. In altre parole la retrograda della serie retrograda è la serie principale e l'inversa delle serie inversa è la serie originale. Si può inoltre verificare che se rifletto il quadrato iniziale dapprima rispetto alla retta r e poi rispetto alla retta s ottengo un quadrato che rappresenta la serie RI.

Possiamo sintetizzare il risultato dell'applicazione delle diverse trasformazioni alle serie nella seguente tabella (Fig. 4), di cui riportiamo sotto alcune spiegazioni.

Fig. 2 - Quadrato con la serie R

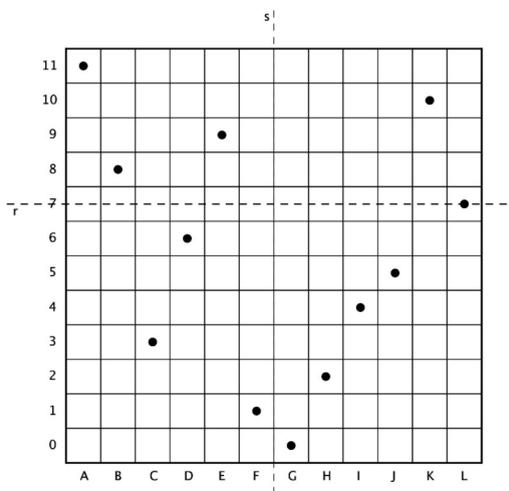


Fig. 3 - Quadrato con la serie I

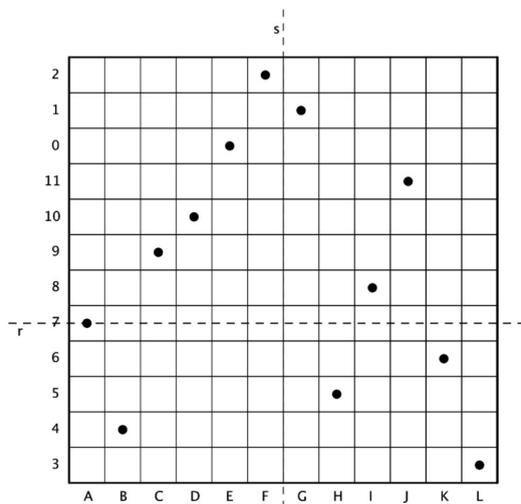


Fig. 4 - Tabella di sintesi

*	O	R	I	RI
O	O	R	I	RI
R	R	O	RI	I
I	I	RI	O	R
RI	RI	I	R	O

Nella prima riga della tabella in grassetto sono riportate le 4 forme della serie. Nella prima colonna in grassetto sono riportate le 4 trasformazioni che posso applicare ad ogni serie. Notiamo in particolare che la trasformazione O è quella che lascia invariata ogni serie (in pratica si comporta come il numero 0: lascia invariato ogni altro numero al quale viene sommato). Per questo motivo nella riga corrispondente alla trasformazione O ritroviamo le 4 forme della serie nello stesso ordine. La seconda riga si legge in questo modo:

- la retrograda della serie O è la serie R (in simboli scriviamo $R*O = R$);
- la retrograda della serie R è la serie O ($R*R = O$);
- la retrograda della serie I è la serie RI ($R*I = RI$);
- la retrograda della serie RI è la serie I ($R*RI = I$).

In maniera analoga si leggono le ultime due righe.

L'insieme $G = \{O, R, I, RI\}$ delle 4 forme della serie, sul quale abbiamo definito l'operazione * che esprime quale sia il risultato dell'applicazione di una trasformazione ad ogni serie, è un esempio musicale di una struttura algebrica interessante che prende il nome di *gruppo di Klein*. Senza addentrarci nei particolari della teoria dei gruppi, che è molto importante in matematica ma anche nelle scienze applicate, ricordiamo semplicemente che il gruppo di Klein è un insieme

$$G = \{a, b, c, d\}$$

formato da 4 elementi e su cui è definita un'operazione binaria * la cui tabella di moltiplicazione è analoga a quella vista sopra.

Fig. 5 - Tabella esplicativa del “gruppo di Klein”

*	a	b	c	d
a	a	b	c	d
b	b	a	d	c
c	c	d	a	b
d	d	c	b	a

Il quarto principio

Nel quarto principio viene introdotta una semplice relazione di equivalenza fra le serie dodecafoniche, ovvero consideriamo equivalenti due serie se una è ottenuta dall'altra semplicemente tramite una trasposizione. Sono dunque equivalenti le serie

$$O = (7, 10, 5, 4, 2, 0, 1, 9, 6, 3, 8, 11)$$

$$O_1 = (8, 11, 6, 5, 3, 1, 2, 10, 7, 4, 9, 0)$$

Notiamo che O_1 è la serie ottenuta da O sommando 1 ad ogni numero di O , ovvero compiendo una trasposizione di un semitono verso l'alto.

Il fatto che queste due serie siano considerate equivalenti è per un musicista abbastanza naturale. Spesso infatti gli interpreti trasportano di uno o più semitoni verso l'alto o il basso un brano musicale.

5. Alcuni problemi matematico-musicali

In questa sezione consideriamo alcuni problemi matematici di ispirazione dodecafonica.

Un problema introduttivo

Quante sono le serie fondamentali distinte che posso scrivere, ovvero quante sono le successioni di dodici suoni scelti dalla scala cromatica che non contengono ripetizioni?

Al di là della formulazione musicale, si tratta di un semplice problema di calcolo combinatorio, ovvero si tratta del classico problema di disporre in ordine dodici oggetti distinti. In prima posizione posso collocare uno dei 12 oggetti a piacere, in seconda posizione posso collocare a piacere uno degli 11 oggetti rimasti, e così via. In pratica, ho 12 possibili scelte per la prima posizione, quindi 11 per la seconda, 10 per la terza, ..., ovvero:

$$12 \cdot 11 \cdot 10 \cdots 2 \cdot 1 = 479001600$$

Per inciso ricordiamo che il prodotto dei primi 12 numeri interi positivi si denota anche con “12!” e si legge “12 fattoriale”.

Un problema non semplice

Consideriamo l'insieme S di tutte le possibili serie fondamentali. Introduciamo la seguente relazione di equivalenza su tale insieme: due serie sono equivalenti se una serie può essere ottenuta dall'altra tramite inversione, retrogradazione, retrogradazione dell'inversa o trasposizione. Definiamo ora l'insieme E di tutte le possibili classi di equivalenza così ottenute (una classe di equivalenza è un insieme che contiene tutte le serie fra loro equivalenti). Quante sono le classi contenute in E?

Dall'esercizio precedente sappiamo che esistono serie fondamentali distinte. Quindi l'insieme S contiene 12! elementi. Scegliamo una delle serie contenute in S. Possiamo trasportare tale serie di 0, 1, ..., 11 semitoni ottenendo 12 serie fra loro equivalenti. Visto che a ognuna di queste serie può essere applicata la trasformazione O, R, I o RI, dovremmo ottenere 48 serie diverse fra loro equivalenti. Queste 48 serie formano dunque un sottoinsieme di S contenente appunto 48 elementi e costituiscono una delle classi di equivalenza di E. Dunque, visto che posso raggruppare gli elementi di S in sottoinsiemi formati da 48 elementi e visto che S contiene 12! elementi, il numero di tali sottoinsiemi, ovvero il numero di classi di equivalenza distinte contenute in E, dovrebbe essere

$$\frac{12!}{48} = 9979200$$

Purtroppo il risultato è errato. Infatti non sempre otteniamo 48 serie diverse da una serie fondamentale alla quale applichiamo le trasformazioni sopra citate. Consideriamo ad esempio la serie fondamentale

$$O = (0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11)$$

Le serie retrograda e inversa sono

$$R = (11, 10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1, 0)$$

$$I = (0, 11, 10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1)$$

Se trasportiamo I di 11 semitoni otteniamo la serie

$$I_{11} = (11, 10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1, 0)$$

che coincide con R. Quindi la classe di equivalenza della serie O contiene in questo caso meno di 48 serie fra loro equivalenti.

Il problema proposto in effetti non è così semplice. In un articolo apparso su «The American Mathematical Monthly», Reiner (1985) ha dimostrato che ci sono 9985920 classi di equivalenza distinte in E. Tale numero è più grande di $\frac{12!}{48}$ proprio per il fatto che alcune classi di equivalenza contengono meno di 48 serie distinte.

6. Alcuni esempi musicali

In queste pagine finali vorrei presentare alcuni estratti dalle Variazioni op. 27 per pianoforte di Anton Webern⁴, allievo di Arnold Schönberg ed esponente della cosiddetta “Seconda scuola di Vienna”.

Le Variazioni op. 27 sono fra i brani più importanti di Webern e si possono trovare in letteratura varie analisi, una fra tutte quella, fondativa, di René Leibowitz (1947, pp. 228-243). Come evidenzia Leibowitz, questa composizione di Webern non presenta la classica struttura del tema con variazioni, in cui troviamo le indicazioni Tema, Variazione I, Variazione II, etc. In realtà il brano ha l’aspetto di una “sonatina” in tre movimenti, all’interno dei quali possiamo rintracciare un elemento sul quale si sviluppano delle variazioni (che non sono esplicitamente indicate sullo spartito).

Vediamo ora nel dettaglio le prime 12 battute del terzo movimento (Fig. 6). Trattandosi di un brano pianistico la scrittura è su due pentagrammi.

In corrispondenza di ogni nota troviamo un numero da 0 a 11 secondo la solita convenzione Do (0), Do# (1), ..., Si (11). La serie fondamentale del brano (battute 1-5) è

$$O = (3, 11, 10, 2, 1, 0, 6, 4, 7, 5, 9, 8)$$

Alla fine della battuta 5 inizia la serie

$$I = (3, 7, 8, 4, 5, 6, 0, 2, 11, 1, 9, 10)$$

Alla fine della battuta 9 inizia la serie

$$R = (8, 9, 5, 7, 4, 6, 0, 1, 2, 10, 11, 3)$$

4. Fra le monografie dedicate alla musica di Webern ricordiamo Bailey (1991) e Forte (1998).

Fig. 6 - A. Webern, *Variazioni per pianoforte op. 27, III, batt. 1-12*

III

Ruhig fließend $\text{♩} = \text{ca } 80$

The musical score is divided into four systems of two staves each. Measure numbers 1 through 12 are indicated above the notes. Dynamic markings include *p*, *f*, and *pp*. A *rit.* marking is placed above measure 11, and a *tempo* marking is placed above measure 12. Fingerings are indicated by numbers 1-5. The score includes various musical notations such as slurs, accents, and rests.

Nell'estratto precedente le serie erano chiaramente identificabili. Analizziamo ora le prime battute del primo movimento della stessa composizione (Fig. 7).

Rispetto a prima, l'identificazione delle figure seriali è un po' più difficile. Innanzitutto sono presenti dei bicordi, ovvero notiamo che alcune note sono suonate insieme, come il Mi e il Fa all'inizio della battuta 1. La seconda complicazione è data dal fatto che vi sono due serie che vanno in parallelo e che a battuta 4 si incrociano.

Una figura seriale inizia a battuta 1 sul pentagramma superiore e prosegue, a partire dalla fine della battuta 4, sul pentagramma inferiore. Essa è

(4, 5, 1, 3, 0, 2, 8, 9, 10, 6, 7, 11)

Fig. 7 - A. Webern, *Variazioni per pianoforte op. 27, I*, batt. 1-10

I

Sehr mäßig $\text{♩.} = \text{ca } 40$ Anton Webern, Op. 27

ovvero la serie R_8 , cioè la serie retrograda della serie O del terzo movimento trasportata di 8 semitoni verso l'alto. La seconda serie, che inizia a battuta 1 sul pentagramma inferiore e prosegue a partire dalla fine di battuta 4 sul pentagramma superiore, è

(11, 7, 6, 10, 9, 8, 2, 0, 3, 1, 5, 4)

ovvero la serie O_8 .

7. Conclusioni

Giunto alla fine di questo articolo, mi auguro di aver avvicinato i lettori d'ambito matematico alla musica dodecafonica e magari quelli d'ambito musicale ad alcuni concetti della matematica più o meno noti. Sia gli aspetti matematici che musicali della dodecaфония trattati meriterebbero ulteriori approfondimenti che, per ragioni di spazio, non sono stati forniti in queste pagine. I lettori potranno sicuramente trovare ulteriori dettagli su

tutti questi aspetti nella vasta letteratura disponibile. Mi permetto in particolare di segnalare la tesi di dottorato in Musicologia computazionale di Moreno Andreatta (Andreatta, 2003), in cui viene trattato il problema della formalizzazione algebrica delle strutture musicali.

Dal punto di vista didattico, le idee presentate nell'articolo intendono fornire, oltreché delle esemplificazioni pratiche, soprattutto degli spunti per ulteriori percorsi interdisciplinari da proporre con la collaborazione degli insegnanti di Educazione Musicale e Matematica sulla base dei principii e delle considerazioni generali fin qui evidenziate. Per questo qui mi limiterò ad alcune esemplificazioni semplicissime.

Ad esempio, data una serie originale, si potrebbe chiedere agli studenti di ricavare le serie I, R e RI. Quindi, ove possibile, si potrebbero eseguire al pianoforte le 4 serie. Magari si potrebbe chiedere a più di uno studente di eseguire al pianoforte le 4 serie. Molto probabilmente non tutti gli studenti suonerebbero le note alle stesse altezze assolute, come accennato all'inizio dell'articolo.

Ad un livello di difficoltà successivo si potrebbe chiedere agli studenti di "comporre" dei brevi brani dodecafonici, inventando una serie originale e variandola nel rispetto di tutti i principii ed applicando le procedure di calcolo sopra analizzate.

Gli insegnanti di Matematica della scuola secondaria di secondo grado potrebbero inoltre introdurre alcuni concetti elementari di teoria dei gruppi partendo proprio dalle trasformazioni del gruppo di Klein utilizzate dapprima in ambito musicale e arrivando infine alla definizione astratta di gruppo.

Infine, in un percorso più ampio che coinvolga i docenti di Filosofia, Storia, Storia dell'arte e Matematica dell'ultimo anno della scuola superiore, si potrebbe affrontare l'argomento della crisi dei linguaggi e il rinnovamento radicale che investì anche il mondo delle scienze dall'inizio del secolo XX trattando, assieme ai nuovi modelli scientifici e matematici che andarono affermandosi, anche la musica atonale e dodecafonica. Indubbiamente in un tale percorso un musicista, se non presente nel corpo docente della scuola, potrebbe essere d'aiuto.

La dodecaфония come chiave d'accesso musicale alla matematica e la matematica come strumento di analisi e comprensione dei principii della dodecaфония ci mostrano come musica e matematica siano molto più vicine di quanto spesso si pensi, soprattutto a livello di discorso comune, e possano arricchirsi l'una dall'altra fin dalla formazione scolastica⁵. In fondo,

5. Da questo punto di vista si può ricordare qui anche il progetto Doremат, ideato dalla dirigente scolastica Denise Lentini e rivolto alla scuola secondaria di primo e secondo grado, che ha coinvolto, in un percorso di realizzazione e validazione scientifica, docenti e ricercatori dell'Università di Bologna. Il lettore ne troverà un'utile documentazione all'indirizzo www.doremат.it.

nella formazione medievale la musica faceva parte del *quadrivium*, assieme all'astronomia, l'aritmetica e la geometria.

Riferimenti bibliografici

- Andreatta M. (2003), *Méthodes algébriques dans la musique et la musicologie du XXème siècle: aspects théoriques, analytiques et compositionnels*, École des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS), Paris.
- Bailey K. (1991), *The twelve-note music of Anton Webern: old forms in a new language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Forte A. (1973), *The structure of atonal music*, Yale University Press, New Haven.
- Forte A. (1998), *The atonal music of Anton Webern*, Yale University Press, New Haven.
- Griffiths P. (2014), *La musica del Novecento*, Einaudi, Torino.
- Leibowitz R. (1974), *Schönberg et son école*, Édition Janin, Paris.
- Perle G. (1991) *Serial composition and atonality: an introduction to the music of Schoenberg, Berg, and Webern*, University of California Press, Berkeley, Los Angeles, Oxford.
- Reiner D.L. (1985), "Enumeration in Music Theory", *The American Mathematical Monthly*, vol. 92, n. 1 (Jan. 1985), pp. 51-54.
- Schönberg A. (2008), *Stile e pensiero. Scritti su musica e società*, in Morazzoni A.M., a cura di, Il Saggiatore, Milano.

17. Su un metodo d'insegnamento della musica contemporanea per studenti non futuri musicisti né musicologi

di *Stefano Lombardi Vallauri*

Abstract

The chapter explains the didactic method developed by the author to transmit an acceptable level of listening competence as regards 20th-century and contemporary music to university students who do not have musical or musicological training, nor intend to acquire it. Divergent requirements are to be matched: on the one hand, the goal is to introduce students to music styles and genres that are totally alien to them (e.g. the extreme fringes of the post-tonal repertoire); on the other hand, there is a need to take the students' actual starting point into account (usually an untutored enjoyment of the very latest popular music) and to guide them gently towards alien and difficult repertoires which they will otherwise fail to make contact with, also because of the brevity of the courses, lasting only one university semester. Music theory is not the most profitable tool for this path. Rather, it is better to start from the perceptual bases (the elementary dimensions of sound) and the generally logical ones (for example, the categories of equality, difference, similarity) and from there, always remaining anchored to the listening experience, gradually consider more complex and specific musical categories. The chapter then goes on to illustrate the typical syllabus of a university course (which could also be adopted in secondary school) conceived according to the aforementioned principles.

In questo contributo svolgerò alcune riflessioni a partire da una personale esperienza d'insegnamento, seguendo una linea alquanto empirica, distante da enunciazioni teorico-fondative di pedagogia e anche di didattica generale, confrontandomi giusto sul piano della didattica disciplinare concernente la musica. Quest'esperienza personale riguarda l'insegnamento nell'università, non nella scuola; non esula però dall'ambito del presente volume, se – come credo – potrebbe essere trasferita in percorsi della scuola secondaria. Confido nella pertinenza del mio discorso in riferimento alla scuola, allo studio pre-universitario, perché gli studenti con cui io ho

a che fare sono sì universitari, ma hanno competenze musicali e musicologiche minime, non accresciute rispetto a quando frequentavano la scuola. Competenze minime in senso non assoluto, bensì relativo: non è un livello zero, di perfetta ignoranza; è il livello più basso possibile in Italia, e anche il più diffuso, quello degli studenti che provengono genericamente dalle scuole superiori italiane, che dopo elementari e medie non hanno più dedicato un minuto scolastico alla musica (si noti che il fatto che il livello più basso e quello più diffuso coincidano non è una necessità di principio, ma solo una contingenza pragmatica, che in quanto tale sarebbe evitabile con impegni mirati, come con altre discipline si fa). Pure le facoltà cognitive e le generali competenze culturali richieste agli studenti per seguire con profitto il mio insegnamento, per quanto attiene sia all'estetica sia alla teoria sia alla storia della musica, non sono significativamente maggiori di quelle di cui sono già dotati gli studenti della scuola superiore. Credo quindi che anche con questi il metodo didattico che propongo potrebbe essere adottato senza difficoltà.

La mia esperienza è questa: da una quindicina d'anni insegno materie inerenti alla musica del Novecento e contemporanea a studenti di corsi di laurea (perlopiù triennale) in Scienze della comunicazione o in Mercati delle arti (visive) e del turismo, che quindi in genere non hanno una formazione musicale o musicologica né intendono acquisirla. La durata dei corsi oscilla tra le 24 e le 48 ore accademiche (18-36 ore reali) o anche meno, distribuite lungo un semestre o mezzo semestre accademico (circa tre mesi o un mese e mezzo reali). Deducendo categorie generali da questa sommaria descrizione particolare, direi che in essa ho considerato cinque principali variabili:

- la materia insegnata/appresa;
- il livello di competenza iniziale degli studenti;
- il tempo a disposizione per l'insegnamento;
- il tempo a disposizione per l'apprendimento;
- il livello di competenza finale desiderato.

Il tempo disponibile per l'apprendimento è diverso da quello per l'insegnamento perché comprende tutte le ore e i giorni che intercorrono tra una lezione e l'altra e poi tra l'ultima lezione e il giorno dell'esame. Bisogna però dire che, data l'organizzazione attuale dell'università italiana – la parcellizzazione del sapere in moduli numerosi e indipendenti, nonché la moltiplicazione degli appelli d'esame, fattori che combinati inducono a un'acquisizione del sapere a breve termine anziché tendenzialmente perenne (anche per la spinta delle statistiche internazionali a produrre dei laureati piuttosto che dei sapienti), e inoltre l'equiparazione ministeriale delle ore d'insegnamento e delle ore di apprendimento rispettivamente a un terzo e a

due terzi dei crediti formativi, che impone bibliografie minime – data una tale organizzazione, la differenza tra i due tempi tende alquanto a assottigliarsi: sempre più studenti studiano e apprendono – nel tempo di apprendimento distinto da quello d’insegnamento – sempre meno. Consapevole di questo, chi insegna deve puntare a trasmettere una parte sempre più importante del programma, sempre più vicina al totale, durante il tempo d’insegnamento diretto, potendo contare sempre meno sull’apprendimento compiuto dagli studenti in autonomia.

Salvo eccezioni, da cui però in quanto tali devo prescindere nella programmazione didattica, i miei studenti hanno un livello iniziale di competenze musicali minimo, come ho detto. Ma non solo, dato il breve tempo disponibile per l’insegnamento, dato lo scarso tempo su cui si può realisticamente contare di studio e apprendimento fuori dalle lezioni, data la marginalità della musica nei piani di studio dei corsi di laurea, dato tutto ciò anche il livello finale desiderato di competenza musicale non può essere che di poco superiore a quello iniziale. In altri contesti accade altrimenti: nei corsi di laurea DAMS e simili, senza sbarramenti o numero chiuso, il livello iniziale è spesso minimo, ma per via di una diversa combinazione delle altre variabili il livello finale può essere anche molto alto; in alcuni corsi di laurea selettivi in partenza, è già di conseguenza relativamente alto il livello iniziale; in conservatorio il livello iniziale può essere anche minimo o zero, ma il lunghissimo tempo a disposizione e tutto quanto concorre a un livello finale molto alto.

Riguardo alla nozione di “competenza musicale”, mi servo della categorizzazione operata più di trent’anni fa da Gino Stefani:

Pensiamo alla competenza in senso generale, che comprenda il sapere e il saper fare e il saper comunicare: in sintesi, come la *capacità di produzione di senso* mediante e/o intorno alla “musica” nel senso più lato [...].

Il nostro Modello di Competenza Musicale (MCM) generale – o competenza della società globale sulla musica – si articola nei livelli seguenti:

- 1) Codici generali (CG), ossia schemi percettivi e logici, comportamenti antropologici, convenzioni di base con cui percepiamo e interpretiamo qualunque esperienza e quindi anche quella sonora;
- 2) Pratiche sociali (PS) determinate, ossia progetti e modi di produzione materiale o segnica particolari, o in altre parole istituzioni culturali (lingua, abbigliamento, lavoro agricolo, lavoro industriale, sport, spettacoli, ecc.), fra cui anche quelle “musicali” (concerto, critica, ecc.);
- 3) Tecniche musicali (TM), ossia teorie, metodi, procedimenti più o meno specifici ed esclusivi delle pratiche musicali (strumenti, scale, forme compositive, ecc.);
- 4) Stili (St) d’epoca, di genere, di corrente, d’autore, ossia modi particolari di realizzare tecniche musicali, pratiche sociali e codici generali;
- 5) Opere (Op) musicali singole, individue, uniche.

[...] Infine, un tale quadro permette di elaborare con maggiore chiarezza ed efficacia obiettivi e strategie operative, in particolare didattiche, in tutte le direzioni e a tutti i livelli dell'esperienza musicale (Stefani, 1987, pp. 15, 18, 16)¹.

Il modello di Stefani è estremamente comprensivo: non esclude nessun livello di competenza, anzi dà un giusto valore anche a quelli bassi; e non esclude nessun approccio pragmatico alla musica, includendo insieme, senza assimilarle, attività diverse come l'ascolto, il suonare, il comporre, la critica ecc.

I miei studenti sono tutti dotati di quella che Stefani denomina “competenza popolare” (rispetto a cui la “competenza colta” è distinta ma in parte anche sovrapposta: Stefani, 1987, pp. 28-30). Ciò vuol dire che, se pure hanno conoscenze scarse e disordinate nel campo delle opere, degli stili e delle tecniche, nondimeno sono capaci esattamente come tutti gli altri – nota bene, non meno di coloro che hanno competenze altissime – nella produzione di senso musicale *sul piano dei codici generali*, nonché di molte pratiche sociali. Questa è la base su cui posso fondare il mio intervento d'insegnante.

Nel tempo ho maturato un metodo didattico che contempera esigenze differenti, perfino contrastanti. Da un lato l'obbiettivo è (non rinunciare all'ambizione di) iniziare gli studenti a musiche per loro totalmente aliene: ad esempio il repertorio accademico post-tonale anche nelle sue frange più estreme, o il free jazz, o la musica popolare in vario modo emancipata dalla forma canzone standard. D'altro lato occorre partire dal punto di partenza effettivo degli studenti, mediamente ascoltatori disordinati di musica *popular* dell'ultim'ora, e accompagnarli verso il repertorio alieno e difficile tenendoli costantemente per mano, altrimenti – se non ci si attiene al principio bruner-vygotskijano dello *scaffolding* rispetto alla “zona di sviluppo prossimale” – li si perde.

Imporre agli studenti le musiche contemporanee per loro (e anche per i comuni membri adulti della società) più aliene non è il capriccio anti-didattico di un musicologo contemporaneista massimalista. Lo scopo è anzitutto fornire loro i punti di riferimento per comprendere, sul piano musicale, la propria epoca, anziché un'altra (non avendo a disposizione tempo sufficiente per trattare l'intera storia della musica occidentale, scegliere un'epoca è indispensabile; per la stessa ragione si è costretti a escludere le musiche delle civiltà extra-occidentali). Ma poi lo scopo è anche, da una

1. Al lettore non sfuggirà che la nozione di “competenza” così costruita da Stefani, e qui ripresa, non ha propriamente a che fare con quella che si è imposta di recente nella discussione pedagogico-didattica italiana a livello ministeriale ma anche scientifico (in proposito cfr. Cuomo, 2018, pp. 85-89).

parte, fornire agli studenti un quadro il più vasto possibile delle possibilità della musica, ampliare i loro orizzonti al di là di quello che nella loro conoscenza limitata essi ritengono sia il centro (o addirittura l'intero); e d'altra parte, nel contempo, comunque far loro comprendere meglio, più profondamente, quel presunto centro che già conoscono, perché esso viene spiegato come termine di confronto per spiegare gli orizzonti lontani: ad esempio, per presentare una musica "ametrica", non posso fare a meno di spiegare cosa sia il metro musicale; per mostrare com'è costituita una musica "non tonale", devo spiegare cos'è la tonalità; per chiarire in quali aspetti un pezzo non adotta la forma canzone standard, è opportuno illustrare questa. (Ma in verità potrei pure invertire l'ordine delle priorità, e dire che ametrico, atonalità, forme anomale ecc. sono pretesti per spiegare le categorie teoriche – e soprattutto le manifestazioni storico-artistiche – opposte e ben più fondamentali).

È evidente che il mio campo d'azione è la didattica dell'ascolto, distinta da altre didattiche della musica. Anzitutto dalla didattica del conservatorio, che mira a un sapere pratico (saper suonare, saper comporre), per giunta di livello tendenzialmente professionale; poi anche dalla didattica universitaria musicologica, che mira a un sapere teoretico, di livello professionale o comunque avanzato rispetto all'ascolto puro, gratuito – sebbene informato, intelligente – che è il livello auspicabile per l'individuo comune², non musicista né musicologo. Ora, l'ascolto è l'attività musicale nucleare, essenziale, in quanto è condivisa da tutti i diversi modi di avere a che fare con la musica: anche il compositore e l'esecutore, nonché il danzatore (in senso lato: sia professionale sia amatoriale), nonché il musicologo, il critico, l'organizzatore musicale ecc., sono ascoltatori (e lo sono nell'esercizio stesso delle loro funzioni), mentre ovviamente non è vero l'inverso. E l'ascolto è tutt'altro che una condizione passiva, è a suo modo un'attività³, che richiede una competenza. Dunque si può, e si deve, insegnare a ascoltare. Ma per insegnare a ascoltare – che è l'obiettivo degli studenti non futuri musicisti né musicologi – non è detto che il modo più efficace sia insegnare come si insegna ai futuri musicisti e musicologi, coloro il cui obiettivo, sulla base dell'ascolto, è esercitare un sapere (pratico o teoretico) specialistico.

Nella mia esperienza ho constatato che in particolare la teoria musicale, così com'è insegnata tradizionalmente in Italia in conservatorio e nell'università, non è lo strumento più proficuo in un'offerta didattica rivolta a studenti che a partire da una competenza musicale minima puntano a una

2. Sull'utilità dell'educazione all'ascolto musicale per la formazione del "cittadino", cfr. Cuomo (2018), pp. 81-93 (cap. intitolato "Educazione musicale e formazione democratica").

3. Afferma questo con forza Cavicchi (2002); cfr. anche Della Casa (1985).

di poco superiore. Le nozioni teorico-musicali standard riguardanti metro, ritmo, intervalli, scale, melodia, armonia, contrappunto, forme ecc. (e relativa notazione)⁴ sono al tempo stesso troppo difficili da acquisire in breve tempo e non strettamente necessarie per un ascolto – seppure non specialistico né esperto – soddisfacente.

Apro a questo punto una parentesi. Cosa sia un ascolto soddisfacente è una questione complessa e ampiamente dibattuta, che non serve qui richiamare. Personalmente, non ritengo che in assoluto, per ogni membro della società, l'esperienza musicale auspicabile sia un sofisticato ascolto strutturale, che intenda la costituzione della musica in termini tecnici. Piuttosto, un'esperienza musicale piena mi pare già quella costituita da una sintonizzazione emotiva e cognitiva – anche a livello intuitivo – con un pezzo nel suo svolgersi e nel suo insieme⁵.

Al fine di propiziare tale esperienza, se il tempo disponibile per l'apprendimento è breve e il livello di competenza finale desiderato non è comunque alto, anziché svolgere solo in parte o malamente il programma standard di teoria e storia della musica, giova adottare un metodo radicalmente diverso. Conviene partire dalle basi percettive e generalmente logiche dell'esperienza, e da lì, rimanendo sempre ancorati all'esperienza d'ascolto, considerare categorie musicali via via più complesse e specifiche.

Passo dunque ora a esporre una specie di programma idealtipico dei miei corsi (in realtà diversificati negli anni, soprattutto per quanto concerne eventuali parti monografiche). Lascerò ampie lacune, trattando esclusivamente ciò che reputo utile a illuminare scelte significative di metodo didattico (vale a dire che di proposito non scioglierò la spiegazione dei vari argomenti in una maniera che sia esaustiva anche qui per il lettore, bensì solo nella misura sufficiente per delineare orientativamente il percorso).

Dopo un'introduzione ai concetti fondamentali di estetica (nonché di antropologia, sociologia, psicologia, semiotica) musicale, la parte di teoria della musica comincia di solito con la spiegazione delle dimensioni elementari del suono. Nota bene, del suono in generale, non ancora specificamente musicale. La definizione fisico-acustica del suono viene integrata con la definizione fenomenologica, sempre secondo il principio di rimanere vicini all'effettiva esperienza dei discenti. Per renderli consapevoli che si tratta di una stessa porzione di realtà, considerata in un caso oggettiva-

4. Cfr. ad esempio Azzaroni (1997).

5. Un tipo di comprensione non dissimile da quella propugnata da Jerrold Levinson nella sua teoria "concatenazionista"; cfr. Levinson (2006). Intendo la locuzione "ascolto strutturale" in senso generico, non specificamente in quello conferitole da Adorno o da Salzer; cfr. Adorno (1971) e Salzer (2004). D'altronde il tipo del "buon ascoltatore" descritto da Adorno (1971, pp. 8-9) pratica un ascolto molto simile a quello appoggiato da Levinson.

mente e scientificamente, nell'altro caso dal punto di vista di come essa è esperita dal soggetto, bastano alcune semplici dimostrazioni fatte a voce o a mano. Perciò, sul piano fisico sono classificate le seguenti quattro dimensioni del suono: 1) tempo: uno dei due kantiani *a priori* di ogni realtà fisica, misurato in secondi e multipli (minuti, ore ecc.) e sottomultipli (decimi di secondo ecc.) lungo una retta irreversibile (dal passato al futuro); 2) frequenza: la velocità della vibrazione trasmessa all'apparato uditivo dal mezzo ambiente (che di solito è l'aria, ma non sempre), misurata in hertz (cicli al secondo); 3) ampiezza: la forza della vibrazione stessa, misurata in decibel; 4) spazio: l'altro *a priori* kantiano, in cui ogni cosa fisica propriamente avviene, misurato in metri e multipli e sottomultipli in un sistema cartesiano tridimensionale. Mentre invece sul piano fenomenico sono classificate le seguenti cinque dimensioni: durata, altezza, intensità, spazio, timbro. Ogni qualsivoglia suono non può non essere dotato di una sua determinazione, fissa o mutevole, in tutte e solo queste quattro – oppure cinque, a seconda del punto di vista – dimensioni. La duplice classificazione è motivata perché il timbro, in quanto tale, non esiste sul piano fisico; esiste come fenomeno uditivo, sintetico, per cui l'uomo percepisce come timbro ciò che in realtà sono determinazioni e variazioni d'intensità di più altezze – le parziali armoniche e inarmoniche di un suono – nel tempo e nello spazio, cioè sente a livello mesoacustico come una quinta dimensione a sé stante eventi che avvengono a livello microacustico nelle altre quattro.

Separatamente, in successione, viene spiegata ciascuna dimensione. Consideriamo qui, ad esempio, il modo in cui vengono trattate le altezze. Anzitutto la dimensione delle altezze è descritta come un *continuum* (il segmento di retta delimitato sopra e sotto da ultrasuoni e infrasuoni), rispetto al quale la discretizzazione, la scalarità – che nella teoria musicale standard è data per scontata, non è soggetta a discussione, è *naturalizzata* (e funge così da base irriflessa di una trattazione che inizia immediatamente dai modi maggiore, minore ecc.) – si rivela in realtà un'opzione culturale, non necessaria né obbligata, sebbene larghissimamente prevalente attraverso tutte le civiltà. Solo in seguito vengono espone le nozioni di nota e intervallo, e poi di scala, ricordando peraltro che nella differenziazione diacronica e diatopica delle civiltà umane sono state usate (e pure inventate *ex novo*) scale innumerevoli. Dopo di che vengono illustrati i modi maggiore, minore ecc., ma comunque in maniera sommaria, non con l'approfondimento che sarebbe utile ai futuri musicisti e musicologi.

Anche riguardo alle durate la spiegazione della differenza tra scorrimento del tempo continuo e discreto è il punto di partenza del discorso. Vengono esposti, a seguire: il concetto di scansione; l'alternativa possibile tra scansione aperiodica e periodica, dove quella aperiodica è fisicamente (in natura) molto più probabile e frequente, mentre quella periodica, pure

data per scontata e naturalizzata nella teoria musicale standard, di nuovo in verità si rivela un'opzione culturale; il concetto di metro (in quanto scansione periodica nonché gerarchica); infine – solo infine – il concetto di ritmo.

Il timbro viene spiegato in maniera analitica, proprio in rispondenza alla sua natura sintetica. Anzitutto in quanto spettro, sovrapposizione di più altezze parziali nell'istante presente; poi in quanto *envelope*, evoluzione dell'intensità di un suono nel tempo; infine incrociando le due nozioni, poiché ogni parziale ha il suo *envelope*. Data la natura complessa del timbro, è importante che gli studenti si rendano conto che non è possibile ricondurlo a una rappresentazione lineare, come le altre dimensioni: mentre il *continuum* delle altezze è un segmento su una (semi)retta (dagli infrasuoni agli ultrasuoni), e così ugualmente quello delle durate (dalla più breve percettibile⁶ a una infinita⁷) e quello delle intensità (dal silenzio alla perforazione del timpano), invece il timbro è un *continuum* di *continua* (un infinito di infiniti): ogni trapasso da un qualsiasi timbro a un qualsiasi altro timbro è un *continuum* (ne dà l'idea l'esperienza – realizzabile oggi grazie alla tecnologia informatica – del *morphing* sonoro, ad esempio da un pizzicato di contrabbasso a una lettera [r] pronunciata dalla mia voce), ma i timbri sono infiniti e virtualmente infiniti sono anche i trapassi possibili dall'uno all'altro.

Scelte come quella di partire dal suono anziché dalla nota, o quelle sul *continuum*, non rispondono soltanto all'ovvia esigenza iniziale di fornire dei fondamenti, sono anche funzionali alla spiegazione, prevista nel seguito del programma, di fatti storico-stilistici novecenteschi e contemporanei rilevanti. Servono inoltre a relativizzare come culturali, convenzionali, le opzioni cosiddette normali, presuntamente naturali, in modo che gli studenti siano poi aperti a comprendere e apprezzare qualsiasi sistema musicale non le rispetti, sia novecentesco e contemporaneo occidentale sia anche extra-occidentale (come ad esempio i sistemi scalari indiani o balinesi, o i metri misti binari-ternari dell'est europeo).

Svolte le dimensioni elementari, il programma prosegue spiegando le categorie generalmente *logiche* inerenti alla percezione del suono, ancora non necessariamente musicale (perché valide anzi in ogni ambito percettivo e cognitivo): coppie o terne alternative come uguale/simile/diverso (dove, sul piano morfologico-temporale, la terna ripetizione/trasformazione

6. Cfr. Moore (2014), pp. 489-493 (§ su “Temporal Processing in the Auditory System”).

7. Che l'idea di una durata infinita non sia un'impertinenza sul piano musicale è dimostrato dal destino esecutivo di un pezzo come *Organ²/ASLSP* (“As slow as possible”) di John Cage.

(variazione)/contrasto); maggiore/minore; incluso/unito/separato; prominente/soggiacente, prevalente/soccombente, ecc.

Solo a questo punto, grazie alla conoscenza combinata delle dimensioni del suono e delle suddette categorie pre-musicali, si arrivano a trattare categorie musicali pluridimensionali: melodia; armonia; polifonia (eterofonia); motivo, tema; figura; fraseggio; testura; forma (nel senso della cosiddetta macroforma). Trasversalmente in tutti questi casi è capitale la categoria psicologica di “raggruppamento”, di *Gestalt* pluridimensionale inscindibile, che sul piano acustico al pari di quello visivo caratterizza naturalmente la percezione umana (cfr. Deutsch, 2013). Non potendo dare agli studenti un’istruzione completa a proposito di tante, troppe musiche particolari che meriterebbe conoscere (nemmeno restringendo all’estremo il canone; infatti anziché un canone propongo loro una cernita di pezzi mirata secondo il tema monografico annuale), mi pare più urgente metterli in grado di capire quale sia la loro esperienza quando ascoltano un tipo o un altro tipo di musica, quali siano in generale i processi percettivi, cognitivi ed emotivi che una forma musicale è capace d’innescare.

Il passo successivo del programma riguarda i sistemi integrati multidimensionali: la modalità (occidentale dall’antichità a oggi ed extra-occidentale) e soprattutto, considerata come un caso particolare e speciale di modalità (sempre allo scopo di mostrarne il carattere storico-culturalmente relativo), la tonalità. Attraverso campioni di ascolto esemplari, che possono essere tratti da una sinfonia di Haydn come da una canzone popolare, la tonalità è spiegata come un sistema di tensioni e distensioni, di aspettative e risoluzioni o deviazioni (sia melodiche sia armoniche), vale a dire, ancora, come un sistema che mediante i suoni struttura e organizza l’esperienza, oltre che i suoni stessi. Sono invece trascurati i dettagli dell’organizzazione dei suoni che interessano chi studia la tonalità secondo la teoria musicale standard, secondo una o l’altra impostazione della tradizionale *Harmonielehre*: la conformazione degli accordi (le triadi, quadriadi ecc. ottenute per sovrapposizione di terze, nella scala diatonica maggiore o minore, con eventuali cromatismi ecc.), le successioni di accordi tipiche, la condotta delle parti ecc. Piuttosto, mi preme rendere gli studenti consapevoli del fatto che la tonalità è un sistema che (come altri) non investe solo la dimensione delle altezze ma anche tutte le altre a ogni livello: nella tonalità le condotte diastematica, ritmica, agogica, dinamica, timbrica si coordinano producendo un’interdimensionale sinergia. Anche quest’osservazione è importante già ora ma pure in prospettiva, per la discussione dei sistemi post-tonali.

Quanto detto finora sollecita una riflessione metamusicologica, che vale la pena esporre anche agli studenti. In generale, occorre ammettere che nel discorso sulla musica il registro metaforico, a rigore da tenere fuori se

si mira a una perfetta scientificità, è invece così connaturato da risultare parimenti fondamentale quanto il registro referenzialmente diretto, denotativamente univoco (cfr. Finocchiaro, Giani, 2017; Finocchiaro, 2017). Le metafore (col che intendo in senso lato tutto l'insieme delle figure di traslazione del pensiero: similitudini, analogie ecc.) non fanno parte del gergo musicologico solo quando sono ormai naturalizzate (come quando ad esempio si definisce “grave” un suono di bassa frequenza), ma sono utili in mille occasioni quando si vuole descrivere in modo soddisfacente l'esperienza musicale, la quale è – è davvero, effettivamente – un'esperienza sfuggente, confondente, complessa, multimodale, sinestetica, olistica, nel contempo percettiva e cognitiva ed emotiva e talora sentimentale nonché culturale e globalmente umana. Un discorso sulla musica che non sappia rendere giustizia a tutto questo è un discorso inadeguato, una teoria della musica asettica non è rigorosa, è riduttiva. Pure questa riflessione, esposta adesso, servirà nel seguito del programma per giustificare la lettura in termini metaforici di alcune poetiche musicali contemporanee.

Nel mio programma tipico, alla parte di teoria (qui esposta – ricordo – in maniera ampiamente stralciata) segue la parte storica, inerente alla musica del Novecento e contemporanea. Rispetto all'epoca cui gli studenti appartengono (il presente), torno indietro nel tempo (nel passato) quanto è possibile per mantenere una continuità, non oltre: di fatto, riesco a risalire fino al passaggio dalla tonalità all'atonalità. Funge dunque da termine di confronto fondamentale la tonalità intesa in senso generico, storicamente non troppo determinato, per cui, dopo esemplari di tonalità assolutamente normale, priva di anomalie, ma programmaticamente e dichiaratamente qualunque (perciò magari cantati o suonati da me al pianoforte), presento campioni di tonalità allargata, desunti – invece elettivamente – da Wagner. La spiegazione avviene mediante l'ascolto e il commento in tempo reale, con eventuali interruzioni e ripetizioni. Il commento evidenzia i punti in cui, rispetto all'alternanza regolare di tensioni e distensioni quale avviene nella tonalità standard, in quella allargata invece le tensioni sono estremizzate, esasperate, oppure, al contrario, neutralizzate, sospese. Rinunciando a spiegare i due opposti fenomeni in termini teorico-tecnici, posso comunque segnalare i momenti pregnanti durante l'ascolto e commentarli. Non solo il commento è fenomenologico e privo di tecnicismi, ma il regime a-tecnico della spiegazione è tale che per compierla mi servo anche del linguaggio del corpo, per mostrare le tensioni (da lievi a estreme), le distensioni, le sospensioni ecc., rivelandone la qualità di fatti psichici (psicofisici), vissuti, esperienziali piuttosto che esclusivamente formali o strutturali (quindi meglio, in definitiva: esperienziali causati da strutture).

Dopo Wagner, traggo da Debussy gli esempi di allargamento ulteriore della tonalità per mezzo dell'allentamento dei nessi (che in termini tecnici

si spiegherebbe con l'impiego della scala pentatonica, esatonale ecc., in generale col venir meno dell'effetto della funzione di dominante), e poi invece dal giovane Schönberg gli esempi di allargamento per mezzo dell'incremento delle tensioni (che si spiegherebbe con la pervasione delle alterazioni cromatiche che intensificano l'effetto dominante, caratteristico della dominante vera e propria nonché delle molteplici dominanti secondarie).

Per non limitare il discorso alle altezze, al fraseggio meloarmonico, altri esempi dal primo Novecento dimostrano che nella stessa epoca il sistema tonale era messo in crisi in tutte le sue dimensioni costitutive. Discutendo almeno la dimensione delle durate, ascolti da Bartók esemplificano l'uso di metri misti binari-ternari, che (non storicamente ma logicamente) rappresentano un caso intermedio tra i metri occidentali standard binari o ternari e il metro aperiodico (o meglio la scansione periodica e gerarchica ma con accenti collocati a distanza irregolare) che Stravinskij realizza nell'episodio degli auguri primaverili dal *Sacre du Printemps*.

Questi casi offrono l'occasione per proporre agli studenti un'altra (notoria per gli esperti) riflessione metamusicologica (in particolare metastorionografica, ma quindi generalizzabile alla storia di tutte le arti, non solo della musica). Certi fatti che la storiografia musicale ritiene decisivi nella storia dell'invenzione musicale *originale*, sono pressoché trascurabili nella storia della prassi musicale *corrente*. Ad esempio, il passaggio dalla tonalità all'atonalità è una svolta di grandissima rilevanza sul piano della successione dei sistemi e dispositivi tecnici musicali *nuovi*, ma nella storia della musica complessiva – non solo di quella totale (cioè anche popolare) ma pure in particolare di quella prodotta da altri compositori di lignaggio accademico non meno importanti di Schönberg e soci – è un fatto che rimane del tutto marginale (è per questo che in ambito anglofono il sistema tonale viene anche chiamato *common practice*, etichetta che riguarda sia la tradizione accademica dal Seicento fino a oggi, sia quella popolare pure successiva all'invenzione dell'atonalità). È assai opportuno che gli studenti, perlopiù ignari di filosofia della storia e di estetica, prendano consapevolezza del carattere costruttivo della storia della musica, che non è qualcosa che esiste di per sé, ma è scritta da individui (a loro volta storicamente determinati) seguendo un preciso (più o meno esplicito) ordinamento dei criteri di giudizio di valore estetico, tra i quali nella modernità occidentale ha assunto un superiore rilievo il criterio della novità, dell'innovazione tecnico-stilistica, a scapito di altri che però rimangono pure co-generanti⁸.

8. Ne offro qui un elenco (conforme a quello discusso in Lombardi Vallauri, 2017): bellezza; intensità emotiva; compimento della tradizione; complessità e ricchezza strutturale-formale; semplicità, essenzialità; importanza in termini umani, relativi all'esistenza individuale e collettiva; maestria compositiva; maestria esecutiva, performativa.

Procederò qui adesso con un grande salto. Nella prospettiva di iniziare gli studenti alle musiche per loro anche più aliene, non mi esimo dall'erudirli pure sul serialismo integrale. Il quale, va detto, non riscuote da parte loro la minima adesione. Tuttavia, sebbene nella storia totale della musica il serialismo sia un fatto ancora più marginale dell'atonalità, costituisce però un *non plus ultra* di novità, e di negazione della pratica corrente, degno di considerazione e interesse anche solo in quanto tale. Inoltre, il serialismo è stato un passaggio storico-stilistico necessario per lo sviluppo di alcuni postserialismi – pure inclusi nel programma didattico – che non sarebbero potuti esistere senza di esso. Per spiegare l'essenza del serialismo – in realtà semplicissima, ancorché per decenni esso abbia costituito uno spauracchio per le coscienze meno propense al razionalismo anche per via della sua presunta complessità – non c'è bisogno di uno speciale approfondimento tecnico. Basta dire che in ognuna delle cinque dimensioni del suono (in particolare a partire dalle altezze, dato che il serialismo integrale consiste nell'estensione del principio seriale dalle altezze a tutte le dimensioni) il serialismo adotta dei dispositivi atti a ottenere l'esaurimento, in ordine sparso, di tutte le possibilità: di tutte le altezze della scala, nei vari registri; dei vari valori di durata; dei vari valori d'intensità; dei vari timbri strumentali, dei modi d'attacco ecc. E che il risultato di tutto questo è una totale discontinuità in ogni dimensione (mentre al contrario nella tonalità e in altri sistemi nelle varie dimensioni sia elementari sia anche più complesse si stabiliscono continuità: registriche, metriche, ritmiche, melodiche ecc.). Come esempi funzionano bene i *Klavierstücke* di Stockhausen, però nell'uniformità timbrica dello strumento solo, e ancora meglio *Ordini* di Evangelisti, che rappresenta nel modo più paradigmatico la disintegrazione totale, la discontinuità a tutti i livelli, che anche orecchi ingenui sono perfettamente in grado di cogliere.

Merita far notare agli studenti che, pur partendo da premesse culturali ed estetiche e perfino etiche lontanissime dal serialismo, anche l'*alea* giunge a un risultato sonoro simile: l'esaurimento delle possibilità elementari del materiale secondo un ordine sparso (le possibilità elementari, appunto, perché l'ordine sparso al livello più basso impedisce alla radice il costituirsi di livelli superiori, li disintegra *ab ovo*). D'altronde questo è solo un passaggio nella spiegazione del lungo percorso di Cage, le implicazioni più radicali della cui poetica fanno pure parte integrante e fondamentale del programma (così come dovrebbero farlo del programma di ogni arte novecentesca e contemporanea, non solo della musica).

È sulla base della disintegrazione totale operata dal serialismo che alcuni postserialismi rifondano delle convergenze e sinergie interdimensionali, divergenti perciò dal serialismo, ma anche del tutto emancipate dalle sinergie tradizionali (tonali, modali ecc.), quindi stilisticamente affatto originali.

Per spiegare, ad esempio, la fase micropolifonica di Ligeti, mi basta questa premessa storica e quel poco di teoria musicale che ho enunciato in precedenza. Pezzi come *Atmosphères* o *Lontano* sono fondati in ogni dimensione sonora sul trapasso continuo: trapasso continuo timbrico, diastematico, dinamico. Per come sono state loro esposte le dimensioni del suono, gli studenti sono preparati a comprendere la costituzione di questa musica. Il subentrare graduale di un *cluster* in un dato registro prodotto da una certa sezione strumentale rispetto a un altro *cluster* in un altro registro prodotto da un'altra sezione, è un fenomeno assolutamente evidente per la percezione e concettualmente chiaro. L'unico supplemento di spiegazione necessario riguarda la tecnica della sovrapposizione di figure ritmiche rapide nonché prime fra loro (duine su terzine su quartine su quintine ecc.), che nell'insieme genera un tasso di eventi così fitto da risultare percettivamente un *continuum*. Far ascoltare anche un pezzo come *Continuum* (appunto) – che impiega la medesima tecnica ma in un contrappunto di sole due mani e con un'articolazione timbrica stagliata perché lo strumento è il clavicembalo (qui torna utile la nozione di *envelope*), e dunque nonostante tutto suona quanto mai *discreto* – come previsto da Ligeti stesso è la maniera più efficace per svelare la base illusoria dell'effetto tecnico.

Giusto per fare un altro paio di esempi, la teoria musicale esigua ma basilare di cui sono padroni gli studenti è sufficiente anche per comprendere il paradigma intrinseco della musica di Scelsi (intendo la scrittura armonico-polifonica matura, quella che prospera negli anni 1960), costituita da spessi fasci di suono cangianti: nelle altezze, aggregati di microtoni (ottavanti) mossi da microglissandi; nelle durate, suoni lunghi tenuti e legati, scanditi semmai in modo ametrico; nel timbro e nell'articolazione, continua mutevolezza dello stesso singolo suono. Oppure di quella del tardo Nono, perlopiù (salvo squarci improvvisi) integralmente costituita di sfumature: sfumature dinamiche (ad esempio, dal *pppppppp* al *pppppppp*, e comunque nei pressi del silenzio), sfumature timbriche (un suono di flauto che si fa appena lievemente più soffiato), sfumature diastematiche (i quarti di tono), sfumature spaziali (il dislocarsi della fonte da destra a sinistra, nel *live electronics*).

Il metodo didattico che ho esposto si adatta bene all'insegnamento della musica postonale informale, perché spesso e volentieri questa si pone come un'operazione artistica ma pure nel contempo come un'operazione psicologica, che mira precisamente a coinvolgere le facoltà percettivo-cognitive elementari, non solo a costruire complessità. Tra gli esperti, infatti, è un luogo comune affermare che la musica postonale non è – come molti, soprattutto i detrattori, sostengono – più difficile da capire di quella tonale, bensì più facile. Se questo è vero, lo è proprio per questa ragione.

Un vantaggio collaterale di quest'approccio è che partire dalle musiche del loro tempo è spesso l'itinerario più propizio affinché gli studenti si avvicinino anche al repertorio classico pre-novecentesco. Inoltre, le basi trasversali del metodo ne rendono possibile l'applicazione a qualsiasi tipo di musica, consentendo l'eventuale espansione dei repertori trattati a generi e stili extra-occidentali ed extra-accademici, in ottica interculturale; nonché, per giunta, ai formati audiovisivi.

Un metodo d'insegnamento della musica per studenti non futuri musicisti né musicologi è utile, e andrebbe collettivamente sviluppato e perfezionato, anche tenendo conto che negli ultimi decenni l'azione di *lobbying* dei musicisti e musicologi presso i Ministeri dell'istruzione e dell'università a favore dell'istituzione dell'insegnamento musicale nelle scuole superiori è stata del tutto vana, e anzi addirittura – più vicino al mio personale punto di vista – si assiste a una progressiva e apparentemente inesorabile contrazione degli insegnamenti musicologici universitari, a fronte però di una nient'affatto diminuita importanza della musica nella società, nel sistema delle arti (ad esempio, se è diminuita l'importanza del teatro musicale, ciò è largamente compensato dal cinema, che non è meno musicale), nella comunicazione (pubblicità, web, video ecc.). Quest'importanza diffusa della musica, che non è misconosciuta dall'opinione pubblica, potrebbe fungere da leva per promuovere l'istituzione – nella scuola – se non di corsi specifici di musica, almeno di seminari o parti mirate di programma all'interno di altri corsi principali (ad esempio quelli di letteratura italiana); e – nell'università – di corsi elementari di musica, non necessariamente all'interno di corsi di laurea specialistici, ma in tutti quei corsi di laurea che in un modo o nell'altro si occupano dei numerosi e diversi ambiti di realtà in cui la musica ha un'importanza.

Riferimenti bibliografici

Adorno Th.W. (1971), *Introduzione alla sociologia della musica*, Einaudi, Torino, pp. 7-8 (ed. orig.: *Einleitung in die Musiksoziologie. Zwölf theoretische Vorlesungen*, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1962).

Azzaroni L. (1997), *Canone infinito. Lineamenti di teoria della musica*, CLUEB, Bologna.

Cavicchi D. (2002), "From the Bottom Up Thinking About Tia Denora's *Music in Everyday Life*", *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 1/2, testo disponibile sul sito <http://act.maydaygroup.org/volume-1-issue-2> (luglio 2018).

Cuomo C. (2018), *Dall'ascolto all'educazione. Orientamenti per la Pedagogia e la Didattica della musica*, FrancoAngeli, Milano.

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

- Deutsch D. (2013), *Grouping Mechanisms in Music*, Deutsch D., a cura di, *The Psychology of Music*, 3^a ed., Academic Press, Amsterdam, pp. 183-248.
- Finocchiaro F. (2017), “Parlare e scrivere di musica: le metafore di Arnold Schönberg e la loro attualità per l’educazione musicale”, Somigli P. “*Dieses Buch habe ich von meinen Schülern gelernt*”. *Arnold Schönberg fra traduzioni, divulgazione, Musivermittlung e didattica*, LIM, Lucca, pp. 33-46.
- Finocchiaro F., Giani M. (2017), “Paradigmi per una metaforologia musicale”, Id., *Musica e metafora: storia analisi ermeneutica*, Accademia University Press, Torino, pp. vii-xxiii.
- Levinson J. (2006), “Concatenationism, Architectonicism, and the Appreciation of Music”, *Revue Internationale de Philosophie*, 238, pp. 505-514.
- Lombardi Vallauri S. (2017), “Introduzione”, Id., a cura di, *Nuovo e clichés*, sezione monografica di numero, *Nuove musiche*, 2, pp. 11-24.
- Moore B.C.J. (2014), “Psychoacoustics”, Rossing Th.D., a cura di, *Springer Handbook of Acoustics*, 2^a ed., Springer, Dordrecht, pp. 475-517.
- Salzer F. (2004), *Ascolto strutturale. Coerenza tonale in musica*, LIM, Lucca (ed. orig.: *Structural Hearing. Tonal Coherence in Music*, Charles Boni, New York, 1952).
- Stefani G. (1987), “Una teoria della competenza musicale” (ed. orig. 1982), Stefani G., *Il segno della musica. Saggi di semiotica musicale*, Sellerio, Palermo, pp. 15-35.

Autori

Elisabeth Aigner-Monarth insegna pianoforte e pedagogia all'Università di musica e arti dello spettacolo di Vienna. Ha scritto diverse importanti pubblicazioni pedagogiche pianistiche ed è regolarmente invitata come docente ospite in numerose istituzioni musicali in Austria e in occasione di conferenze internazionali. È attiva come solista e con l'Orpheus Ensemble di Vienna.

Alfonso Alberti è pianista e autore di scritti sulla musica. Lo ospitano sale come il Konzerthaus di Vienna e il LACMA di Los Angeles. Fra i suoi dischi: il *Concerto per pianoforte* di Petrassi e cd monografici su Castiglioni, Sciarrino, Pesson, Solbiati, Gaslini, Pintscher. Fra i suoi libri: *La rosa è senza perché. Niccolò Castiglioni, 1966-1996* (LIM, 2012), *Vladimir Horowitz* (L'Epos, 2008), *Le sonate di Claude Debussy* (LIM, 2008) e *Niccolò Castiglioni, 1950-1966* (LIM, 2007).

Maurizio Bovero dopo gli studi ha approfondito un percorso sulla didattica musicale riguardo alle metodologie storiche (Kodály, Orff, Willems, Dalcroze ecc.). Ha inoltre conseguito, dopo un percorso biennale, lo Special certificate presso il Kodály Pedagogical Institute di Kecskemét (Ungheria). Partecipa a convegni e tiene regolarmente seminari e corsi per musicisti. È Tutor DM8 per il MIUR e collabora con l'AIKEM (Associazione Italiana Kodály, di cui è presidente), insegnando Metodologia Generale presso la Formazione Kodály Italiana. È insegnante presso il Conservatorio B. Marcello di Venezia nel Biennio Specialistico in Didattica della Musica con Curvatura Kodály.

Jeffrey E. Boyd è professore associato di informatica all'Università di Calgary. La sua ricerca si concentra sulla computer vision e sull'interazione di arte e musica. Boyd e i suoi studenti hanno sviluppato sistemi di rilevamento video indossabili che forniscono un feedback in tempo reale per l'allenamento e la riabilitazione dei pattinatori di velocità. Con i suoi studenti ha realizzato installazioni artistiche interattive e installazioni musica/sonoro.

Franz Comploi è professore ordinario in Musicologia e Storia della musica nella Libera Università di Bolzano, dove tiene corsi e laboratori di pedagogia, educazione e comunicazione musicale. Ha studiato pedagogia musicale, organo e composizione al Mozarteum di Salisburgo, dove ha insegnato dal 1988 al 2005. Organista titolare del Duomo di Bressanone ed esperto di didattica della musica ha pubblicato diversi contributi sull'educazione musicale e ha curato edizioni ad uso didattico di canti della tradizione altoatesina.

Paolo Furlani è compositore, autore di 12 opere liriche, tra cui molte destinate a ragazzi, rappresentate nei maggiori teatri italiani. Ha vinto dei concorsi internazionali di composizione dedicati all'opera. Insegna Composizione al Conservatorio di Firenze. Si è diplomato in Clarinetto, Musica corale, Strumentazione per banda, Composizione, ed anche in Pittura all'Accademia di Belle Arti di Venezia, città in cui vive.

Leo Izzo ha conseguito il dottorato di ricerca in musicologia nel 2007 presso l'Università di Bologna. Come musicologo studia il rapporto tra improvvisazione e composizione, sia nel jazz che nella musica contemporanea, attraverso l'analisi degli schizzi. Ha scritto saggi sulla musica di Jelly Roll Morton, Bruno Maderna e Edgard Varèse. Dal 2001 è insegnante di educazione musicale nelle scuole medie italiane e formatore di insegnanti. Come educatore promuove l'integrazione delle nuove tecnologie nel processo di apprendimento musicale. Scrive sull'educazione musicale nel suo blog Aulodie.

Stefano Lombardi Vallauri è professore associato di Musicologia presso l'Università IULM di Milano. Tra le sue pubblicazioni: gli *Scritti critici e di poetica* di Federico Incardona (2018), i volumi *Nuovo e clichés* (2017), *Vectoriality/Pro-tension in Post-Tonal Music* (2016), *Dodecafonia postseriale. Gilberto Cappelli e Federico Incardona* (2013), *Federico Incardona. Bagliori del melos estremo* (2012). È direttore scientifico della rivista «Nuove Musiche».

Hanne Muthspiel-Payer ha studiato flauto in Austria e Svizzera e si è laureata in Educazione Musicale - Concertismo presso la Hochschule für Musik Detmold, Germania. Dal 2006 è responsabile del programma di formazione password: klassik presso l'Orchestra Filarmonica di Vienna. Conduce gli Opera Camps al Festival di Salisburgo e la serie di concerti per bambini KlingKlang al Musikverein Wien. Ha collaborato oltre 10 anni con l'Arnold Schönberg Center e svolto progetti per il Festival Estate carinziana e il Festival di Salisburgo.

Iulius A.T. Popa è un web designer laureato in Musica e in Computational Media Design presso l'Università di Calgary. Ha progettato e sviluppato MUSE, un gioco collaborativo e musicale in tempo reale rivolto a un vasto pubblico.

Raffaele Pozzi è professore ordinario di Musicologia e Pedagogia e Didattica della musica presso l'Università di Roma Tre. Ha pubblicato libri e saggi su vari aspetti della musica del Novecento e della musica contemporanea. Tra le sue pubblica-

zioni si ricordano gli atti del convegno internazionale *Tendenze e metodi nella ricerca musicologica* (Olschki, 1995), il primo libro italiano su Olivier Messiaen (LIM, 2002), un articolo sul Neoclassicismo come ideologia (Einaudi, 2001), gli scritti di Goffredo Petrassi (ESZ, 2008), Giacomo Manzoni (Ricordi-LIM, 2009) e Aldo Clementi (LIM, di prossima pubblicazione). Ha partecipato al *New Grove Dictionary of Opera* e *The New Grove of Music and Musicians* (Macmillan, 1992; 2001) ed è regolarmente invitato a tenere conferenze all'estero (Università di Amsterdam, Buenos Aires, Cambridge, Londra, Parigi, Pechino, San Pietroburgo, San Paolo, Tokyo, ecc.).

Ingrid Pustijanac è professore associato all'Università di Pavia, Dipartimento di Musicologia e Beni Culturali, dove insegna Analisi musicale e Storia della forma e delle tecniche compositive. Le sue pubblicazioni comprendono una monografia su György Ligeti e numerosi articoli sulla musica del tardo XX secolo, in particolare sulla musica spettrale, sound studies, improvvisazione e musica mista affrontati dalla prospettiva dello studio degli schizzi e dell'analisi del processo compositivo.

Martin Ritter è compositore di opere elettroniche e acustiche eseguite in Nord America, Europa e Asia. È interessato all'intersezione tra musica, tecnologia e performance. Le sue ricerche includono la musica elettronica e la sua analisi e comprensione per mezzo di strumenti digitali.

Friedemann Sallis è professore emerito all'Università di Calgary. Ha conseguito il dottorato di ricerca in Musicologia sotto la direzione di Carl Dahlhaus. I suoi scritti includono numerosi libri: tra i più recenti *Music Sketches* (CUP 2015) e *Live Electronic Music Composition, Performance, Study* (Routledge 2018). Ha ricevuto borse di studio dalla Paul Sacher Foundation e sei borse di ricerca dal Social Sciences and Humanities Research Council of Canada.

Roberto Satta è pianista, clavicembalista e musicologo. È docente di ruolo di pianoforte presso il Liceo delle scienze umane ad indirizzo musicale G. Pascoli di Bolzano. Nato a Faenza nel 1970 si è diplomato in pianoforte al Conservatorio L. Cherubini di Firenze sotto la guida di Giancarlo Cardini e in clavicembalo al Conservatorio A. Boito di Parma. Si è laureato in DAMS all'Università di Bologna, dove ha conseguito anche il diploma di specializzazione per l'insegnamento secondario. Svolge attività didattica, musicologica e concertistica in Italia e all'estero.

Graziella Seminara è professore associato presso l'Università degli studi di Catania, dove insegna Storia della musica moderna e contemporanea e Drammaturgia musicale. Ha scritto monografie su Jean-Philippe Rameau e Alban Berg e numerosi saggi sul teatro musicale del Novecento. Ha inoltre pubblicato la nuova edizione critica dei *Carteggi* di Bellini (Firenze, 2017) ed è stata incaricata di curare l'edizione critica dell'opera *Bianca e Fernando* (*Edizione critica delle opere di Vincenzo Bellini*, Milano, Ricordi).

Chiara Sintoni è pianista, dottore di ricerca in discipline musicali ed insegnante di Musica nella scuola secondaria di primo grado dell'Istituto Marcelline di Bolzano. Ha inoltre di recente insegnato nei Conservatori di Frosinone e Bologna nonché nelle Università di Bologna e di Pavia-Cremona, dove è professore a contratto di Pedagogia musicale. La sua attività di ricerca riguarda da un lato il pianoforte storico e dall'altro la pedagogia musicale con particolare attenzione al rapporto musica e movimento, musica e segno grafico-pittorico, ascolto e sviluppo della creatività musicale. Tra le sue pubblicazioni *I trattati pianistici prima e dopo l'Ottocento. Tra didattica, sociologia e organologia* (Roma 2013), *Music Listening, Composition and Performance: An Experience of Creativity for Education*, in *Multidisciplinary Contributions to the Science of Creative Thinking* (Springer Singapore, 2015) e saggi sull'educazione musicale e la didattica dell'ascolto. Nel 2016 ha vinto una borsa di studio come collaboratrice scientifica dello Staatliches Institut für Musikforschung di Berlino.

Paolo Somigli è professore associato di Musicologia e Storia della musica nella Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano, dove insegna Metodologia dell'educazione e della comunicazione musicale, Pedagogia e didattica della musica e Musica e movimento. È pianista e dottore di ricerca in discipline musicali (Università di Roma La Sapienza). Si interessa alla musica d'arte e popular del Novecento e all'educazione musicale; ha di recente concluso una ricerca sulla recezione italiana di Schönberg anche in ambito pedagogico. Ha scritto saggi, capitoli di libro e articoli sulla musica del Novecento ed è direttore editoriale di *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica*. Tra le sue pubblicazioni: *La canzone in Italia: strumenti per l'indagine e prospettive di ricerca* (Roma, 2010), *La Schola fiorentina* (Firenze, 2011) e *Dieses Buch habe ich von meinen Schülern gelernt: Arnold Schönberg fra traduzioni, divulgazione, Musikvermittlung e didattica* (Lucca, 2017).

Hubert Stuppner, compositore, ha compiuto gli studi musicali presso il Conservatorio di Bolzano e ha conseguito il Dottorato di ricerca in Musicologia presso l'Università di Padova sulle opere di Johannes Brahms. È fondatore del Festival di Musica Contemporanea Bolzano Festival Bozen ed è stato per oltre 12 anni Direttore artistico e Presidente della Giuria del Concorso pianistico internazionale Busoni. Ha prestato servizio presso il Conservatorio Claudio Monteverdi di Bolzano come insegnante di armonia e teoria musicale, come accompagnatore pianistico e come direttore. Ha seguito i *Ferienkurse* di Darmstadt ed è stato giurato in concorsi di composizione (tra gli altri il Concorso internazionale di composizione Enescu).

Simone Ugolini si è diplomato in pianoforte nel 2002 presso il Conservatorio di Verona. Nel 2006 ha ottenuto la laurea specialistica in Matematica presso l'Università di Trento. Presso la stessa università ha conseguito il dottorato di ricerca in Matematica nel 2010. È autore di diverse pubblicazioni scientifiche nell'ambito dell'Algebra. Oltre a dedicarsi all'attività di ricerca scientifica, negli ultimi anni ha svolto un'intensa attività didattica presso la Libera Università di Bolzano e le Università di Trento e Verona.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

La musica del Novecento

Questo volume deriva da un lavoro di ricerca sulla musica del Novecento e del secolo XXI come risorsa educativa avviato per iniziativa del curatore tra il 2015 e il 2016 nella Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano e culminato in un incontro di studio di carattere internazionale. Esso vuole porsi come momento di riflessione e strumento operativo.

Il libro si apre con una serie di articoli che inquadrano la questione dal punto di vista concettuale. Essi sviluppano argomenti di carattere generale o muovono da specifiche situazioni, esperienze od opere musicali per riflessioni o proposte metodologiche di più ampia portata, tese ad evidenziare in che senso la musica degli ultimi centovent'anni possa essere intesa come risorsa per la scuola. Il volume quindi prosegue con contributi su aspetti più specifici e dalla connotazione pratica: essi sono riferiti a metodi o a percorsi rivolti alla formazione tanto degli insegnanti (soprattutto per la scuola dell'infanzia e primaria, dove l'insegnamento musicale è affidato all'insegnante generalista) quanto dei ragazzi. Di fatto sono esempi operativi o metodologici pensati e distribuiti dalla primaria in poi. La loro presenza e la loro stessa numerosità rispondono a una richiesta chiara emersa dagli insegnanti, che espressamente ci hanno chiesto strumenti e idee da portare in aula. Questa parte della pubblicazione evidenzia quanto sul serio sia stata presa la richiesta.

I due livelli che emergono dall'organizzazione del volume non vanno pensati come opposti: da una parte la teoria e dell'altra la pratica didattica. Al contrario, essi sono intimamente connessi: non mancheranno nella prima parte suggerimenti di tipo pratico e nella seconda passaggi a carattere di riflessione, nella convinzione che, nella didattica, teoria e pratica debbano sempre alimentarsi l'una con l'altra. Con tali caratteristiche, il libro si rivolge agli insegnanti, agli operatori nella pedagogia musicale e alla comunità scientifica accademica pedagogica e musicologica.

Paolo Somigli è professore associato di Musicologia e storia della musica nella Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano, dove insegna Metodologia dell'educazione e della comunicazione musicale, Pedagogia e didattica della musica e Musica e movimento. È pianista e dottore di ricerca in discipline musicali (Università di Roma "La Sapienza") e direttore editoriale di *Musica Docta. Rivista digitale di pedagogia e didattica della musica*. Tra le sue pubblicazioni: *La canzone in Italia: strumenti per l'indagine e prospettive di ricerca* (Roma, 2010), *La Schola fiorentina* (Firenze, 2011) e *"Dieses Buch habe ich von meinen Schülern gelernt": Arnold Schönberg fra traduzioni, divulgazione, Musikvermittlung e didattica* (Lucca 2017).

