

Paolo Somigli

LA MUSICA CLASSICA VA A SCUOLA

Idee e percorsi operativi
per la scuola primaria

Ricerche
e pratiche didattiche

FrancoAngeli

OPEN ACCESS



Collana di Didattica generale e disciplinare

diretta da Berta Martini ed Elisabetta Nigris

La collana è intitolata al rapporto tra la Didattica generale e le Didattiche disciplinari. La possibilità di individuare una relazione tra i due ambiti di studio nasce dall'esigenza di riconoscere, in senso sia epistemologico sia pedagogico-didattico, che essi intercettano lo stesso campo di esperienza: quello dei processi di insegnamento e apprendimento scolastico. Tuttavia, pur guardando allo stesso oggetto esse vi scorgono prospettive, dimensioni e problematiche differenti. In altri termini, pur prendendo in esame lo stesso campo di esperienza, la Didattica generale e le Didattiche disciplinari individuano e studiano fenomeni e questioni didattiche ciascuna a partire dal proprio sistema di costrutti concettuali, di modelli teorici ed epistemologici di riferimento e adottando metodi di indagine adeguati ai rispettivi impianti teorici e alle problematiche specifiche. Da questo punto di vista, la relazione tra Didattica generale e Didattiche disciplinari riguarda la possibilità di rivolgere alle situazioni di insegnamento e apprendimento uno sguardo molteplice, che integra e modula quadri epistemologici, approcci e strumenti metodologici diversi, promuovendo una costruzione di conoscenza più acuta, ricca e pluralistica di quella che saremmo in grado di raggiungere a partire da un unico campo di ricerca. Peraltro, l'espressione Didattica disciplinare, declinata al singolare anziché al plurale, evidenzia il tentativo di rintracciare, attraverso il confronto tra categorie e metodi di indagine, una matrice comune tra le diverse Didattiche disciplinari, allo scopo di illuminare e approfondire lo studio delle relazioni e dei processi che hanno luogo all'interno del triangolo didattico Insegnante-allievo-sapere, inteso come struttura concettuale invariante delle situazioni di insegnamento e apprendimento. Una tale condivisione appare d'altra parte auspicabile in vista sia della reciproca intelligibilità delle acquisizioni della ricerca, sia della applicabilità di queste ultime ai contesti della pratica educativa e didattica.

La collana si articola in due diverse sezioni. La prima, Fondamenti e modelli, accoglie contributi di ricerca teorica e empirica tesi a definire gli assetti epistemologici degli approcci generale e disciplinare alla didattica. La seconda, Ricerche e pratiche didattiche, accoglie da un lato le ricerche empiriche che mirano ad indagare aspetti specifici delle pratiche didattiche con sguardo trasversale rispetto ai diversi ambiti del sapere; e dall'altro lato raccoglie contributi esperienziali e di riflessione sulle pratiche stesse, corredati da impianti metodologici sistematici e rigorosi, che possano offrire ad insegnanti e professionisti dell'educazione strumenti utili per ripensare la progettazione e l'azione didattica.



Fondamenti
e modelli



Ricerche
e pratiche
didattiche

FrancoAngeli

Comitato scientifico

Nere Amenabar, Universidad del Pais Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

René Barioni, Haute École Pédagogique, Losanna

Angela Chiantera, Università di Bologna

Lerida Cisotto, Università di Padova

Federico Corni, Università di Modena e Reggio Emilia

Lucio Cottini, Università di Udine

Carla Cuomo, Università di Bologna

Rossella D'Ugo, Università di Urbino

Piergiuseppe Ellerani, Università di Lecce

Paolo Ferri, Università di Milano Bicocca

Giuliano Franceschini, Università di Firenze

Marcia Gobbi, Universidade de São Paulo, Brasile

Giuseppina La Face Bianconi, Università di Bologna

Nicoletta Lanciano, Università Roma "La Sapienza"

Antonella Lotti, Università di Genova

Andrea Lupi, Università di Urbino

Daniela Maccario, Università di Torino

Loredana Perla, Università di Bari

Francesco Passalacqua, Università di Milano Bicocca

Miriam Rossi, Vassar College, Poughkeepsie, NY, USA

Pier Giuseppe Rossi, Università di Macerata

Silvia Sbaragli, SUPSI, Scuola Universitaria professionale della Svizzera Italiana, Locarno

Flora Sisti, Università di Urbino

Massimiliano Tarozzi, Università di Bologna

Lilia Andrea Teruggi, Università di Milano Bicocca

Monica Tombolato, Università di Urbino

Ira Vannini, Università di Bologna

Rosetta Zan, Università di Pisa

Luisa Zecca, Università di Milano Bicocca

Franca Zuccoli, Università di Milano Bicocca

Si intende che il comitato scientifico svolga le funzioni di referaggio e che queste ultime possano essere espletate, all'occorrenza, anche da esperti esterni al comitato.



**Fondamenti
e modelli**



**Ricerche
e pratiche
didattiche**

FrancoAngeli

Paolo Somigli

LA MUSICA CLASSICA VA A SCUOLA

Idee e percorsi operativi
per la scuola primaria

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

Il volume è stato pubblicato con il contributo della Libera Università di Bolzano.

Isbn e-book Open Access: 9788835157991

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons*
Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale
(CC-BY-NC-ND 4.0).

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.
L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni
della licenza d'uso dell'opera previste e comunica sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Introduzione: perché questo libro e per chi	pag.	9
1. La musica e l'educazione musicale nella scuola	»	13
1.1. Una concezione di scuola	»	13
1.2. Scuola e sapere scolastico in una prospettiva democratica	»	15
1.3. Il problema del sapere musicale	»	18
1.4. “Musica” ed “educazione musicale” a scuola tra ascolto e produzione	»	22
2. La musica classica nella scuola: un'opportunità e una sfida	»	29
2.1. “Musica classica”: cos'è	»	29
2.1.1. Il concetto di “classico”	»	29
2.1.2. “Musica classica” (o “d'arte”) in un sistema di musiche diverse	»	30
2.2. Musica classica a scuola	»	34
2.2.1. Di alcuni equivoci intorno alla “musica classica”	»	34
2.2.2. Musica classica a scuola, perché	»	37
2.3. Gli insegnanti e la musica classica: una sfida per la formazione	»	42
2.3.1. Un sondaggio in Alto Adige	»	42
2.3.2. Un progetto di intervento	»	48
Appendice – Questionario	»	53
3. Risorse metodologiche	»	56
3.1. Premessa	»	56
3.2. L'ascolto e la sua didattica	»	56

3.3. Il movimento corporeo, Dalcroze e Gordon	pag.	59
3.4. Gli strumenti e la voce	»	61
3.4.1. L'Orff-Schulwerk	»	61
3.4.2. Zoltán Kodály e il canto corale	»	62
3.5. Il disegno	»	63
4. La storia della musica d'arte: una strada attraverso i secoli	»	65
4.1. Introduzione	»	65
4.2. Il “canto gregoriano” e Guido d'Arezzo	»	67
4.2.1. La storia	»	67
4.2.2. La didattica	»	72
4.3. La musica vocale profana e la nascita dell'opera fra Cinque e Seicento	»	75
4.3.1. La storia	»	75
4.3.2. La didattica	»	80
4.4. Johann Sebastian Bach tra musica strumentale e musica sacra	»	81
4.4.1. La storia	»	81
4.4.2. La didattica	»	83
4.5. Ludwig van Beethoven e la musica sinfonica del primo Ottocento: dalla Quinta alla Nona sinfonia	»	86
4.5.1. La storia	»	86
4.5.2. La didattica	»	88
4.6. Clara Wieck, Fanny Mendelssohn e le compositrici	»	95
4.6.1. La storia	»	95
4.6.2. La didattica	»	97
4.7. Verso nuovi suoni. Arnold Schönberg e <i>A Survivor from Warsaw</i> op. 46 (1947)	»	99
4.7.1. La storia	»	99
4.7.2. La didattica	»	101
5. Percorsi tematici con la musica classica	»	104
5.1. Introduzione	»	104
5.2. Una giornata di festa (classi prima e seconda)	»	105
5.2.1. Introduzione	»	105
5.2.2. Svolgimento del percorso	»	107
5.3. Una giornata in campagna con... Beethoven (Sinfonia n. 6 op. 68, “Pastorale”; classi seconda e terza)	»	110
5.3.1. Introduzione	»	110
5.3.2. Svolgimento del percorso	»	111

5.4. La giornata di un bambino preistorico (classe terza)	pag.	114
5.4.1. Introduzione	»	114
5.4.2. Svolgimento del percorso	»	115
5.5. Il ciclo dell'acqua (classi terza, quarta e quinta)	»	118
5.5.1. Introduzione	»	118
5.5.2. Svolgimento del percorso	»	119
5.6. Una giornata in montagna (classi terza, quarta e quinta)	»	124
5.6.1. Introduzione	»	124
5.6.2. Svolgimento del percorso	»	124
Appendice – <i>La musica classica nell'educazione musicale: un'analisi videografica delle attività in situazione</i>, di Sarah Schrott	»	127
Riferimenti bibliografici	»	137

Introduzione: perché questo libro e per chi

Questo libro nasce da un progetto di ricerca finanziato dalla Libera Università di Bolzano tra il 2019 e il 2023 e intitolato *La musica classica nell'educazione musicale*. Esso fa parte di una coppia di pubblicazioni derivate dal progetto. La prima, *Classical Music in Education* (Somigli, 2023a), offre un quadro teorico e metodologico con contributi dei musicologi che hanno preso parte al progetto e che provengono da tre Paesi europei (Italia, Germania, Norvegia)¹. La seconda consiste appunto nel volume che avete tra le mani che idealmente completa anche una sorta di ciclo di pubblicazioni di tipo teorico ed avviato con *La musica del Novecento. Una risorsa per la scuola: proposte operative, teorie, riflessioni* (Somigli, 2019) e proseguito con *Popular music per la didattica. Prospettive, esperienze, progetti* (Somigli & Bratus, 2020).

Si rivolge in primo luogo alle e agli insegnanti della scuola primaria e alle studentesse, agli studenti dei corsi di studio in Scienze della Formazione primaria e in discipline musicali e letterarie, agli studiosi di pedagogia e didattica della musica². Ha un carattere eminentemente pratico, operativo e formativo. Le attività e le proposte che ne costituiscono il fulcro sono

1. Il gruppo di ricerca era costituito da Paolo Somigli (PI), Franz Comploi, Giulia Gabrielli, Heidrun Demo (Libera Università di Bolzano); Giuseppina La Face (Università di Bologna); Alexandra Kertz-Welzel (Ludwig-Maximilian Universität, Monaco di Baviera); Øivind Varkøy (Norwegian Academy of Music); Luca Aversano (Università di Roma Tre); Sarah Schrott e Francesca Vergani (all'epoca dottorande di ricerca in pedagogia nella Libera Università di Bolzano). Alle attività di ricerca e alla pubblicazione menzionata hanno inoltre preso parte Enzo Loner (Università di Trento), Giuseppina Crescenzo (assegnista di ricerca sul progetto per un anno), Carla Cuomo (Università di Bologna), Franka Deister (allora dottoranda di ricerca in pedagogia nella Libera Università di Bolzano) e Francesca Cescon (flautista e docente di scuola secondaria).

2. Nel corso del volume l'adozione del genere maschile verrà assunta per praticità e sinteticità in senso neutro e senza alcuna implicazione di genere.

state infatti messe a punto durante la ricerca tanto in collaborazione con le scuole che hanno accolto le attività in situazione previste dal progetto di ricerca quanto anche nel contesto dei corsi di didattica della musica per gli studenti universitari.

Il libro è organizzato in cinque capitoli. Il primo, di taglio generale, si sofferma sulla concezione di scuola alla base sia della presente proposta sia del progetto, e sul ruolo che, all'interno di essa, dovrebbe di conseguenza svolgere l'educazione musicale, in particolare per quanto attiene alla scuola primaria. Il secondo capitolo verte sul concetto di "musica classica" e sul progetto di ricerca, del quale fornisce un quadro d'assieme. Il terzo capitolo offre un'essenziale rassegna di strumenti metodologici utilizzabili o concretamente utilizzati per le attività nelle scuole. Il quarto consiste in sei affacci sulla storia della musica d'arte; esso non ha ambizioni di esaustività: si pone come proposta di alcuni punti di partenza, fra i tanti possibili, per avviarsi alla scoperta di una vicenda storica che possiamo descrivere come una strada attraverso i secoli. L'ultimo capitolo riporta la descrizione dei percorsi progettati realizzati in concreto in aula e così verificati durante la ricerca. Essi non vengono intesi e proposti come "unità didattiche" formalizzate né vengono presentati come tali. Sono invece intesi come possibili esempi di itinerari realizzabili in classe in quanto effettivamente svolti in situazione: hanno infatti coinvolto sei classi di due scuole primarie del Trentino e dell'Alto Adige, con oltre cento bambini e sono stati progettati in stretta collaborazione con le loro insegnanti. Le indicazioni pratiche, dunque, sono da intendere come suggerimenti verificati nel vivo delle classi, e niente di più. In Appendice, un contributo di Sarah Schrott, dottoressa di ricerca in discipline pedagogiche nella Libera Università di Bolzano, offre infine una riflessione proprio su quell'esperienza, in vista di una sua esportazione su più vasta scala. L'attività svolta nelle scuole, infatti, è stata parte organica della ricerca.

L'auspicio, con questo volume, è di offrire un contributo costruttivo alla scuola, alla formazione degli insegnanti – tanto in servizio quanto nel cammino per diventarlo –, e soprattutto alla vita e alla crescita delle bambine e dei bambini delle nostre classi e scuole.

Durante il progetto di ricerca, infatti, ho incontrato molti insegnanti che si sono dichiarati desiderosi di insegnare di più la musica, a cominciare dalla musica classica, ma che non si sentivano abbastanza attrezzati per farlo. Altri, invece, hanno motivato il loro disinteresse verso questa produzione e il loro rifiuto ad usarla nelle loro classi proprio a partire dalla propria mancata familiarità con essa, che magari affonda le radici nelle loro esperienze scolastiche. A entrambi è rivolto questo libro. Esso intende infatti offrire un rapido orientamento nel mare della musica d'arte dal qua-

le possa scaturire rapida un'azione didattica. Pertanto, di fatto, è pensato con lo sguardo rivolto sempre e prima di tutto ai bambini.

Non a quelli di un ipotetico e lontano futuro, ma a quelli di oggi, insegnanti di domani. A loro soprattutto questo libro è dedicato.

Desidero ringraziare tutti coloro che hanno contribuito alla realizzazione di questo libro: i componenti del gruppo di ricerca, il cui lavoro è stato determinante anche per la definizione delle attività in situazione; i colleghi Nicola Badolato, Maria Borghesi, Stefania Roncroffi e Cesarino Ruini per aver letto e commentato alcune sezioni del volume; Giorgia Scartezzini per l'attenta e preziosa rilettura finale dell'intero libro; i docenti che, in quantità ampiamente superiore al previsto, hanno partecipato alla raccolta dati; gli insegnanti che hanno voluto prendere parte alla fase empirica della ricerca. Infine, ma più di tutti, desidero ringraziare i bambini che ho incontrato nelle scuole: i loro volti felici e le loro profonde considerazioni al termine delle attività sono stati un regalo prezioso, il più bello che potessi sperare: il mio grazie per loro non sarà mai abbastanza grande.

1. La musica e l'educazione musicale nella scuola

1.1. Una concezione di scuola

Avviare un discorso sulla presenza della “musica classica”, o “musica d’arte”¹, nell’educazione musicale scolastica impone prima di tutto di riflettere sull’educazione musicale – in generale e in se stessa – e di porsi un interrogativo di fondo. Esso non riguarda né la musica classica né l’educazione musicale, ma la scuola, il suo ruolo e la sua funzione. Le risposte a tale quesito determinano alcuni dei caratteri che l’educazione musicale può assumere nel quadro educativo scolastico e di conseguenza anche la funzione della musica d’arte in seno ad essa.

Sulla base della riflessione pedagogica generale, sappiamo bene come la scuola non sia genericamente una fra le molte realtà che contribuiscono alla formazione della persona. Essa è invece l’istituzione alla quale la comunità pubblica affida il compito esplicito di formare le proprie cittadine e i propri cittadini attraverso percorsi definiti e quindi di certificare questa finalità col rilascio di documenti formali e formalizzati. Per questo essa è definita “agenzia formativa formale” (Pinto Minerva, 1993; Frabboni & Pinto Minerva, 2003). Per statuto si rivolge in primo luogo alle fasce più giovani della popolazione, ma tale destinazione primaria non è esclusiva: esistono percorsi scolastici rivolti agli adulti. Tuttavia, essa, pur con questa specificità, non è neppure l’unica ad avere nella concretezza un ruolo di formazione. La persona umana non apprende e si forma solamente nei contesti ufficialmente deputati a questo: lo fa continuamente nel contatto con la realtà quotidiana nelle sue varie forme secondo un principio definito *life wide learning*. Inoltre, l’apprendimento non avviene solo nell’infanzia e nella giovinezza ma prosegue incessantemente per tutte le età: il concetto

1. Sulla definizione e denominazione dell’oggetto ci si soffermerà nel capitolo 2.

di *life long learning*, oggi molto diffuso e alla base di progetti educativi rivolti alle varie età della vita fino all'anzianità e alla vecchiaia, dà forma e struttura appunto a una caratteristica dell'essere umano come figura in perenne e costante formazione.

La scuola, dunque, esercita la sua funzione assieme alle altre realtà e istituzioni nelle quali la persona agisce e che nel loro complesso e al contempo, in maniera specifica, contribuiscono alla sua formazione. A proposito di questo insieme di differenti realtà si opera però una distinzione fra agenzie formative “non formali” e “informali”. Esse sono rispettivamente le realtà extrascolastiche intenzionalmente formative (la famiglia *in primis*; le associazioni culturali o religiose; i programmi di intervento educativo e culturale degli enti locali, ecc.) e quelle che, pur non essendo intenzionalmente formative, determinano comunque significativi effetti nella formazione: l'industria culturale, il sistema dei media e dei *new media* e così via.

In questa prospettiva di “sistema formativo integrato”, o anche “allargato” elaborata e diffusa in Italia da pedagogisti quali Franco Frabboni e Franca Pinto Minerva a partire dagli anni Novanta (Pinto Minerva, 1993; Frabboni & Pinto Minerva, 2003) o, più di recente, Massimo Baldacci (2014, 2019), ognuna delle agenzie svolge un ruolo proprio e con modalità specifiche. Del triangolo tra le tipologie di agenzie, però, la scuola dovrebbe essere il fulcro: «luogo specializzato di apprendimento [...] collegamento e coordinamento» (Pinto Minerva, 1993, p. 99). Essa, infatti, riprendendo una felice definizione di Massimo Baldacci, è per vocazione e missione luogo mirato a promuovere lo «sviluppo umano» dei bambini e dei ragazzi inteso come «crescita umana e pieno sviluppo delle potenzialità individuali» (Baldacci, 2019, p. 41).

«Pieno sviluppo delle potenzialità individuali» è un'espressione che indica con efficacia la vastità e al contempo la funzione cruciale dell'azione che la scuola è chiamata ad esercitare. La scuola è infatti il luogo nel quale fin dalla loro infanzia le persone dovrebbero essere poste nelle condizioni di conoscere, esplorare e sviluppare le proprie caratteristiche personali, le proprie potenzialità, i propri “talenti” – e anche i propri limiti, che in una prospettiva di pieno sviluppo umano devono essere anch'essi conosciuti o riconosciuti e poi, eventualmente, anche superati –, nella relazione con sé, con gli altri e non da ultimo col *sapere*.

Non dobbiamo infatti dimenticare a questo punto un'altra caratteristica tipica della scuola. La sua azione formativa globale passa di fatto attraverso un veicolo ad essa specifico, che contribuisce a differenziarla dalle altre agenzie formative: è il “sapere” inteso come un insieme di conoscenze, abilità e in prospettiva competenze il cui possesso una comunità ritiene indispensabile per lo sviluppo della persona e per il suo esercizio consapevole della cittadinanza.

Come si legge in un'opera a più mani strutturata come una sorta di dizionario pedagogico: «La scuola è l'istituzione sociale cui è demandata l'educazione dei giovani attraverso il sistematico insegnamento/apprendimento di precisi contenuti disciplinari [...]. Essa] è l'istituzione organizzata dalla società per la formazione e l'educazione di bambini e giovani attraverso l'insegnamento e la frequenza scolastica» (Genovesi & Wiater, 2007, pp. 339 e 341). Massimo Baldacci, in proposito, ha più di recente definito la scuola come «una comunità educativa volta a trasmettere la cultura alle nuove generazioni [...] nella convinzione del valore formativo della conoscenza al di là delle sue valenze utilitarie» (Baldacci, 2014, p. 15), mentre sulla stessa base concettuale, in precedenza, la pedagogista Berta Martini aveva richiamato la «duplice funzione (trasmissiva e formativa) [della scuola]: quella della trasmissione della cultura [...] e quella della formazione integrale dell'uomo» (Martini & Lamacchia, 2008, p. 461).

Nella scuola, dunque, “trasmissione” e “formazione integrale” della persona sono due aspetti strettamente interconnessi. Possiamo anzi dire che peculiarità della scuola è perseguire la formazione *anche* (non solo) attraverso la trasmissione.

1.2. Scuola e sapere scolastico in una prospettiva democratica

“Trasmissione” è un termine difficile e controverso, e si presta ad equivoci. Esso è perlopiù associato a un'idea di apprendimento passivo, a una forma di passaggio di contenuti da un soggetto ad un altro, chiamato solo a recepirli o replicarli supinamente; in ultima istanza, a una forma di vuoto “nozionismo”. Se tuttavia riflettiamo su cosa indichi il termine “trasmissione” e su come anche una “trasmissione” mediale, per esempio di un programma radiofonico o televisivo, si concretizzi, possiamo comprendere meglio questo concetto e sgombrare il campo da qualche pregiudizio. “Trasmissione” deriva dal latino *transmittere*, “mandare attraverso”: indica un'azione concreta, nella quale si dà e si riceve qualcosa. In essa né chi trasmette né chi riceve è un soggetto passivo; viceversa, contribuisce al passaggio e incide sulle sue stesse caratteristiche. Pensiamo, per fare un esempio semplice e concreto, a quello che avviene con una trasmissione televisiva: in essa un segnale prodotto da un determinato studio televisivo viene recepito e rielaborato nelle nostre case in maniera differente a seconda della qualità della sua emissione all'origine, dei ripetitori o dei satelliti, dell'antenna sul tetto, del cavo che collega l'antenna stessa alla presa nel muro, del cavo di connessione fra presa e apparecchio e infine delle caratteristiche dell'apparecchio stesso. Quest'ultimo decodifica e rielabora

in immagini e suoni quel segnale, potremmo dire che ne offre una propria “interpretazione”. Ce ne accorgiamo quando passiamo da un apparecchio all’altro e notiamo un cambiamento nei colori e nei suoni, pur essendo il programma che guardiamo il medesimo.

Fuor di metafora, l’aspetto della trasmissione del sapere da parte della scuola è tutt’altro che qualcosa di statico o passivo che richiede un bambino meramente esposto ad immagazzinare dati che gli vengono somministrati dall’esterno. Troppo spesso, però, si guarda ad esso proprio in questi termini. Così lo si considera un aspetto da evitare o da contrapporre artificialmente a forme di insegnamento-apprendimento esplicitamente centrate sul bambino – per esempio per scoperta e sperimentazione diretta –, come se la “trasmissione” del sapere presupponesse necessariamente un approccio opposto ad esse. In realtà, concetti come “trasmissione” e “apprendimento centrato sul bambino” non si escludono affatto. La “trasmissione” del sapere che qui si intende non consiste infatti nell’enunciazione e nella ripetizione a pappagallo da parte di insegnanti ed alunni di date, formule, regole. Essa postula semmai, da parte della scuola e della società che ne è alla base, l’individuazione di un patrimonio di conoscenze e abilità, di un “sapere” insomma, il cui possesso è ritenuto fondamentale per lo sviluppo dei propri cittadini e che la scuola deve garantire potenzialmente a tutti.

Come i bambini giungano al possesso di tale sapere non riguarda dunque il livello della trasmissione in sé, ma quello del metodo didattico: ed esso, ovviamente, per poter risultare pienamente efficace, non può più prescindere dai principi di insegnamento-apprendimento di tipo euristico, per scoperta o di *learning by doing*.

Il patrimonio che la scuola deve trasmettere, inoltre, non consiste in una lista di contenuti, di “cose da sapere” nel senso più banale del termine. È molto più di questo. Berta Martini, assai attenta anche alla musica e alla sua didattica, sottolinea infatti che, nell’elaborazione del curriculum, devono emergere i “nuclei fondamentali” delle singole “discipline” scolastiche intesi come gli «specifici domini di conoscenza e di attività» (Martini & Lamacchia, 2008, p. 464). In quest’ottica, obiettivo dell’educazione scolastica a una disciplina non è l’arido passaggio di una nozione ma la promozione nelle bambine e nei bambini della «acquisizione di specifiche competenze disciplinari», cioè «favorire l’accesso [a una disciplina], come *padronanza* e come *capacità d’uso*, ai suoi *oggetti*, ai suoi *linguaggi*, ai suoi *metodi*» (ivi, p. 463). Allo stesso tempo, di quella disciplina, la scuola deve saper cogliere «la specifica *intenzionalità formativa* [...] ossia le finalità a cui si mira con la sua trasmissione: le specifiche *forme di pensiero* che più direttamente veicola; le specifiche *disposizioni comportamentali, affettive ed emotive* alle quali più frequentemente sollecita; i *sistemi di significati e di*

valori ai quali orienta per l'interpretazione del mondo» (*ibidem*; tutti i corsivi sono dell'autrice).

Il “sapere” della cui “trasmissione” si fa carico la scuola è dunque qualcosa di complesso, specifico, diverso da quello che può apparire a uno sguardo superficiale sulla base del termine “trasmissione” o, meglio, di una sua distorta e banalizzante accezione. Esso è altresì differente da quello che i bambini possono sperimentare o incontrare nella loro quotidianità, nel non-formale e nell'informale. E ha caratteri di rilevanza e potenzialità formative tali che la possibilità del suo possesso non deve essere ostacolata da fattori contingenti ed individuali, quali il contesto familiare, la condizione economica, lo *status* sociale, il luogo di nascita e di abitazione, le pratiche e le frequentazioni extrascolastiche, nei quali addirittura esso potrebbe essere esposto alla propria negazione. L'accesso a tale sapere, viceversa, deve essere reso possibile a tutti, indipendentemente dalla condizione sociale e personale di partenza.

Questo concetto risponde in realtà a un preciso articolo della Costituzione italiana (1948), ispirata ai principi democratici e ai valori fondanti dell'antifascismo. Essa, nella sezione dedicata ai principi fondamentali, all'articolo 3 (pp. 8-9)² recita infatti:

Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzioni di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali.

È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

E proprio in merito alla scuola, la Carta costituzionale, all'articolo 34 (p. 21), ribatte tale ambizione a un'azione rivolta a tutti, indipendentemente dalla condizione di partenza, affermando:

La scuola è aperta a tutti.

L'istruzione inferiore [...] è obbligatoria e gratuita.

I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi.

2. Per questa e le altre citazioni dalla Costituzione ci si attiene al testo vigente ed aggiornato alla Legge costituzionale 11 febbraio 2022, n. 1, nel sito internet ufficiale del Senato www.senato.it/sites/default/files/media-documents/Costituzione.pdf. Per un inquadramento della scuola italiana nel sistema costituzionale e legislativo cfr. Cerruti (2017). Sulle sfide che questo pone si veda Baldacci (2019), pp. 161-178.

La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze [...].

1.3. Il problema del sapere musicale

Questa tensione rivolta alla promozione del bene di ogni cittadino si associa nella nostra prospettiva a una visione pedagogica «laica, critica e progressista» (Baldacci, 2014, p. 8).

All'interno di essa, nondimeno, il “sapere” è elemento irrinunciabile e cruciale per ogni aspetto della vita scolastica, anche di relazione fra i bambini e gli insegnanti. Il rapporto didattico, quello che intercorre tra insegnante e allievo anche nelle aule d'una scuola, infatti, trova ragione primaria nel sapere (Martini, 2000). Esso può e forse deve caricarsi di valori di tipo personale, umano e affettivo; nondimeno, è nel sapere che trova fondamento, e nell'inevitabile asimmetria nel possesso di esso da parte dei due soggetti della relazione stessa.

E qui arriviamo a un altro punto nodale del nostro discorso: docente e allievo intrattengono ambedue un rapporto col sapere, ma i due rapporti non sono equivalenti, almeno rispetto alla loro interazione scolastica. Sicuramente i bambini sono portatori di un proprio sapere che può essere di stimolo sia per la loro formazione sia per quella dell'insegnante: in quanto essere umano, l'insegnante apprende infatti continuamente, *life long* e *life wide*; pertanto, nel confronto coi bambini può ampliare anche significativamente le proprie riflessioni, conoscenze, risorse operative e così via. Tuttavia, affermare questo non significa postulare anche la condizione paritaria dei vari saperi e così equiparare il rapporto di insegnanti e bambini o ragazzi col sapere stesso. Ciò negherebbe la funzione dell'insegnante e della scuola nella società.

Per un verso infatti, nella relazione didattica, l'insegnante ha un rapporto più articolato, complesso e approfondito col sapere scolastico rispetto ai ragazzi: sa / sa fare cose che loro non sanno, anzi non sanno / non sanno fare *ancora* e delle quali attraverso la scuola dovranno appropriarsi. Inoltre, per rispondere a tale scopo, il sapere dell'insegnante deve anche fondarsi su conoscenza sicura dei nuclei profondi e dei problemi fondamentali di una disciplina, non solo dal punto di vista contenutistico ma anche metodologico. Il compito istituzionale dell'insegnante, infatti, è che di tale “suo” sapere, un sapere che può definirsi “esperto” (o, per recuperare una celebre definizione francese, *savoir savant*), giunga a partecipare l'allievo. Tuttavia, perché questo avvenga è necessario che l'insegnante ponga in essere una forma di “trasposizione” di quel sapere in “sapere da insegnare” (*savoir à enseigner*) prima e “sapere insegnato” (*savoir enseigné*) poi (Che-

vallard, 1985; La Face, 2005a, p. 79)³. Il processo, però, non si chiude qui: esso si completa nel passaggio dal sapere insegnato al sapere “appreso” per opera del soggetto apprendente.

Avviare e curare questo processo è la funzione dell’insegnante e questa, in conformità a quanto abbiamo già detto, è anche la funzione della scuola. Essa, con un’ulteriore formulazione rispetto a quelle già incontrate, può essere definita infatti anche (sebbene non esclusivamente) «luogo specializzato di apprendimento [...] istituzione, cioè dotata di una propria specifica funzione formativa, finalizzata all’*acquisizione dei processi di alfabetizzazione strumentale e culturale*» (Pinto Minerva, 1993, p. 99).

Nondimeno, con specifico riferimento alla musica e al contesto della scuola dell’infanzia e primaria, tale compito può risultare piuttosto arduo. Ciò, in una sorta di circolo vizioso, è dovuto a un’educazione musicale generale storicamente deficitaria. Anche se presente nella scuola da ormai sessant’anni, infatti, essa risente di gravi limiti strutturali. Il primo è un monte ore esiguo nel corso della scuola primaria e nella secondaria di primo grado, e il secondo lo è la sua completa assenza dalla scuola secondaria di secondo grado, ad eccezione dei percorsi specifici a carattere musicale o di iniziative affidate all’autonomia dei singoli istituti.

Questa situazione determina evidentemente un problema di formazione musicale nella popolazione italiana, che a sua volta ricade sulla scuola e l’educazione musicale scolastica. Infatti, nella scuola dell’infanzia e primaria gli insegnanti che devono farsi carico dell’educazione musicale sono gli stessi che si fanno carico delle altre discipline: sono insegnanti generalisti. Costoro non hanno necessariamente frequentato corsi di specializzazione musicale: perlopiù hanno ricevuto anche loro la propria formazione musicale a scuola tra i 6 e i 14 anni, dato che nella scuola secondaria di secondo grado la musica è presente solo in pochi indirizzi. Attualmente, infatti, essa è curricolare solo nel liceo musicale e coreutico; sulla base di specifiche tradizioni locali, figura talvolta anche nell’offerta del liceo delle scienze umane anche per la sua continuità col precedente Istituto magistrale. In questa situazione, i corsi universitari a carattere teorico e/o laboratoriale dei corsi di studio in Scienze della Formazione primaria evidentemente non possono giungere a colmare le lacune formative precedenti. Tali corsi, per di più, pur avendo il medesimo valore in termini di Crediti Formativi Universitari (9), possono differire profondamente per monte ore e modalità di frequenza da università a università, sicché l’effettivo livello di approfondimento del sapere musicale disciplinare degli

3. L’elaborazione del concetto e della terminologia si deve a Chevallard (1985); la sua introduzione nella pedagogia musicale italiana si deve a Giuseppina La Face (p. es. 2005a).

insegnanti può differire significativamente a seconda dell'ateneo che costoro hanno frequentato⁴.

Consegue da tutto questo un problema di fondo inerente al possesso (ma sarebbe più corretto dire “mancato possesso”) del sapere musicale da parte dei docenti che dovrebbero insegnare musica ai bambini nell'età della scuola dell'infanzia e primaria. Ad esso, non di rado si è cercato e si cerca di rispondere rimuovendo di fatto proprio il sapere musicale dall'orizzonte formativo, con un'operazione che tende ad investire tanto il piano empirico quanto quello concettuale.

Un caso concreto esemplare di ciò, e abbastanza diffuso nelle scuole, è la confusione dell'insegnamento della musica con quello della seconda o della terza lingua attraverso l'uso di canzoni. In realtà, lo svolgimento di un'attività canora non è necessariamente un'attività di educazione musicale: nel caso ora menzionato, poi, le canzoni non vengono scelte per la loro portata formativa ed educativa dal punto di vista musicale, né per la loro rispondenza alla fisiologia e all'educazione vocale dei bambini, ma come veicolo per l'apprendimento e la memorizzazione di fonemi, parole o costruzioni fraseologiche. La musica, insomma, in questo tipo di attività non è il fine dell'educazione ma un mezzo per l'apprendimento di un'altra disciplina, sulla quale è concentrata l'azione didattica.

Altri tentativi di soluzione hanno investito la riflessione del mondo pedagogico-musicale e, nei casi più estremi, hanno talvolta portato addirittura a proporre di rimuovere l'ostacolo eliminando dall'orizzonte e delegittimando il sapere musicale teorico storicamente codificato, che tuttavia può essere alla base tanto delle sinfonie di Mozart quanto dell'ultimo tormentone estivo.

Tale fenomeno si è avviato già negli anni Settanta, nel quadro di un processo generale che stava opportunamente portando il mondo della scuola e lo stesso pensiero pedagogico ad affrancarsi dalle secche di modelli didattici

4. Non era migliore la situazione prima dell'entrata in vigore del Decreto Ministeriale del 26 maggio 1998 n. 233, che ha stabilito l'obbligo del possesso della Laurea in Scienze della formazione primaria per poter essere abilitati come insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria. Tanto nell'Istituto superiore magistrale, abilitante per la scuola primaria, quanto per la Scuola magistrale, abilitante per la scuola d'infanzia, l'educazione musicale era infatti curricolare, ma a livello pratico si trovava a scontare una condizione di sostanziale marginalità, sicché ben di rado veniva poi presa in considerazione e realmente insegnata dalle maestre e dai maestri che provenivano da tali percorsi. Tale condizione pare riconducibile a un sistema di pregiudizi generali e radicati nella società italiana che, allora come adesso, facevano percepire l'educazione musicale, a principiarsi dagli studenti, come disciplina tutto sommato secondaria, semmai utile come momento ludico. Sulla questione dello scarso valore culturale storicamente attribuito di fatto alla musica nella società italiana e nella formazione, segnalo un breve ma acuto intervento di Susanna Pasticcini (2023). Per un quadro sintetico sulla storia dell'educazione musicale in Italia si veda Badolato & Scalfaro (2013) e, più in dettaglio, Scalfaro (2017).

nozionistici e addestrativi ancora diffusi. Tuttavia, facendo appello ad aspetti in sé condivisibili (per esempio, l'attenzione alle esperienze sonore personali e informali del bambino, l'apertura alle abitudini musicali quotidiane e alla "cultura musicale" diffusa, le potenzialità della relazione didattica come contesto nel quale anche l'insegnante riceve stimoli per la propria formazione) sono state avanzate anche proposte metodologiche di educazione musicale che potevano, anzi *dovevano*, fare a meno del sapere musicale tradizionale e di aspetti quali, per esempio, la capacità di ascoltare e comprendere un brano musicale dal punto di vista razionale e non solo emozionale immediato, di saper leggere uno spartito pentagrammato, di suonare uno strumento dopo una fase di studio, di collocare nel tempo e nello spazio un autore, ecc. Tutto questo, in tali visioni, si trovava ad essere considerato come un fastidioso orpello, datato e nozionista, del quale era giunto il tempo di sbarazzarsi.

Simili concezioni, spesso poste in esasperata e positiva contrapposizione rispetto a quelle anche solo appena più sensibili ad aspetti disciplinari tradizionalmente codificati come quelli ora richiamati, non solo si collocavano in un quadro e in un progetto ideologico definito ma anche davano l'illusione di poter risolvere i problemi concreti posti all'esercizio dell'educazione musicale dalla consapevolezza degli insegnanti di un proprio sapere disciplinare limitato o incerto. Pure per questo esse hanno non di rado trovato un terreno sensibile a recepirle nella realtà e nella pratica scolastica⁵. In questa prospettiva, per fare qualche esempio, l'enfasi sul valore esemplare della "spontaneità" creativa dei bambini nell'uso della voce o nella manipolazione di oggetti d'uso comune più o meno rifunzionalizzati in senso sonoro è parso il mezzo più adatto a risolvere le difficoltà che potevano insorgere da una poco approfondita competenza dei docenti nella pratica esecutiva strumentale o vocale. Del pari, l'enfasi sul valore intrinseco della "cultura musicale" dei bambini (ovvero delle loro abitudini) ha permesso di inserire *d'emblée* nella scuola, e così legittimarli dal punto di vista formativo e culturale, i repertori familiari ai bambini e alla maggior parte delle loro famiglie, scavalcando così l'ostacolo posto da un'eventuale scarsa conoscenza da parte degli insegnanti del repertorio storico o in generale non "quotidiano".

Nella scuola dell'infanzia, per questa via, l'educazione musicale si è potuta tradurre sovente in generiche attività sonore estemporanee o improvvisative che sarebbe più corretto definire di "esplorazione"⁶, nel canto

5. Si vedano di nuovo Badolato & Scalfaro (2013) e Scalfaro (2017).

6. Nell'esplorazione i bambini "giocano" con gli strumenti musicali o con la voce, "studiano" liberamente come impiegarli, ne testano le potenzialità sonore attraverso un uso libero e non basato su una prenoscenza tecnica ed esecutiva. Nell'improvvisazione in senso proprio, invece, si inventa ed esegue estemporaneamente una musica sulla base del riferimento consapevole a modelli acquisiti, dei quali s'intende dunque dare una rilettura e un'attuazione originali.

di canzoni di successo (e come tali note tanto ai bambini quanto ai docenti), o nell'uso della musica come sottofondo per altre attività⁷. È tuttavia nella scuola primaria che queste tendenze hanno potuto incidere di più. Qui, il problema complesso della poca dimestichezza degli insegnanti con aspetti di teoria musicale o di storia della musica poteva sembrare risolto proprio attraverso l'eliminazione di essi dall'orizzonte della formazione musicale scolastica. Dunque, via l'apprendimento della notazione "tradizionale", i fondamenti della teoria musicale, l'ascolto o l'esecuzione della "musica classica", della quale ci si limitava a prendere in considerazione semmai solo pochi lavori già molto noti, sulla base dell'idea che, per riprendere un titolo emblematico, fosse possibile e tutto sommato forse preferibile "insegnare la musica senza saperla" (Geronimi, 1989).

Si sono diffuse pertanto nelle scuole non solo teorie ma anche attività pratiche commisurate sulle attuali conoscenze e competenze di docenti e allievi e pertanto appaganti e gradite a entrambi. Esse però, in linea di massima, non potevano risolvere alcun problema strutturale relativo all'educazione musicale scolastica e della popolazione italiana, né lo hanno fatto. Forse lo hanno anche acuito. Infatti, con argomentazioni talvolta dall'aspetto di scientificità, hanno di fatto legittimato una condizione marginale del sapere musicale storico e codificato, tanto nella società quanto nella scuola, per sostenere viceversa una migrazione del sapere quotidiano e familiare in seno alla scuola⁸.

Di questo stato di cose, evidentemente, non ha fatto le spese solo il sapere musicale. Le ha fatte anche la scuola e in particolare la scuola primaria: nell'immediato, per quanto riguarda i bambini che frequentavano gli istituti dove tali iniziative hanno trovato spazio a scapito della formazione disciplinare, e in prospettiva, per quelli di loro che hanno poi scelto di tornare nella scuola come insegnanti, di fatto privi di basi per l'insegnamento di una delle discipline teoricamente loro affidate.

1.4. "Musica" ed "educazione musicale" a scuola tra ascolto e produzione

Quale dovrebbe essere, allora, nel contesto appena ricordato, la preparazione che dovrebbero ricevere gli insegnanti e, tramite loro, i bambini?⁹

7. Sulla questione si torna più avanti nel capitolo 2, al paragrafo 2.2.

8. Sulla distinzione e la distanza del sapere scolastico rispetto a quello familiare come elemento fondante la scuola e il sapere scolastico stesso si veda Martini (2000).

9. Dato che ho già discusso la questione in altre sedi mi limiterò qui a dei rapidi cenni; si vedano pertanto Somigli (2012, 2013a, 2021, 2022).

Per rispondere a questa domanda, è necessario prima di tutto “divagare” da essa e chiedersi invece che cosa significa un termine come “musica”, alla base della stessa espressione di “educazione musicale”. Esso, infatti, è una parola che tutti conosciamo e della quale tutti siamo convinti di conoscere il significato, con le relative conseguenze in termini educativi. Le cose però sono più complesse di così.

A livello estremamente generale, “musica” può essere definita un’attività umana, una manifestazione dell’ingegno umano basata sull’organizzazione di suoni e silenzi. Essa secondo un’antica definizione, è “l’arte dei suoni”. Definirla precisamente, però, è estremamente difficile, forse impossibile. Quando due dei massimi musicologi del secolo scorso hanno unito le forze per risolvere la domanda “che cos’è la musica” (Dahlhaus & Eggebrecht, 1988), essi sono stati alla fine costretti a rassegnarsi all’impossibilità di individuare una risposta esauriente ed efficace. Indice di tale impossibilità è anche, per esempio, la voce “musica” di un lavoro di consultazione come l’*Enciclopedia della Musica* Garzanti (2006): vi si legge infatti che la musica può essere definita addirittura una «attività umana della quale non è possibile proporre una definizione univoca e valida in assoluto, dal momento che la nozione stessa di musica, le riflessioni via via formulate sulla complessa “realtà del sonoro” e i contorni assegnati agli eventi ritenuti specificamente “musicali” sono variati *a seconda delle epoche storiche, delle culture e degli individui*» (pp. 568-569; corsivi miei). Altrimenti detto, ciò che si definisce “musica” è soggetto in realtà all’influenza di un’enorme quantità di fattori culturali, storici, acustici: ciò che per una persona, in Italia, oggi è “musica” può essere recepito altrove o addirittura solo da qualcun altro nello stesso Paese come un insopportabile e insensato rumore, e viceversa.

Anche all’interno di uno stesso contesto culturale e geografico, la “musica” può avere forme e tipologie talmente diverse da essere quasi incomparabili: per rimanere in Europa, è “musica” tanto una composizione sperimentale e d’avanguardia di Karlheinz Stockhausen, rivolta a una cerchia ristretta di destinatari, quanto il più commerciale successo canoro estivo. Per questa ragione, come scrive uno fra i massimi musicologi contemporanei, Lorenzo Bianconi (2008), possiamo dire addirittura che non esiste *la* musica, ma esistono *le* musiche¹⁰.

Dunque, il termine “musica”, in apparenza così semplice e chiaro, è tutto fuorché trasparente. E, a complicare ulteriormente le cose, esso ha addirittura nella realtà quotidiana di ciascuno di noi differenti significati

10. Si veda appunto l’illuminante Bianconi (2008); sulla questione torneremo più avanti.

ai quali ci riferiamo quando lo usiamo senza fare caso alla sua polisemia. Pensiamo a tre espressioni comuni che lo contengono: “mi piace la musica”, “mi piace questa musica”, “vado a lezione di musica” o semplicemente “vado a musica”. Una stessa parola, tre significati diversi, anche se a usarla è la stessa persona (Somigli, 2013a, p. 17).

È poi convinzione diffusa che, a livello pratico, la “musica” sia manifestazione di una speciale predisposizione esclusivamente appannaggio di pochi privilegiati dotati di uno speciale dono o “talento”. Costoro sono degli “artisti”, persone magari un po’ strane ed eccentriche, delle quali si dice appunto che “sono portate per la musica”.

Quest’idea di una forma di esclusività non riguarda solo la capacità di produrre ed eseguire la musica ma anche quella di ascoltarla. Basterà ricordare come, a livello di luogo comune, l’ascolto della “musica classica” sia spesso considerato come riservato, oltretutto ai musicisti, a persone particolarmente istruite e spesso danarose, le sole ritenute in grado di coglierne il senso e apprezzarne le caratteristiche.

In realtà, ormai da decenni nel pensiero pedagogico-musicale è chiaro che ogni persona possiede fin dall’infanzia una naturale potenzialità ad apprendere la musica, una “attitudine musicale” (per usare la recente terminologia di Edwin Gordon; Gordon, 2003). Essa, in casi specifici, può anche manifestarsi in forme straordinarie, ma a livello generale è presente in ognuno. In tutti, pertanto tale attitudine deve essere coltivata, esercitata, sviluppata negli anni dell’infanzia e della giovinezza, altrimenti va perduta, e per dare frutto necessita di un ambiente e di un contesto che la sappia cogliere e la alimentare. Per paradosso, su questa base possiamo addirittura pensare che neppure Mozart, forse, sarebbe divenuto il grande musicista che è stato se non avesse avuto in sorte di nascere e crescere in un contesto familiare e sociale che individuò prontamente il suo precoce talento e ne favorì lo sviluppo (Apostoli & Gordon, 2005, pp. 9-11).

Non solo l’attività performativa pratica ma anche la fruizione della musica, la capacità di ascoltarla, richiede lo sviluppo di una specifica abilità. L’ascolto musicale, infatti, presuppone l’attivazione e l’esercizio di una speciale attenzione per un tempo dato, potenzialmente anche lungo. Di fronte a brani come quelli della musica classica, in alcuni casi in effetti assai più complessi oppure più lunghi rispetto alle nostre comuni abitudini d’ascolto plasmate perlopiù sulla forma della canzone di una durata di 3-4 minuti, il mantenimento dell’attenzione e dunque la comprensione di quanto ascoltato può risultare una sfida impegnativa. Per questo, come già ricordato, capita di sentir spesso affermare che la musica classica o anche il jazz, con le sue improvvisazioni prolungate e imprevedibili, sono musiche per “in-

tenditori”, cioè per persone che per nascita, predisposizione o cultura sono in grado di venirne a capo.

In realtà, neppure questo è vero. Anche per l’ascolto infatti è necessario lo sviluppo dell’attitudine musicale presente in ognuno di noi: esso consentirà di seguire con sempre maggior chiarezza e coinvolgimento il procedere di una musica ascoltata e di apprezzarne le caratteristiche espressive e formali, i guizzi, le deviazioni, le conferme rispetto alle nostre attese. Edwin Gordon definisce questa abilità con un termine non traducibile in italiano: *audiation* (vd. anche oltre, cap. 3 par. 3). Anch’essa si sviluppa da bambini.

Così come l’attitudine musicale è una dote presente in ognuno di noi, anche l’esperienza della musica è dunque assai più vasta del saper “suonare bene” uno strumento, saper cantare “come un cantante professionista”, essere un musicista. Essa, viceversa, dovrebbe essere potenzialmente alla portata di tutti non solo nei termini di un’istintiva e spontanea manipolazione sonora ma anche in quelli di una più consapevole azione musicale. Parimenti, per quanto riguarda l’ascolto non dovrebbero esistere generi “difficili” e come tali riservati a una *élite*: ogni persona dovrebbe poter avere gli strumenti per fruirne in maggior ampiezza possibile e operare dunque consapevolmente scelte, preferenze, esclusioni.

Proprio in virtù di questa doppia caratterizzazione della musica come qualcosa da fare e da ascoltare, le *Indicazioni nazionali per il curricolo* promulgate a fine 2012 dal Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca sulla falsariga di una precedente versione del 2007, indicano chiaramente, in linea anche coi precedenti testi ministeriali come le *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati* del 2004, che l’educazione musicale scolastica deve abbracciare l’esperienza musicale nella sua duplice natura di “produzione” (esecuzione, composizione, improvvisazione)¹¹ e di “fruizione consapevole”, di pratica e di ascolto, di *fare* e *conoscere*¹².

La scuola, dunque, come luogo chiamato alla formazione per tutti i cittadini nel senso autenticamente democratico che abbiamo sottolineato nel secondo paragrafo, dovrebbe dunque essere il luogo nel quale ogni bam-

11. Le tre attività differiscono e pongono sfide di complessità diversa: 1) si esegue musica quando si riproduce ed interpreta musica che già esiste e ci perviene per iscritto o per tradizione orale; 2) si compone musica quando si inventa *ex novo* e si dà forma trasmissibile ad una musica che in seguito verrà eseguita; 3) si improvvisa quando si esegue una musica nel momento stesso nel quale la inventiamo, secondo quanto già anticipato sopra in nota 6.

12. Come quello della produzione o del “fare”, anche il versante del “conoscere” è articolato. Infatti, può sicuramente concretizzarsi nell’ascolto, che a livello pratico e didattico ne costituisce il nucleo, ma può abbracciare anche lo studio della storia della musica, della teoria musicale, ecc.

bino possa essere avviato alla scoperta da una parte della musica in questa sua ricchezza e dall'altra delle proprie potenzialità rispetto alla musica stessa mediante un'esperienza diretta la più completa e profonda possibile.

L'educazione musicale nella scuola, infatti, non deve ambire a cercare dei "nuovi Mozart" ma deve puntare a cogliere e sviluppare il potenziale musicale (di produzione ma anche di comprensione musicale) di tutti i bambini, indipendentemente dalle loro condizioni culturali, economiche e familiari, sì da contribuire in concreto a «rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana» (Costituzione Italiana, art. 3; vd. sopra, par. 2).

In quest'ottica, l'educazione musicale a scuola si configura, nella sua ampiezza di scopi, come genere specifico di educazione musicale, con caratteristiche e finalità proprie. Essa è diversa da un percorso di educazione musicale in altri contesti deputati alla formazione musicale come il Conservatorio, dove si punta alla formazione del professionista, le scuole di musica disseminate sul territorio, dove invece ci si rivolge al numero circoscritto dei bambini che le frequentano, o i centri di carattere aggregativo dove si fa musica soprattutto per divertimento o per stare in compagnia. Essa, infatti, non ha né deve avere carattere professionalizzante, né punta a formare il solista famoso. Suo scopo peculiare e insostituibile è invece creare le condizioni perché un bambino, a prescindere dallo *status* sociale o economico della propria famiglia e del proprio ambiente, possa scoprire la propria attitudine, magari la propria "predisposizione" e, in prospettiva, la propria possibilità di diventare un musicista professionista attraverso percorsi successivi finalizzati a tale scopo.

In questo quadro l'educazione musicale potrà dunque comprendere attività differenziate per carattere e repertorio – come del resto intuibile dalle pur sintetiche formulazioni delle attuali *Indicazioni per il curricolo*¹³ – nella loro varietà mirate sempre a questo medesimo scopo. Di esse daremo ora alcuni esempi sintetici alla luce anche di alcune indicazioni scolastiche di carattere locale, come quelle in uso nelle Province autonome di Trento e di Bolzano¹⁴.

13. Cfr. DM n. 254 del 2012 *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*: www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM%20254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262.

14. Nelle due province del Trentino-Alto Adige esistono infatti percorsi scolastici specifici, con linee guida a sé. In Alto Adige, inoltre, le tre comunità linguistiche (italiana, ladina e tedesca) hanno tre Intendenze diverse, ognuna delle quali prevede per la scuola documenti specifici. I lettori li possono trovare a questi indirizzi Internet: Trento: www.vivoscuola.it/Documenti/Piani-di-studio-provinciali; Bolzano, Intendenza italiana: www.provincia.bz.it/formazione-lingue/scuola-italiana/sistema-scolastico/indicazioni-provinciali.asp; Bolzano, Intendenza tedesca: www.provinz.bz.it/bildung-sprache/

Anche se il presente volume si rivolge alla scuola primaria, i primi elementi che indicheremo si riferiscono formalmente alla scuola dell'infanzia, in un'ottica di continuità fra due percorsi scolastici che si collocano in una età cruciale per l'apprendimento della musica e nei quali l'apprendimento musicale della primaria è di fatto preparato dal percorso previsto per la scuola dell'infanzia. Tuttavia, la frequenza alla scuola dell'infanzia non fa parte dell'obbligo scolastico e dunque non tutti i bambini che iniziano la primaria lo hanno svolto. Pertanto, le attività suggerite per questo ciclo scolastico potranno proficuamente essere svolte anche nei primi mesi della scuola primaria, sì da preparare con tutti i bambini le basi per l'apprendimento di contenuti più strettamente disciplinari.

In termini concreti, dunque, nella **scuola dell'infanzia** (così come, per quanto già ricordato, nel **primo anno della scuola primaria**) l'educazione alla musica potrà comprendere aspetti quali per esempio:

- attività di percezione sonora, ovvero di distinzione e descrizione dei suoni e rumori dell'ambiente;
- attività di ricreazione sonora di quanto percepito mediante l'uso di oggetti, strumenti musicali, voce, *body percussion*;
- ascolto e comprensione di brani musicali di vario genere inizialmente di durata contenuta e poi di durata crescente fino circa a 3', anche con la mediazione di corpo e movimento;
- attività di esplorazione sonora del proprio corpo, della propria voce e degli strumenti musicali dello Strumentario Orff, e impiego di tali sonorità per esperienze di sonorizzazione di storie e racconti inventati o pre-esistenti;
- attività vocali di filastrocche ritmiche e di canto;
- attività di produzione strumentale strutturata ritmica, possibilmente con strumenti dello strumentario Orff;
- attività propedeutiche alla letto-scrittura musicale formalizzata (da affrontare poi nella scuola primaria) con la realizzazione di "partiture intuitive", ovvero realizzazione grafiche nelle quali fissare con segni convenzionali condivisi nel gruppo gli eventi sonori da eseguire.

deutschsprachige-schule/downloads/557428_Rahmenrichtlinien_GS-MS_dt_21(1).pdf; Bolzano, Intendenza ladina: <https://scuola-ladina.provincia.bz.it/it/news/indicazioni-provinciali-scuole-primarie-e-scuole-secondarie-di-primo-grado-2024>. Nella Regione Val d'Aosta, regolata anch'essa da uno Statuto d'Autonomia, più che di specifiche Indicazioni *ad hoc* si parla invece di *Adattamenti alle necessità locali della Valle d'Aosta delle Indicazioni nazionali* (<https://scuole.vda.it/adattamenti>). Anche se tutti quelli citati sono documenti per forza di cose in continua trasformazione e continuo avvicendamento (a livello nazionale è imminente una nuova revisione delle *Indicazioni*), i nuclei suggeriti nel testo hanno un carattere deliberatamente trasversale e propedeutico a un percorso di educazione musicale scolastica e pertanto non sono condizionati da esse.

Nella **scuola primaria**, in coerenza con l'età dei bambini e gli apprendimenti previsti per le altre discipline, l'educazione musicale potrà seguire un percorso più specifico e approfondito dal punto di vista disciplinare. Esso potrà comportare il passaggio attraverso aspetti quali per esempio¹⁵:

- conoscenza, anche dal punto di vista teorico, dei parametri del suono (altezza, intensità, timbro, durata) e loro uso consapevole con finalità espressiva, comunicativa, costruttiva;
- principi costruttivi della costruzione musicale (per. es. monodia e melodia, sola o accompagnata, polifonia imitativa, ostinati ritmici, ecc.);
- conoscenza e capacità di riconoscere e realizzare alcuni fra i principali assetti formali (es. forma AB, forma ABA, rondò, ecc.);
- concetti di teoria musicale di base (pulsazione, misura, ritmo) ed elementi base della notazione musicale pentagrammata;
- ascolto e comprensione di musiche di provenienza differente (d'arte, tradizionale, *popular*), scelte per il loro potenziale formativo e il loro valore storico ed estetico.

Con la proposta di questi due elenchi essenziali non si esauriscono certo gli apprendimenti dell'educazione musicale. Solamente, si sono voluti indicare alcuni dei nuclei fondanti del sapere e dell'educazione musicale nella prospettiva della sua considerazione e attuazione come disciplina scolastica e nei limiti del discorso che stiamo affrontando. E, come forse si sarà notato, a fronte di un panorama sonoro ricco e diversificato quale quello rappresentato non dalla musica ma dalle *musiche* (jazz, *popular*, etniche di vari Paesi e culture, ecc.), nel nostro ideale percorso si mira anche a consentire ai bambini di entrare in contatto con una pluralità di generi e forme, sì da comprendere le loro caratteristiche, i loro rapporti, le loro differenze e le eventuali analogie. Si mira insomma ad allargare l'orizzonte di esperienza dei bambini ben al di là delle abitudini e familiarità quotidiane e magari illuminare così di luce nuova quelle stesse abitudini.

In quest'ottica di tipo deliberatamente “pluralista”¹⁶ noi, qui, in questa pubblicazione, ci soffermeremo d'ora in poi sulla “musica classica”¹⁷. Di cosa essa sia e del perché di questa scelta si parlerà nel prossimo capitolo.

15. Il lettore potrà trovare un chiarimento per i contenuti disciplinari di seguito indicati in Somigli (2013a).

16. Come sottolinea bene Lorenzo Bianconi (2008), “pluralista” non significa “relativista”. Col primo termine si designa un atteggiamento di apertura alle varie tipologie musicali, con le loro analogie e differenze, mentre col secondo si indica un atteggiamento che le equipara e di fatto le livella secondo la presupposizione che «qualsiasi cosa ha il valore di un'altra» (Bianconi, 2008, p. 29).

17. Con Somigli & Bratus (2020), chi scrive si è già soffermato sulla *popular music* e il suo impiego nella scuola.

2. La musica classica nella scuola: un'opportunità e una sfida

2.1. “Musica classica”: cos'è

2.1.1. *Il concetto di “classico”*

“Musica classica” è una locuzione estremamente diffusa, della quale istintivamente tutti pensiamo di conoscere il significato. Come già abbiamo visto per la parola “musica”, che peraltro ne fa parte, anche in questo caso è tuttavia necessario chiedersi se le cose stiano esattamente così.

Il sintagma “musica classica” si caratterizza per la presenza di un aggettivo – “classico” – che in termini generali designa qualcosa o qualcuno che, a seguito di un processo storico più o meno esteso, viene ritenuto in un determinato contesto come eccellente, autorevole, esemplare¹. “Classico”, infatti, deriva dal latino *classicus*, che designava per antonomasia il cittadino romano, di necessità appartenente a una delle cinque *classi* differenziate per censo nelle quali era organizzata la società; esso differiva fin nel nome dal *proletarius*, privo di censo e dunque di cittadinanza, e come cittadino era ritenuto giuridicamente «degnò di fede» (Di Benedetto, 1985, p. 571).

Già in età romana il termine venne riferito all'ambito artistico e letterario per designare un fenomeno o una figura autorevole, tale da superare tendenze momentanee e mode fugaci e imporsi come punto di riferimento per le generazioni artistiche future. In tal senso il concetto si legò indissolubilmente anche alla scuola e alla formazione (Aversano, 2023, 2024).

1. Per una rapida introduzione al termine e alle sue accezioni di veda la voce *classico* del *Vocabolario online* della Treccani (Istituto dell'Enciclopedia Italiana) all'indirizzo www.treccani.it/vocabolario/classico/. Con riferimento alla musica rinvio ad Aversano (2023, 2024), che sottolinea l'intima connessione del concetto con la sfera pedagogica.

In continuità con quest'uso, in età rinascimentale esso fu nuovamente adottato per indicare sia i grandi autori letterari dell'antichità greco-romana sia quelli ritenuti fondativi delle letterature nelle lingue post-latine, mentre nel Settecento lo si riferì per estensione anche alle stesse antiche civiltà greca e romana, nelle cui più celebrate manifestazioni artistiche si scorgeva un modello compiuto di ordine, equilibrio e perfezione.

In riferimento alla musica esso compare in lingue e Paesi diversi tra la fine del XVIII e l'inizio del XIX secolo (Aversano, 2023). Designa musicisti valutati come particolarmente significativi ed autorevoli: Haydn, Mozart, Beethoven ma anche Johann Sebastian Bach (Comploi, 2023), che invece noi oggi definiremmo semmai un autore "barocco".

L'aggettivo, pertanto, in Europa muta di significato specifico a seconda dei contesti culturali nei quali viene impiegato, finché nel 1836 il filosofo hegeliano Johann Gottlieb Wendt scrive di un "periodo classico" in esplicito riferimento all'età di Haydn, Mozart e Beethoven: in essa coglie un vertice di perfezione ed equilibrio non superabile. In tal significato specifico e circoscritto l'uso del termine si è conservato e tramandato anche fino ad oggi. Infatti, pur all'interno di un dibattito intellettuale vivace proseguito e sviluppato fino ai giorni nostri, nella riflessione musicologica e storico-musicale l'aggettivo in questione viene usato soprattutto in espressioni come "musica dell'età classica", "musica del periodo classico"; e si riferisce all'epoca compresa fra la seconda metà del Settecento e i primi due-tre decenni dell'Ottocento. In questa prospettiva cronologica, la "musica del periodo classico" si distingue tanto dal punto di vista temporale quanto dal punto di vista stilistico dalla musica del precedente "periodo barocco" e da quella della successiva "epoca romantica"². Com'è chiaro, dunque, in ambito musicologico, l'aggettivo "classico" viene utilizzato dall'Ottocento in poi per riunire musiche e autori di un periodo storico definito e distinguerli da quelli di altri frangenti temporali, con un suo uso al contempo "inclusivo" per quanto rientra in un determinato periodo ed "esclusivo" rispetto a tutto il resto.

2.1.2. *"Musica classica" (o "d'arte") in un sistema di musiche diverse*

La connotazione del termine e del concetto generale di "classico" nel senso di "autorevole", "eccellente", "esemplare", "senza tempo", tuttavia, non è mai venuta meno né è rimasta confinata nello spazio della rifles-

2. Esula dagli obiettivi del presente lavoro una riflessione sulla relazione profonda fra queste epoche definite con categorizzazioni *a posteriori*.

sione accademica ed intellettuale sulle arti e le loro caratteristiche. Essa, anzi, si è diffusa nell'uso comune anche in riferimento a oggetti, prodotti, personaggi o lavori di vario genere che tuttavia vengono percepiti come presenza fissa e costante di un contesto o una cultura. In quest'accezione il termine "classico" può essere riferita tanto a Sandro Botticelli per la storia dell'arte quanto a Vasco Rossi per la canzone d'autore italiana quanto pure a una generica situazione ritenuta esemplarmente ricorrente o anche a una preparazione culinaria immancabile in un menù.

Proprio in tale prospettiva si diffonde anche l'uso del sintagma "musica classica" con un riferimento ben più ampio a quello che abbiamo appena osservato nel contesto storico-musicale. A livello generale, infatti, si è affermata nel corso del Novecento un'accezione prevalente di "musica classica" che non allude più a un periodo della storia della musica ma a un intero macro-genere della produzione musicale ritenuto per qualche ragione "autorevole", "eccellente", "colto", "elegante" e che, mediante tale denominazione, viene distinto dagli altri.

Ma allora, alla luce di tutto questo, che cos'è la "musica classica"? È solo un insieme di opere riunite convenzionalmente oppure possiamo indicare con questo termine un qualche genere musicale?

Per provare a rispondere facciamo un attimo un passo indietro. Come noto, in letteratura, fu proposta dallo scrittore tedesco Johann Wolfgang von Goethe (1819) una teoria che distingueva tre generi: dell'epica, della lirica e del dramma. In analogia ad essa, possiamo affermare che anche nella musica si rintracciano tipologie diverse. Ciascuna di queste presenta elementi di somiglianza interna e di differenza esterna, rispetto ad altre³. Anche se all'atto pratico ogni schematizzazione o proposta teorica si rivela spesso precaria e soggetta a contestazioni, in linea generale possiamo dunque cogliere nel panorama musicale la presenza di grandi insiemi che abbracciano musiche fra loro più o meno omogenee rispetto ad altre. Si parla, così, per esempio, di "musiche di tradizione orale" (fondamentalmente il sintagma designa quanto un tempo si definiva "musica popolare"), *popular music* (la canzone, la musica d'intrattenimento, ecc.), "musica d'arte", ecc.

Tali insiemi costituiscono appunto i grandi generi musicali. I confini fra essi, però, come già sottolineato, non sono da intendere rigidamente, tantoché ogni tentativo di categorizzazione troppo schematico e astratto è

3. Una delle più celebri e diffuse teorizzazioni dei generi musicali è quella di Tagg (1982), nata in ambito degli studi sulla *popular music*, all'interno dei quali ha peraltro ricevuto forti contestazioni (p. es. Middleton, 1990). In generale, è nel contesto di questi studi che il problema dei generi musicali è stato più ampiamente dibattuto: in italiano si veda anche Fabbri (2008; in part. 60-97 e 121-136).

inevitabilmente oggetto di critiche severe. Nella pratica e nella concretezza delle fattispecie sonore che li costituiscono, infatti, i vari generi musicali possono distinguersi non solo tra loro ma anche differenziarsi profondamente al proprio interno. Al contempo, però, possono anche compenetrarsi o contaminarsi reciprocamente. Ciò nonostante, esistono elementi che aiutano a osservarli come domini di oggetti riuniti secondo un criterio di più o meno evidente affinità interna (di creazione, fruizione, organico, ecc.)⁴. Per esempio, nel grande genere della *popular music* rientrano tipologie musicali fra loro assai diverse (la canzone d'autore, la musica meramente commerciale, ecc.): esse sono accomunate però da processi creativi e distributivi comparabili e da un legame significativo quando non primario e determinante col sistema dei *media* (si veda anche Moore, 2001; Somigli, 2010a).

Tale categorizzazione di tipologie e fattispecie musicali viene spesso consapevolmente attuata anche dagli autori delle specifiche musiche, che tendono a collocare i propri lavori, quando non se stessi, in un alveo piuttosto che nell'altro⁵. L'inserimento di un autore o di una musica in una categoria o in un'altra, tuttavia, può avvenire anche *a posteriori* e per opera di osservatori esterni: per esempio, nel tempo può essere recepito come “musica d'arte” un brano che in origine non ambiva a tale appartenenza (Aversano, 2023). Del resto, qualcosa di analogo è avvenuto anche con l'attribuzione – che abbiamo ricordato poco più sopra – del termine “classico” a un periodo della storia della musica e ai suoi principali esponenti: per dirla con un paradosso, Mozart è morto senza sapere, e senza essersene mai posto il problema, non solo di essere un autore “classico” ma anche di aver vissuto ed operato nel “periodo classico”. Per questo, nel corso del tempo si possono tanto verificare degli slittamenti di brani musicali fra i generi quanto possono definirsi nuove categorizzazioni. Un esempio di questo può essere la musica jazz, a lungo ritenuta parte della *popular music*, e oggi considerata dalla gran parte degli studiosi quale genere a sé.

Nondimeno, proprio in conseguenza di questo tipo di classificazione per analogie e differenze, nella prassi comune è invalso l'uso del sintagma “musica classica” a designare un intero grande insieme di musiche costituito, in linea di massima, da tipologie musicali e autori percepiti come differenti da quelli della canzone e della *popular music* per l'uso di strumenti

4. Un esempio lo si può trovare in Caporaletti (2022), pp. 60-64.

5. Anche figure che in generale rifiutano tale categorizzazione e si muovono su più fronti, come era per esempio l'italiano Franco Battiato, possono poi nella pratica dividere la loro produzione in generi diversi con lavori di tipo *popular* e altri più orientati verso le caratteristiche del “classico” (vd. Somigli, 2010, pp. 91-107).

musicali “classici” (p. es. violino, pianoforte, violoncello, ecc.), per l’adozione di un’emissione vocale impostata e “non naturale” o anche per lavori sensibilmente più lunghi di una canzone.

Tale macroinsieme viene di norma ricondotto ad una matrice europea o più ampiamente “occidentale” comune⁶ e a un lasso temporale che si spinge all’indietro perlomeno sino al medioevo: proprio quest’aspetto retrospettivo quantitativamente rilevante induce, almeno al livello di senso comune, la sovrapposizione del concetto di “musica classica” con quello di “musica del passato” (Comploi, 2023).

Musica “classica”, in quest’accezione assai diffusa nella società, è dunque la musica di Beethoven, Haydn, Mozart, ma anche Verdi, Brahms, Dallapiccola, Schönberg, Monteverdi, Gesualdo, Čajkovskij, Šostakovič, Stravinskij, ecc.⁷: per averne una riprova basterà entrare in un grande negozio di dischi e passare in rassegna i nomi dei musicisti presenti nel reparto della “musica classica”. Essa si articola poi al suo interno in una serie di specifiche tipologie: musica sinfonica, da camera, operistica, sacra e così via. Dato però che il riferimento al passato non esclude *a priori* l’esistenza di una forma di “musica classica” composta al giorno d’oggi, si può anche sentir parlare di “musica classica contemporanea” con riferimento agli autori di oggi che più o meno sensibilmente si discostano dalle caratteristiche della *popular music*.

Accanto a questa definizione di uso comune del sintagma “musica classica”, ne dobbiamo dunque registrare un’altra, simile ad essa ma anche un po’ più comprensiva in quanto non necessita dell’aggettivazione di ampliamento appena vista. Tale accezione, fra l’altro, è quella più diffusa nella comunità degli studiosi di educazione musicale. Essa considera la “musica classica” come la musica occidentale e prevalentemente scritta dall’epoca medievale fino alla contemporaneità, talvolta con una certa enfasi sulla componente austro-tedesca sette-ottocentesca. “Musica classica” in questa prospettiva comprende sia il rinascimentale Luca Marenzio sia il vivente Salvatore Sciarrino.

In ambito musicologico, infine si rileva l’uso, già ricordato, del sintagma per indicare la musica della cosiddetta “epoca classica” (1770-1820 ca.; Di Benedetto, 1985; Finscher, 1996). Anche per questo motivo, nel contesto musicologico si preferisce parlare non di “musica classica” ma di “musica d’arte”, espressione che per un verso risolve il problema del riferimento al

6. In ambito pedagogico-musicale Jorgensen (2003) problematizza proprio tale connotazione ed evidenzia gli apporti che a questa produzione provengono da culture extraeuropee e in generale non occidentali.

7. Si veda anche la discussione in Somigli (2023a), pp. 71-74.

passato connaturato al concetto di “classico” e per un altro sottolinea il carattere e la finalità precipuamente estetici di questa produzione, tale da sovrastare aspetti, pur in essa anche presenti, quali il legame col mercato, l’adesione agli usi e alle correnti del momento, il riferimento alle esigenze del pubblico o della committenza⁸.

“Musica d’arte”, in questa specifica prospettiva, è la musica scritta da un compositore anche oggi nell’auspicio di offrire all’umanità un oggetto duraturo, che si rivolga a un pubblico attuale e concreto e al contempo possa idealmente rivolgersi a un pubblico più vasto e futuro. Essa, allo stesso tempo, è quella musica composta pure con uno sguardo al passato, con l’intento di proseguire o anche spezzare una catena storica, nella quale il compositore si colloca e rispetto alla quale rivendica un proprio ruolo e una propria posizione. “Musica d’arte”, infine, è quella produzione musicale che ci proviene dal passato anche remoto e che, magari realizzata al suo tempo senza che chi l’ha composta si ponesse questo tipo di problematiche, si è tuttavia conservata nel corso dei decenni e dei secoli, ci è stata tramandata in maniera ininterrotta o a seguito di una riscoperta, è stata e viene avvertita da musicisti e ascoltatori come un oggetto in grado di rivolgersi all’essere umano oltre il suo tempo e il suo spazio originari. In questa sua potenzialità comunicativa e relazionale, dunque, la “musica d’arte”, o anche “musica classica” come si dice comunemente, lungi dall’essere distante dalla vita delle persone⁹, si rivela una realtà profondamente legata all’essere umano nel suo relazionarsi col mondo e con se stesso. Su tutto questo però, ci soffermeremo meglio nel paragrafo che segue.

2.2. Musica classica a scuola

2.2.1. Di alcuni equivoci intorno alla “musica classica”

Sulla “musica classica” intesa come musica scritta di tradizione occidentale gravano importanti pregiudizi che a partire dagli ultimi anni del Novecento ne hanno reso la circolazione vieppiù controversa e, negli ultimi decenni, ne hanno comportato anche la rimozione dall’orizzonte educativo internazionale (sulla questione si vedano Bianconi, 2016; Kertz-Welzel, 2020). In particolare, a questa produzione sono stati sempre più apertamen-

8. Sulla questione, però, si veda Aversano (2024).

9. Sulla complessa questione si vedano, anche per le ricadute in ambito pedagogico, per esempio DeNora (2000), Elliott & Silverman (2016), Regelski (2016).

te associati elementi specifici quali una forma di “serietà”¹⁰ quando non di difficoltà all’ascolto e all’interpretazione, che – con una contrapposizione reciprocamente riduttiva e mortificante – la distinguerebbero dalla presunta tipica natura d’intrattenimento della *popular music* e contrasterebbero con l’immediatezza di fruizione di quest’ultima¹¹. Tale carattere “elitario”, inoltre, a differenza della *popular music*, la renderebbe appannaggio di poche persone istruite e tendenzialmente benestanti, e ne sancirebbe la consustanzialità ad una società gerarchizzata e discriminatoria dal punto di vista razziale, di genere, economico e sociale (Bull, 2019)¹².

Queste ultime imputazioni (elitarismo, classismo, razzismo, sessismo) sono risultate negli ultimi decenni particolarmente forti e insidiose ancorché a ben guardare non sempre realmente fondate (Kertz-Welzel, 2020; Somigli, 2023a). Singolarmente, inoltre, esse esprimono una visione sulla funzione della musica d’arte nella società di fatto speculare a quella, parimenti schematica e oggi molto contestata, del filosofo e sociologo tedesco Theodor W. Adorno (1941; cfr. Middleton, 1990, pp. 59-98). Negli anni Quaranta del Novecento, questo importante ed influente pensatore coglieva proprio nella musica d’arte a lui contemporanea più complessa e di difficile ascolto un antidoto alle dinamiche di alienazione e asservimento delle classi subalterne tipiche della società capitalista e classista. Nella sua lettura, a tali dinamiche risultava invece funzionale la *popular music* – che egli, tuttavia, identificava sostanzialmente nel jazz commerciale del proprio tempo –, ovvero quella produzione che spesso, come abbiamo appena ricordato, viene oggi contrapposta alla musica d’arte per la sua ampia diffusione nella popolazione e dunque per la sua natura *ipso facto* più “democratica”.

Sposare le posizioni contrarie alla presenza della musica d’arte nell’educazione musicale sulla base della sua supposta coincidenza con strutture e visioni sociali oggi non più tollerate come quelle discriminatorie sopra ricordate significa compiere verso questa musica un duplice torto. Per un verso, essa viene infatti del tutto assimilata a fasi storiche i cui fenomeni devono essere osservati con una forma di distanziamento che permetta di coglierli e valutarli nella loro specificità ed alterità rispetto a noi e non semplicemente subordinandoli ai metri di giudizio del presente (La Face, 2023). Per un altro verso una visione così massimalista ignora di fatto

10. In ambiente germanofono è ampiamente diffusa la contrapposizione, intrinsecamente problematica nella sua schematicità, e di origine addirittura ottocentesca, fra *E-Musik* (da *ernste Musik*, “musica seria”) e *U-Musik* (da *Unterhaltungsmusik*, ovvero “musica d’intrattenimento”).

11. Sulla *popular music* e la sua utilità nella formazione scolastica rinvio a Somigli & Bratus (2020).

12. Per una riflessione critica specificamente su questo lavoro si veda La Face (2023).

il contributo che la musica d'arte stessa può aver dato, attraverso alcuni propri esempi, a quel percorso di sviluppo che rende oggi, ai nostri occhi, giustamente inaccettabili ed esecrabili società fondate su meccanismi di discriminazione razziale, di genere o sociale o su forme di intolleranza e di repressione ideologica o religiosa (Somigli, 2023a, 2024a).

In altre parole, se oggi, e in particolare nel mondo “occidentale”, possiamo pensare e manifestare apertamente che nella società ogni persona ha, per il semplice fatto d'esistere, pari diritti d'esprimere pienamente se stessa e di non subire limiti e soprusi dall'arbitrio e dal potere ideologico o religioso altrui, è perché nella medesima storia occidentale a tale idea si è arrivati gradualmente grazie anche a quella musica d'arte oggi così spesso frettolosamente e forse addirittura puerilmente messa sul banco degli imputati. Pensiamo, per fare dei semplici esempi, ad un'opera come *Le nozze di Figaro* di Mozart, che, nelle forme del teatro musicale, ci porta a riflettere sull'abominio e gli abusi di una società ripartita in classi; oppure alla Nona Sinfonia di Beethoven, che nel primo Ottocento prefigura un'umanità in cui gli uomini, con le parole del testo poetico di Schiller, si scoprono tutti “fratelli” e nella musica della quale trova posto, con le sue evidenti caratteristiche, una marcia turca come simbolo ancora oggi utopistico d'un affratellamento in grado di riunire popoli diversi e addirittura nemici; o a *A Survivor from Warsaw* (“Un Sopravvissuto di Varsavia”) di Arnold Schönberg, con la sua raffigurazione dell'orrore della *Shoah*, alla quale un popolo sopravvive grazie alla memoria e all'orgoglio della propria storia¹³; o alla *Fabbrica illuminata* di Luigi Nono, con la sua denuncia delle tremende e disumane condizioni di lavoro degli operai in un sistema sociale capitalistico fondato sulla sperequazione e lo sfruttamento. Questi semplicissimi esempi, lungi dal confermare la consustanzialità della musica d'arte alle concezioni sociali discriminatorie ancora dominanti all'epoca della loro composizione o – com'è chiaro con la *Fabbrica illuminata* – ancora non debellate, evidenziano viceversa il contributo che anch'essa ha dato e ancora oggi dà allo sviluppo della denuncia di esse e alla maturazione della necessità di liberarsene.

Anche la rimozione della musica classica dall'orizzonte formativo sulla base di un suo supposto carattere “astratto” a causa della sua connotazione estetica e della conseguente “autonomia dell'arte” rispetto alla vita mostra di non tenere affatto conto di come invece questa musica sia stata definita “classica” (cioè “autorevole”, “non transeunte”, ecc.) anche per la sua capacità di rivolgersi, nelle varie epoche, alle singole persone, alle loro espe-

13. Su Beethoven e Schönberg si vedano i paragrafi 5 e 7 nel quarto capitolo del presente volume.

rienze e al loro pensiero razionale ed emotivo con una forza esemplare. Gli esempi, anche in questo caso, potrebbero essere infiniti. Per farne solo uno, deliberatamente assai noto, la Sinfonia n. 5 di Beethoven – sulla quale anche noi ci soffermeremo più avanti, nel paragrafo 4.5 – dà forma sonora a un problema nel quale ognuno di noi può ritrovarsi in ogni tempo o spazio: l’irrompere impreveduto e talora devastante dell’avversità nella nostra vita. Rispetto a tale evento, essa indica una via per non lasciarsi sopraffare e per uscirne più forti e più consapevoli.

2.2.2. *Musica classica a scuola, perché*

Alla luce di quanto appena detto, credo emerga chiara una delle ragioni che incoraggiano a proporre l’educazione alla musica classica nella scuola: in essa possiamo trovare risposte a situazioni sia contingenti sia intrinseche alla natura umana, al di là di specifiche coordinate geografiche o temporali. Ciò, tuttavia, dovrà collocarsi all’interno di un impianto rigorosamente pluralista, che inquadra la formazione alla musica classica in un panorama più ampio: in esso devono figurare differenti tipologie e generi musicali, quali in particolare la *popular music* e la musica di tradizione orale di differenti culture, tutte osservate secondo le proprie specificità¹⁴.

Ho già evidenziato sei differenti ragioni per l’impiego della musica classica nel contesto educativo (Somigli, 2023a). Le richiamerò ora succintamente, anche con una leggera modifica nell’ordine delle ultime tre, per integrarle con l’inserimento *ex novo* di riferimenti specifici ed espliciti alle funzioni formative della musica e dell’educazione musicale scolastica così come indicate nelle già menzionate *Indicazioni nazionali* (2012), e comunque valide ben oltre la loro presenza in tale tipologia di documento¹⁵.

14. Per l’accezione di “pluralismo” e la distinzione fra “pluralismo” e “relativismo”, laddove il primo postula la molteplicità delle musiche e il secondo anche la loro equivalenza in termini valoriali, rinvio a Bianconi (2008); sulla questione si veda anche Varkøy (2023).

15. Le sei funzioni formative sono: cognitivo-culturale, linguistico-comunicativa, identitaria e interculturale, relazionale, emotivo-affettiva, critico-estetica. Esse hanno una storia che precede il loro inserimento nei documenti ministeriali e si avvia con La Face (2008), che per prima, già nel 2005, ha formulato le cinque funzioni formative alla base della successiva formulazione ministeriale: cognitivo-culturale, critico-estetica, affettiva, linguistico-comunicativa e identitaria (La Face Bianconi, 2008, p. 16). Per una trattazione delle funzioni formative della musica, oltretutto La Face Bianconi (2008), si vedano Paganone (2008) e Somigli (2013a, pp. 21-32), dove per la prima volta si propone l’integrazione di una settima funzione definita “corporeo-motoria” (a proposito di quest’ultima si rinvia specificamente a Somigli, 2022b).

La prima ragione che ci porta a insistere sulla necessità di includere la musica classica nell'offerta formativa scolastica si basa sul legame storico fra la musica classica e il contesto culturale occidentale nel quale essa si è sviluppata a partire dall'Europa e che al contempo ha pure contribuito a definire (Eggebrecht, 1991). La sua conoscenza è d'aiuto a una più matura e sviluppata conoscenza di quella cultura stessa, in particolare da parte di chi vi vive ed opera (La Face, 2023). Ciò non significa, come sostengono alcuni detrattori, incoraggiare una visione "eurocentrica" o magari addirittura razzista o colonialista quale sarebbe intrinsecamente la cultura occidentale. Significa invece stimolare una conoscenza profonda, articolata e consapevole di una cultura e di una storia, con le sue ombre ma anche le sue luci. Come mostrano gli esempi richiamati poco sopra, anche questa musica ha contribuito storicamente a delineare l'attuale sensibilità in temi come i diritti umani, la pace, la libertà, vale a dire quei valori che si ritengono oggi fondamentali e non negoziabili per individui e popoli. In sintesi, la musica classica può aiutarci a comprendere meglio il processo storico e culturale che ha portato alla società nella quale oggi siamo chiamati ad esercitare la nostra cittadinanza. Da questo punto di vista, si può osservare un contributo della musica classica allo sviluppo di aspetti di almeno due delle funzioni formative. Infatti, secondo la funzione *cognitivo-culturale* «gli alunni esercitano la capacità di rappresentazione simbolica della realtà, sviluppano un pensiero flessibile, intuitivo, creativo e partecipano al patrimonio di diverse culture musicali; utilizzano le competenze specifiche della disciplina per cogliere significati, mentalità, modi di vita e valori della comunità a cui fanno riferimento» (*Indicazioni*, 2012, p. 58), mentre secondo la funzione identitaria e interculturale «la musica induce gli alunni a prendere coscienza della loro appartenenza a una tradizione culturale e nel contempo fornisce loro gli strumenti per la conoscenza, il confronto e il rispetto di altre tradizioni culturali e religiose» (*ibidem*).

Una seconda ragione si basa sulle implicazioni relative all'ambito del pensiero di tale produzione. La musica classica, infatti, presenta spesso caratteristiche strutturali e di dimensioni che possono contribuire sia allo sviluppo di un pensiero articolato e critico (Kramer, 2007), sia alla promozione di valori di "lentezza", cioè di concentrazione per tempi prolungati, e di "resistenza" (Varkøy, 2023). In altre parole, essa si rivela uno strumento formidabile rispetto, di nuovo, alla funzione cognitivo-culturale nonché anche alla funzione critico-estetica secondo la quale «[la musica] sviluppa negli alunni una sensibilità artistica basata sull'interpretazione sia di messaggi sonori sia di opere d'arte, eleva la loro autonomia di giudizio e il livello di fruizione estetica del patrimonio culturale» (*Indicazioni*, 2012, p. 58). Ma non basta. Gli stessi elementi di complessità sono di norma fun-

zionali ad esprimere un qualche messaggio¹⁶, così come avviene peraltro anche con gli altri generi musicali. Comprendere o imparare a capire questi messaggi significa ampliare il proprio vocabolario comunicativo, nella linea di quanto indicato dalle *Indicazioni* (2012, p. 58) con la funzione *linguistico-comunicativa*: «la musica educa gli alunni all'espressione e alla comunicazione attraverso gli strumenti e le tecniche specifiche del proprio linguaggio». Così come la capacità di comprensione anche quella di espressione può trovare uno straordinario stimolo nell'esperienza musicale, sia a livello diretto, coi suoni, sia a livello indiretto, con le parole. Parlare della musica, della sua forma, del suo senso e dell'esperienza dell'ascolto diventa per la persona un'occasione di formazione e crescita delle proprie potenzialità espressive e, in un contesto come quello scolastico, occasione di incontro e scambio sulla base proprio di un'esperienza di ascolto¹⁷. Non a caso, la funzione *relazionale* è quella secondo cui «[la musica] instaura relazioni interpersonali e di gruppo, fondate su pratiche compartecipate e *sull'ascolto condiviso*» (*Indicazioni*, 2012, p. 58).

Una terza ragione si colloca in quell'idea di pluralismo nell'educazione musicale già ricordata. Rispetto alla vastità del panorama musicale, infatti, l'educazione scolastica dovrà offrire alle giovani generazioni non solo occasioni di contatto a tipologie musicali diverse ma anche una sorta di bussola concettuale che consenta loro di muoversi consapevolmente fra esse, senza esclusioni preconcepite d'alcun tipo, nemmeno rispetto alla musica classica. Questa musica, per quanto di origine europea e occidentale, non è presente solo in tali contesti ma contribuisce a creare una forma di cultura globale, anche a livello popolare. Inoltre, come ha sottolineato la pedagogista della musica australiano-americana Estelle Jorgensen (2003), essa nel suo divenire storico a propria volta ha recepito e fatto sintesi di stimoli e suggestioni musicali culturalmente differenti. In quest'ottica, la musica classica diventa strumento e luogo di incontro tra l'Occidente e le altre culture: l'attenzione anche verso di essa può fungere da stimolo ed apertura alla conoscenza di contesti culturali e musicali extra-occidentali e alla riflessione sui complessi meccanismi di incontro, influenza, assimilazione, egemonia o contaminazione fra culture differenti. Chiaro, nuovamente, il possibile riferimento alla funzione identitaria e interculturale.

Una quarta ragione scaturisce da alcune riflessioni dello scrittore italiano Italo Calvino su *Perché leggere i classici* (Calvino, 1981) e traspare sulla musica alcuni aspetti da lui enucleati per la letteratura. Secondo

16. Sulla comunicazione attraverso la musica si veda il paragrafo 2 del capitolo seguente; si vedano inoltre gli esempi nel capitolo 4 (in particolare ai paragrafi 5 e 7).

17. Sulla relativa metodologia didattica si rinvia al capitolo successivo, par. 2.

Calvino, infatti «un classico è un libro che non ha mai finito di dire quel che ha da dire» (Calvino, 1981, p. 7). Pensiamo ad alcune composizioni di musica classica, per esempio, di nuovo, alla Quinta Sinfonia di Beethoven: per esse vale lo stesso. Rispetto a questo tipo di opere, secondo Calvino, la scuola ha un ruolo preciso, e insostituibile: deve favorirne il contatto e la conoscenza, sicché le persone possano poi fare le proprie scelte.

Non si leggono i classici per dovere o per rispetto, ma solo per amore. Tranne che a scuola: la scuola deve farti conoscere bene o male un certo numero di classici tra i quali (o in riferimento ai quali) tu potrai in seguito riconoscere i “tuoi” classici. *La scuola è tenuta a darti degli strumenti per esercitare una scelta*; ma le scelte che contano sono quelle che avvengono fuori e dopo ogni scuola (Calvino, 1981, p. 7; mio il corsivo).

Questo ruolo della scuola rispetto ai “classici” ne manifesta la funzione più propria e profonda: offrire a tutti i componenti delle giovani generazioni i mezzi per sviluppare la propria personalità ed esercitare le proprie capacità di scelta nei momenti e nei luoghi della loro vita, nella consapevolezza che «i classici servono a capire chi siamo e dove siamo arrivati» (Calvino, 1981, p. 13). Se ripensiamo alle funzioni formative, vediamo che questo ci riporta almeno a quella *cognitivo-culturale* e alla *identitaria e interculturale*.

Una quinta ragione a sostegno della presenza della musica classica nella scuola muove dal suo carattere e finalità estetici già ricordati poco sopra. Tale aspetto non può essere scambiato – come purtroppo spesso accade – con una sorta di pregiudizio di superiorità di questa produzione sulle altre, oppure – come altrettanto spesso avviene – essere assunto a riprova della sua sostanziale inutilità ai fini di un intervento educativo connesso con la società e coi suoi problemi. Infatti, prendere atto del carattere estetico della musica classica significa scoprire in essa non solo un elemento di per sé degno di essere trasmesso ma anche uno strumento educativo prezioso. Come abbiamo già ricordato implicitamente attraverso le considerazioni di Calvino, l’esperienza di una manifestazione dell’arte letteraria, pittorica o musicale, comporta, nel confronto con l’arte, domande profonde e sempre nuove alla nostra interiorità. Esse scaturiscono soltanto dalla “contemplazione” dell’arte dalle sue risonanze, in una modalità non facilmente definibile né sempre spiegabile razionalmente in quanto connessa proprio col carattere imperscrutabile, forse addirittura misterioso, dell’esperienza estetica (Desideri, 2004). Così, la musica classica può costituire l’occasione per esperienze di ascolto che possono stimolare una riflessione sulle reazioni, i sentimenti, le emozioni, sia vissute direttamente durante l’ascolto

e non sempre facili da definire, sia (il che non necessariamente è lo stesso) evocate o rappresentate nelle musiche stesse. Ci troviamo così nell'alveo della funzione *emotivo-affettiva*, secondo la quale «gli alunni, nel rapporto con l'opera d'arte, sviluppano la riflessione sulla formalizzazione simbolica delle emozioni» (*Indicazioni*, 2012, p. 58) e, come proseguiva il testo ministeriale nella precedente formulazione del 2007, «sono indotti a decentrarsi rispetto a esse» (*Indicazioni*, 2007, p. 64). Tuttavia, per le sue caratteristiche avulse dallo stretto legame col dato contingente, la contemplazione dell'arte è anche di stimolo all'esercizio di un pensiero "libero" nel rapporto tanto con le arti quanto col sapere in generale o addirittura con la nostra stessa vita. Un pensiero, insomma, complesso e "critico", ovvero in grado di fare discernimento, secondo l'etimologia del termine dal verbo greco *krino* – che significa appunto "distinguere", "discernere" –, in grado di sottrarsi alle banalizzazioni e stereotipizzazioni alle quali siamo esposti ogni giorno. Impossibile, in proposito, non pensare di nuovo alla funzione *critico-estetica* (*Indicazioni*, 2012, p. 58).

Un'ultima ragione per la presenza della musica classica nella scuola, in questo contesto forse la più importante, si ricollega direttamente alla funzione della scuola stessa nella vita delle persone e nella società secondo quanto già sottolineato nel capitolo precedente e nella visione di un *life wide learning* e del "sistema formativo integrato". In questa prospettiva, la presenza della musica classica nell'offerta scolastica comporta l'offerta di un ampliamento culturale per le giovani generazioni, indipendentemente dalla condizione di partenza delle singole persone, costituisce per tutte loro un invito all'ignoto, alla conoscenza, all'apertura dello sguardo e della curiosità. All'opposto, la sua rimozione a favore dei generi da loro già conosciuti e pertanto preferiti, come pure da molti auspicato, implica il rischio che esse vengano cristallizzate nelle conoscenze cui, anche per semplice condizione familiare o sociale, hanno accesso e familiarità, fino a favorire in loro una forma di pigrizia intellettuale e di chiusura verso ciò che si pone come ancora sconosciuto e nuovo. Questo, però, minerebbe l'idea stessa di scuola delineata nel precedente capitolo alla luce della nostra Costituzione e pertanto, nella prospettiva di una scuola davvero democratica in grado di contribuire alla promozione di ogni persona e alla rimozione degli «ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana» (Costituzione Italiana, art. 3) non può essere ritenuto né moralmente né istituzionalmente una via praticabile.

2.3. Gli insegnanti e la musica classica: una sfida per la formazione

2.3.1. *Un sondaggio in Alto Adige*

Le questioni rilevate nei paragrafi precedenti non riguardano la scuola in astratto. Piuttosto, interrogano e investono prima di tutto gli insegnanti, la loro attività, la loro formazione ma anche le loro convinzioni rispetto tanto al proprio ruolo quanto ai contenuti della propria didattica. Per questa ragione, il progetto di ricerca *La musica classica nell'educazione musicale* ha previsto nelle sue fasi iniziali un rilevamento di dati e opinioni presso gli insegnanti stessi. Esso si è svolto mediante la distribuzione di un questionario online attraverso la piattaforma “Opinio” all’inizio dell’anno scolastico 2020-21: vi hanno risposto – in maniera del tutto anonima e senza poter dare alcuna informazione che potesse anche solo vagamente lasciarne intuire l’identificazione – oltre 1600 insegnanti della scuola dell’infanzia e della scuola primaria dell’Alto Adige, perlopiù della ripartizione in lingua tedesca. Tale questionario mirava a osservare come veniva attuata l’educazione musicale nelle scuole del territorio e quanto, all’interno di essa, si facesse ricorso alla “musica classica”.

Le domande sono riportate in appendice sia a Somigli (2023a)¹⁸ sia, per utilità del lettore, al presente capitolo. Esse sono ripartite fra una prima parte, di tipo quantitativo, e una parte finale di carattere qualitativo¹⁹. In sintesi, prima si è chiesto ai partecipanti di offrire alcuni dati di contesto, quindi di specificare la propria formazione musicale, la presenza e i caratteri dell’educazione musicale nella loro attività didattica, la maggiore o minore attenzione alla musica classica, e infine le ragioni che potevano averli condotti tanto ad accettarla quanto ad escluderla.

Ai fini della nostra indagine, il dato della formazione musicale dei rispondenti è risultato particolarmente interessante. Infatti, se per un verso la maggior parte delle persone che ha risposto alla specifica domanda ha

18. In Somigli (2023a) vengono anticipate in sintesi alcune delle risultanze qui discusse in termini più ampi e dettagliati.

19. Il questionario è stato elaborato secondo le metodologie rilevabili in Bortz & Döring (2002) e Porst (2008). L’analisi dei risultati di tipo quantitativo, curata dal collaboratore alla ricerca Enzo Loner, si è basata sui report generati automaticamente da “Opinio” e sull’impiego del *software* di statistica SPSS per creare tabelle incrociate su differenti aspetti. Da questo sono stati generati con Excel grafici e tabelle. Le risposte di carattere qualitativo sono state invece analizzate tanto singolarmente quanto riconducendole a tipologie comuni; a tale lavoro ha contribuito la collaboratrice al progetto, titolare di Assegno di Ricerca, Giuseppina Crescenzo.

affermato che la propria formazione musicale era avvenuta principalmente nella scuola primaria e secondaria di primo grado, per un altro verso assai significativa è risultata la quota di coloro che avevano frequentato scuole di musica, pari quasi alla metà dei partecipanti, e anche di coloro che avevano ricevuto una formazione musicale nella scuola secondaria di secondo grado (Tab. 1; erano possibili più risposte).

Tab. 1 - Contesti di formazione musicale degli insegnanti partecipanti al sondaggio

Contesti di formazione musicale	
Corsi professionali universitari (SISS, TFA, ecc.)	4,9%
Università	7,9%
Conservatorio	19,6%
Lezioni private	21,3%
Scuola di musica	49,4%
Scuola secondaria di secondo grado	52,0%
Scuola primaria e secondaria di primo grado	66,5%
Altro	11,6%

Tale dato, di sicuro incoraggiante e forse in controtendenza rispetto a quanto probabilmente emergerebbe da analoghi rilevamenti sul territorio italiano, non risulta sorprendente se si considerano le caratteristiche storiche e culturali del territorio altoatesino, in particolare per quanto attiene alla popolazione tedescofona, alla quale afferisce la gran parte di chi ha risposto al questionario. In Alto Adige, infatti, la cultura musicale è assai radicata e ciò evidentemente ha conseguenze significative sull'educazione musicale della popolazione e sulla vita scolastica stessa²⁰.

Per quanto riguarda le attività di educazione musicale proposte dagli insegnanti in aula si nota, dalle risposte alla specifica domanda, una netta prevalenza di quelle di tipo pratico (Tab. 2; anche in questo caso erano possibili più risposte):

20. Sul sistema scolastico altoatesino e le implicazioni in ambito musicale rinvio a Somigli (2016), Comploi & Schrott (2019); sulla musica nella società altoatesina rinvio invece a Somigli (2022c), che si basa su un precedente progetto di ricerca condotto assieme alla sociologa Ilaria Riccioni (Riccioni & Somigli, 2014).

Tab. 2 - Tipologie di attività musicali

Attività di educazione musicale svolte in aula	
Teoria e storia della musica	34,5%
Attività di trasposizione della musica in altri linguaggi (danza, disegno, ecc.)	45,6%
Pratica strumentale	46,8%
Ascolto musicale	47,7%
Canto	49,6%

Una domanda relativa ai generi musicali impiegati ha condotto al seguente risultato (Tab. 3; erano possibili più risposte):

Tab. 3 - Generi impiegati nell'educazione musicale

Generi musicali utilizzati nella didattica	
Musica rock e pop	33,8%
Musica popolare e di tradizione orale locale	35,0%
Musica classica	41,2%
Canzoni per bambini	45,7%
Altro	5,7%

L'analisi dei dati secondo il coefficiente di Pearson ha quindi mostrato una correlazione fra numero di contesti di educazione musicale frequentati, varietà di attività didattiche di tipo musicale proposte e numero di generi musicali impiegati: in altre parole più articolata era la formazione musicale degli insegnanti più ampio era il numero di attività musicali svolte e generi musicali adottati²¹. Ugualmente, è stata registrata una possibile correlazione fra gli anni di servizio e il numero di contesti frequentati per la formazione musicale: il numero medio di essi, infatti, cresce fino ai 30 anni di attività e decresce rapidamente nel personale più anziano forse in conseguenza di condizioni sociali nelle quali situazioni contingenti (scarsità di tempo libero, disponibilità economica, ecc.) non

21. Un'analisi mirata ha mostrato che il 40% di coloro che non scelgono di impiegare la musica classica dichiara di aver svolto con profitto al massimo un solo percorso di formazione musicale.

consentivano molti percorsi di formazione musicale ulteriori rispetto a quello scolastico.

Quanto all'impiego della musica classica nelle attività didattiche essa, come si può vedere dalla Figura 3, è risultata selezionata all'interno di cinque proposte da poco più del 41% dei partecipanti. Alla domanda era possibile dare più risposte; nondimeno, sul totale delle scelte effettuate la presenza della musica classica nella vita scolastica risulta quantitativamente inferiore solo alla produzione canora per l'infanzia. Ciò non toglie che quasi il 60% degli insegnanti che ha risposto al questionario, ovvero un'ampia maggioranza, non la impiega.

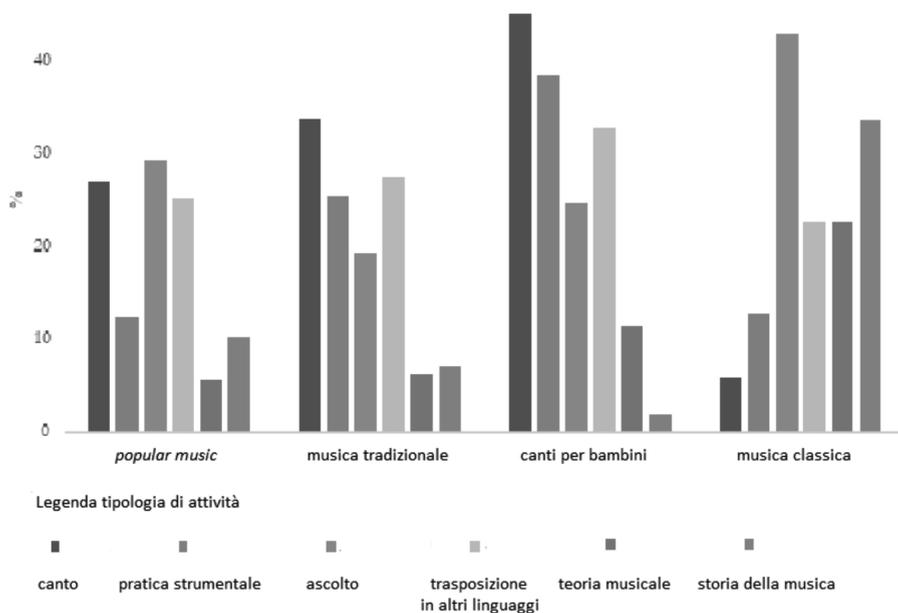
Vorrei soffermarmi un momento su questo dato. Esso per un verso smentisce, almeno in parte, i pregiudizi di quelle correnti di pensiero che, anche sulla base di una supposta egemonia della musica classica nei contesti formativi e culturali odierni, ne invocano una riduzione se non l'eliminazione anche come apertura a tradizioni musicali e culturali altre. Tale musica, da questo sondaggio, in termini assoluti risulta già una presenza minoritaria fra il corpo docente. Allo stesso tempo, come vedremo meglio fra pochissimo, diversi docenti che la adottano nella loro didattica ne hanno motivata la presenza non in termini esclusivi ma proprio al fine di consentire un *ampliamento* dell'orizzonte culturale dei ragazzi, a loro avviso largamente dominato, nella vita di ogni giorno, da altri generi. Questa risposta, assieme al forte senso identitario conferito alla musica di tradizione orale locale nel contesto dell'Alto Adige, potrebbe spiegare, almeno in parte, come mai nel nostro sondaggio, e forse in controtendenza rispetto a pratiche riscontrabili in altri contesti nazionali, la *popular music* venga adottata da un 35% scarso dei partecipanti²².

Dato che, pure alla luce delle varie *Indicazioni* nazionali e provinciali, l'educazione musicale nei contesti scolastici dall'infanzia alla secondaria di primo grado prevede tanto una componente di conoscenza teorica e di fruizione, quanto di produzione pratica, una specifica domanda era quindi dedicata alle modalità di attuazione da parte dei docenti in riferimento ai repertori menzionati poco sopra.

Il seguente grafico (Fig. 1) evidenzia in maniera sinottica il rapporto fra tipologie di attività musicale e generi musicali (anche in questo caso erano possibili più risposte).

22. Nell'ottica pluralista della presente proposta, il dato, ovviamente, è di stimolo anche a suggerire comunque una più matura attenzione della scuola alla *popular music*, secondo la prospettiva indicata anche in Somigli & Bratus (2020).

Fig. 1 - Distribuzione delle tipologie di attività didattiche per genere musicale



Come si può vedere, la musica classica viene scarsamente utilizzata in attività di tipo “produttivo”/“esecutivo”. Per cantare e più in generale far musica si preferiscono ampiamente le canzoni per bambini, la musica pop/rock, la musica popolare. La musica classica, invece, ricorre soprattutto in attività di ascolto e di taglio storico, spesso – come hanno evidenziato le risposte ulteriori domande aperte – legate a obiettivi di tipo strettamente disciplinare (conoscere i compositori, la storia della musica, gli strumenti musicali, aspetti della teoria musicale).

Come già anticipato, si è tuttavia rilevato che l’impiego della musica classica è potuto risultare avere scopi più ampi di questi ed essere mirato ad allargare l’orizzonte culturale e musicale dei bambini e dei ragazzi o anche, per una decina di insegnanti, a promuovere dinamiche di inclusione²³.

Uno sguardo mirato alla scuola dell’infanzia ha infine mostrato che la musica classica vi è spesso utilizzata come sottofondo per altre attività genericamente “creative” ma senza necessariamente finalità di educazione musicale (pittura, attività motorie, ecc.) o addirittura per favorire una condizione di rilassamento o accompagnare pratiche di benessere come per esempio attività di massaggio.

23. Sulla questione si veda Vergani & Demo (2023).

Deliberatamente non si era data una definizione di “musica classica”. Nondimeno, dalle risposte aperte possiamo vedere che essa tende a coincidere con quanto evidenziato nella prima delle definizioni sintetizzate poco sopra, in questo stesso capitolo. Infatti, quando sono stati invitati a descrivere liberamente le loro attività con la musica classica, gli insegnanti si sono riferiti ad essa perlopiù in relazione al passato e hanno citato, come esempi, principalmente i nomi di Mozart, Vivaldi, Beethoven, Bach, Prokof’ev, Saint-Saëns e opere quali *Le quattro stagioni*, *Pierino e il lupo*, *Il carnevale degli animali*. Ciò, peraltro, è risultato accadere in una situazione nella quale, mediante una domanda *ad hoc*, i docenti altoatesini hanno mostrato un desiderio di preparazione che passa attraverso l’impiego di una molteplicità di risorse: dai siti internet fino all’editoria periodica specializzata, particolarmente diffusa in ambito culturale tedesco (Tab. 4).

Tab. 4 - Fonti utilizzate per la preparazione delle attività musicali (la percentuale si riferisce alle tipologie di fonti e non al numero delle risposte)

Fonti utilizzate per la preparazione di attività didattiche con la musica classica	
Supporti fisici cartacei o digitali di tipo didattico-musicale	33,3%
Video su YouTube	25,0%
Riviste specialistiche di educazione musicale	21,8%
CD/DVD in generale	12,4%
Altre risorse internet generali e/o educative	6,4%
Altro (p. es. partecipazione a spettacoli dal vivo)	1,10%

Eppure, nonostante questo impegno, gli esempi di concrete attività adottati dai rispondenti tendono a basarsi su composizioni il cui ricorrere nelle varie risposte, senza nulla togliere al loro valore e alla loro rilevanza in sé, suggerisce il permanere di una sorta di “fossilizzazione” su poche figure e opere già molto famose e già da molto tempo impiegate in ambito didattico. Di ciò, come si vedrà, si è tenuto doppiamente conto nell’elaborazione dei progetti e delle attività in situazione.

Dell’amplissima quota di insegnanti che non fa uso della musica classica solo un piccolo numero ha voluto rispondere alla domanda con la quale si chiedeva di motivare tale scelta. È tuttavia emerso, attraverso varie formulazioni, che tale musica sarebbe per diversi di loro “troppo difficile” per bambini e ragazzi. Singolarmente, però, tale sensazione non pare confer-

mata dai bambini. Quando, negli incontri nelle scuole, si è infatti affrontato il tema di “che cosa è per me la musica classica”, essa è stata spesso definita da loro stessi come la “musica calma”, la “musica che fa sognare”, la “musica dolce”. Invece, per paradosso, nessuno degli oltre cento bambini incontrati nel corso delle attività in situazione l’ha mai definita “musica difficile”. Probabilmente, dunque, il timore di una presunta “difficoltà” di questa musica per i più piccoli è una proiezione degli insegnanti sui bambini di un proprio sentire e di un proprio disagio. Esso, però, a ben guardare, non è del tutto immotivato: la sensazione di “difficoltà” fino addirittura all’inaccessibilità, infatti, è spesso legata proprio alla consapevolezza della propria mancanza di mezzi e di abitudine all’ascolto di questa musica. Le radici di essa sono con ogni probabilità da ricercare proprio nella formazione iniziale di questi insegnanti, quando a molti di loro, da bambini e alunni della scuola primaria, questa musica e gli strumenti per fruirne consapevolmente e, di conseguenza, per venirne a capo e, semmai, apprezzarla, non sono stati presentati.

A conferma parziale di questa ipotesi si può considerare che una quota più circoscritta di interpellati ha legato la propria scelta di non usare la musica classica nella loro didattica alla propria mancanza di dimestichezza con essa. Tuttavia, è stato anche interessante rilevare che poco più di una manciata dei rispondenti ha dichiarato di non proporre ai bambini la musica classica perché a loro non piace. Si apprezza, in questo caso, la limpidezza e la trasparenza della risposta. Allo stesso tempo, però, non si può nemmeno negare una certa preoccupazione per una scelta che parrebbe subordinare la formazione dei propri alunni alle proprie idiosincrasie fino a privarli della conoscenza di un intero repertorio e anche di questo si è tenuto conto nelle fasi operative del progetto.

2.3.2. *Un progetto di intervento*

Il progetto di ricerca *La musica classica nell’educazione musicale* si proponeva di inserirsi in questo tipo di difficoltà, delle quali gli insegnanti si sono mostrati del tutto consapevoli, e offrire strumenti concettuali e operativi che consentissero loro tanto di conoscere la musica classica, almeno per alcuni suoi lavori essenziali, quanto di iniziare a insegnarla. Ovviamente esso non poteva e non può entrare in una sfera così personale quali i gusti o le idiosincrasie soggettive come quelle appena menzionate. Tuttavia, in generale, questo tipo di aspetto spesso dipende anche dal livello di conoscenza che si ha di un fenomeno, dall’abitudine rispetto ad esso, dagli strumenti che si hanno per comprenderlo e venirne a capo. Dare dunque agli

insegnanti la possibilità di avvicinare questo repertorio con mezzi idonei alla sua comprensione, suggerire strumenti metodologici per la sua didattica, far sì che i bambini, così, possano avvicinarsi a questa musica fin dai primi gradi della formazione è stato l'obiettivo dell'attività in situazione.

L'attività in situazione è stata concepita all'interno di un ideale quadro di riferimento metodologico-concettuale di ricerca-formazione (p. es. Asquini, 2018; Vannini, 2021) al quale ci si è ispirati. Ciò significa che l'intervento ha preso le mosse dall'individuazione di un problema al quale rispondere attraverso una stretta collaborazione fra ricercatore esterno e insegnanti, col ricercatore-esperto (ovvero chi scrive queste righe) a ricoprire una spiccata responsabilità sia nella sfera strettamente metodologica sia nella prospettiva della formazione degli insegnanti stessi e di un trasferimento dei percorsi svolti su più vasta scala, come anche avviene con la presente pubblicazione.

L'intervento nelle scuole, dunque, si è posto l'obiettivo sia di realizzare e poi analizzare attività didattiche nelle specifiche scuole assieme agli insegnanti sia di offrire al mondo scolastico ipotesi di percorsi verificati in situazione e adeguati alla realtà tanto degli insegnanti quanto dei bambini e dei ragazzi. Tali percorsi sono stati attuati in sei classi di due scuole primarie del Trentino-Alto Adige: una nell'area urbana di Bolzano (quattro classi: due seconde e due terze) e una situata in una zona di montagna del Trentino (due classi: una seconda e una quarta). Essi vengono descritti nel quinto capitolo di questo libro²⁴.

I temi dei vari percorsi sono stati definiti in stretta collaborazione con gli insegnanti. Sempre in accordo con gli insegnanti sono stati selezionati quindi i brani sui quali lavorare. Il tutto è avvenuto secondo tre principi fondamentali.

Il primo è consistito nell'individuazione di “punti di incontro” (*meeting-points*) tra la musica e i ragazzi, secondo una modalità operativa suggerita da Alexandra Kertz-Welzel (2023) sulla base della riflessione di Christoph Richter (1996). I “punti di incontro” sono elementi di convergenza e risonanza fra la musica, nella fattispecie la musica classica, e gli ascoltatori nelle loro varie età: essi consentono di rivolgersi alla sfera emotiva, esperienziale e interiore della persona.

24. Sugli aspetti metodologici e organizzativi di questa fase rinvio anche a Somigli (2023a), che, rispetto al presente contributo, si sofferma maggiormente su questioni di carattere generale, procedurale e scientifico-concettuale, trattate qui invece più sinteticamente, in conformità con le principali finalità della pubblicazione stessa. Per l'analisi dell'attività in situazione e delle relative risultanze il lettore veda il contributo di Sarah Schrott in appendice al presente volume. Non si nominano gli istituti a garanzia della riservatezza dei partecipanti, in particolare dei bambini. Si ringraziano altresì dirigenti, insegnanti e famiglie per aver autorizzato l'attività e la raccolta della documentazione.

Il secondo principio è consistito nell'interdisciplinarietà, ovvero nella relazione profonda che la musica può avere con le altre discipline del curriculum e di conseguenza nell'integrazione della proposta musicale col più ampio e articolato percorso svolto dalla classe.

L'incrocio di questi due principi ha dato quindi corpo al terzo criterio guida: il ruolo insostituibile e primario degli insegnanti nell'individuazione, per le attività, dei temi o degli argomenti che ritenevano particolarmente idonei ai bambini delle proprie classi e al curriculum che stavano realizzando.

Sono stati così delineati 5 percorsi, uno dei quali realizzato in due contesti differenti in modalità diverse (in uno dei due, infatti, è stato svolto parzialmente in inglese L3).

Essi sono:

- una giornata di festa (percorso realizzato con modalità differenti in italiano e inglese L3; classe seconda);
- una giornata in campagna: la Sesta sinfonia di Beethoven (classe seconda);
- il ciclo dell'acqua (classe terza);
- una giornata nell'era preistorica (classe terza);
- una giornata in montagna (classe quarta).

Di ciascuno di essi si indicherà lo schema in dettaglio al capitolo 5, affinché gli insegnanti interessati ne possano dare attuazione nella propria attività didattica.

Individuati i temi su indicazione primaria dei docenti, la scelta dei brani musicali è stata invece guidata dal coordinatore della ricerca. Essa si è basata di fatto sui principi fondamentali della Music Learning Theory (Gordon, 2003; Apostoli & Gordon, 2005), e ha portato all'individuazione di brani di breve durata (da uno a tre minuti), anche sottoforma di estratto da lavori di vaste dimensioni, corrispondenti non solo ai tempi di attenzione dei bambini ma anche a quelli di un uditorio non "allenato" a questo tipo di ascolto come molti insegnanti possono essere. In generale, infatti, l'effettiva preparazione musicale degli insegnanti in tema di musica classica è stata un elemento-guida imprescindibile. La selezione, infatti, è stata operata cercando di conciliare la pertinenza delle musiche coi temi degli specifici percorsi con la necessità tanto di ampliare le conoscenze musicali degli insegnanti stessi quanto di valorizzarne le preesistenti, ancorché di prim'acchito potessero risultare magari prevedibili o addirittura scontate. Pertanto – come si potrà vedere nel quinto capitolo – proprio perché l'obiettivo del progetto era fornire al mondo della scuola un contributo operativo realistico, si è deciso non solo di proporre brani poco o per niente noti

al grande pubblico ma anche di mantenere nelle proposte alcuni lavori già ampiamente impiegati nel contesto scolastico.

Del resto, coinvolgere gli insegnanti in prima persona, nella prospettiva di un progetto che mira ad un'applicazione su più larga scala rispetto alle scuole dove è stato realizzato, era un aspetto fondamentale del nostro lavoro al fine di poter rispondere non solo ad esigenze di realtà specifiche ma anche alle potenzialità e alle esigenze del più vasto mondo della scuola. In esso, infatti, troppo spesso i singoli istituti delegano l'educazione musicale a figure esterne al corpo docente curricolare, subordinando così l'effettivo svolgimento dell'educazione musicale stessa a condizioni di bilancio o a scelte dirigenziali contingenti e al contempo – pur col loro stesso consenso – deresponsabilizzando rispetto all'educazione musicale i docenti curricolari. Con in mente tale situazione, si è puntato dunque a restituire agli insegnanti la centralità che spetta loro, a valorizzarne la professionalità.

A livello concreto, i percorsi si sono sempre mossi sui due assi fondanti per l'educazione musicale: quello della fruizione e quello della produzione. Essi, pertanto, hanno compreso sempre diversi momenti di attività di ascolto e di pratica musicale: il canto, soprattutto, ma anche l'educazione ritmica attraverso filastrocche centrate sul tema del percorso offerto, il rapporto musica-movimento, l'uso degli strumenti musicali, dello strumentario Orff *in primis* ma anche del pianoforte²⁵.

Tale varietà è stata anche concepita come funzionale ad una pratica didattica il più possibile attenta alla componente e al valore dell'inclusione dei vari bambini e delle varie situazioni presenti nelle classi (Vergani & Demo, 2023). Allo scopo, nel primo incontro con gli insegnanti si chiedeva loro una descrizione delle classi e delle loro specificità, che poi, comunque, veniva verificata con l'osservazione in situazione. In conseguenza di questo, la scelta di un approccio differenziato per tipologie didattiche e calibrato sulle varie situazioni non solo generali della classe ma anche individuali, ha consentito di perseguire un modello educativo inclusivo nel senso più ampio e appropriato del termine, tale da coinvolgere tutti i bambini in un lavoro e un'esperienza d'apprendimento e crescita comune e condivisa (Vergani & Demo, 2023).

Una volta organizzate su queste basi, le attività in aula sono state condotte con la partecipazione attiva dei docenti, in due lezioni di un'ora ciascuna, intervallate da incontri ulteriori con gli insegnanti per riflettere su quanto avvenuto in aula e risolvere le eventuali criticità che si fossero manifestate.

25. Sui metodi utilizzabili ed effettivamente impiegati si veda il capitolo 3. Sul lavoro di raccolta di materiali preparatori rinvio a Somigli (2023a), p. 93.

Nel primo incontro l'attività è stata sempre introdotta da una fase di presentazione e conoscenza realizzata preferibilmente in cerchio e riguardante temi come “cos'è la musica per me?”, “ho mai sentito parlare della ‘musica classica’?”, “che cos'è?”, ecc., dopo la quale si procedeva con le varie attività come indicato negli schemi del capitolo 5. Nel secondo incontro di ogni classe, invece, concluso il percorso strettamente musicale, un nuovo scambio coi bambini in modalità di cerchio ha mirato a mettere a fuoco come loro avevano recepito le attività svolte e cosa ne traevano per se stessi.

Tutti gli incontri, ovviamente col consenso delle famiglie, dei dirigenti e degli insegnanti, sono stati videoregistrati. Le riprese sono state quindi analizzate sulla base della proposta metodologica di Dinkelaker & Herrle (2009) e della *analytical shortfilm analysis* (Wallbaum, 2018) da una figura *ad hoc* sì da poter coglierne e valutarne criticamente l'effettivo svolgimento, individuarne i punti di forza o di debolezza, riflettere sulle loro cause (si veda il contributo di Sarah Schrott in appendice a questo volume).

Ne è scaturita un'esperienza a conti fatti di grande ricchezza, forse addirittura entusiasmante, tanto per i bambini quanto per gli insegnanti, che in alcuni casi ne hanno chiesto una prosecuzione al di là della loro partecipazione al progetto di ricerca vero e proprio, quanto infine per chi scrive.

L'auspicio è che essa non resti isolata nei territori del Trentino e dell'Alto Adige ma possa diffondersi e contribuire così alla vita delle scuole, cioè di bambini e di insegnanti, in tutto il nostro Paese.

Appendice – Questionario

Gentili insegnanti,

nell'ambito di progetto di ricerca sulla musica classica e l'insegnamento della musica della Libera Università di Bolzano, è in corso uno studio nelle scuole dell'Alto Adige. Vi chiediamo gentilmente di sostenerci in questo progetto e di compilare il seguente questionario. Il questionario e i dati raccolti saranno trattati in modo anonimo e assolutamente confidenziale e saranno utilizzati solo a scopo di ricerca. Al fine di escludere in ogni caso l'identificazione della persona, è opportuno evitare di inserire nel questionario dati sensibili e personali. Grazie mille per la collaborazione!

1. In quale scuola insegna?

- Deutschsprachige Schule Scuola Italiana Scora ladina

2. Distretto scolastico

3. Istituzione (indicare solo il grado della scuola)

4. Anzianità di servizio dell'insegnante

- 1-6 anni 6-12 anni 12-20 anni 20-30 anni Oltre 30 anni

5. Dove ha conseguito la propria formazione musicale? (più risposte sono possibili)

- Scuola primaria e secondaria di primo grado
 Scuola secondaria di secondo grado
 Università
 Lezioni private – Scuole di musica (non Conservatorio)
 Conservatorio
 SISS – TFA ecc.
 Altro _____
-

6. Insegna musica o l'ha insegnata negli ultimi tre anni?

- Sì No

[Dato che la ricerca è mirata all'uso della musica classica nell'educazione musicale, in caso di risposta negativa il questionario terminava qui]

7. Quali attività propone durante le Sue lezioni?

- Canto
 Uso di strumenti musicali
 Attività di ascolto
 Attività di trasposizione in altri linguaggi (disegno, movimento, rappresentazione scenica, riflessione-verbalizzazione dell'ascolto)
 Teoria musicale e storia della musica

8. Quali generi musicali utilizza durante le lezioni di musica?

- Musica Pop e Rock
- Musica popolare e tradizionale
- Musica classica
- Musica/canti per l'infanzia
- Altro _____

9. Che attività musicali utilizza coi rispettivi generi musicali? (più risposte possibili)

	Canto	Pratica strumentale	Ascolto	Trasposizione in altri linguaggi	Teoria	Storia
Musica Pop e Rock						
Musica Popolare e tradizionale						
Musica Classica						
Musica/canti per l'infanzia						

Se nelle precedenti domande la musica classica *non* è stata selezionata il questionario prosegue e termina con:

10. Per quali ragioni non fa uso della musica classica nelle Sue lezioni?

Se nelle precedenti domande la musica classica è stata selezionata il questionario prosegue con:

10. A quali materiali attinge quando pianifica le lezioni per insegnare la musica classica? (Se possibile, fornisca dettagli specifici sui materiali utilizzati: per i libri, il titolo; per le riviste, il titolo della rivista - non è necessario indicare il numero e l'anno; per i CD/DVD, sono necessari dettagli più specifici solo se i materiali hanno uno scopo educativo specifico; per le fonti internet, indichi il nome del sito web o l'indirizzo internet).

11. Quali obiettivi generali e specifici persegue attraverso l'impiego della musica classica?

Per la sola scuola dell'infanzia, dopo la domanda n. 9 il questionario prevede:

– **Con quale frequenza nella settimana svolge attività musicali coi bambini e quali obiettivi formativi persegue con la musica classica?**

Oppure

– **Con quale frequenza nella settimana svolge attività musicali coi bambini e perché non impiega la musica classica anche alla luce degli obiettivi formativi che Lei persegue?**

3. Risorse metodologiche

3.1. Premessa

Nel primo e nel secondo capitolo abbiamo sottolineato più volte come l'educazione musicale a scuola debba muoversi su un asse di tipo pratico-produttivo e un asse più teorico e conoscitivo. Questo deve avvenire indipendentemente dal repertorio utilizzato. Pertanto, anche ai fini dell'educazione alla musica classica, ricorderemo qui in estrema sintesi alcune risorse metodologiche che consentono di muoversi su entrambi questi livelli e che sono state impiegate anche nelle stesse proposte didattiche realizzate in situazione¹.

3.2. L'ascolto e la sua didattica

La musica è una forma di linguaggio che, però, non può indicare in maniera netta ed univoca oggetti o concetti come avviene con le parole. Essa è un linguaggio *non denotativo*, che veicola i propri messaggi in maniera simbolica e allusiva: con le proprie caratteristiche può richiamare le caratteristiche di oggetti o concetti, o addirittura produrre significati complessi e portare messaggi elaborati. Questo interroga profondamente l'azione didattica, chiamata a svolgere una complessa funzione di comprensione musicale (Della Casa, 1985; La Face Bianconi, 2005a, 2005b, 2006). Essa può portare a cogliere il senso di lavori musicali di varia

1. Ci limiteremo qui a pochissimi cenni strettamente funzionali al presente discorso, alla sua comprensione e alla sua attuazione concreta. Si rinviano pertanto i lettori interessati a Somigli (2013a, pp. 71-116) e all'approfondimento mediante le risorse indicate anche nella presente pubblicazione caso per caso.

natura. Per esempio, nelle *Quattro stagioni* di Antonio Vivaldi (1725) precisi effetti sonori (per esempio un effetto di cinguettio) e scelte musicali specifiche (per esempio di tempo lento e quasi trascinato, come nel secondo movimento dell'*Estate*) concorrono ad evocare sia le stagioni e loro caratteristiche più evidenti sia le emozioni ch'esse suscitano in noi (nel caso menzionato il cinguettio degli uccelli e l'indolenza smaniosa di un torrido e afoso pomeriggio estivo). Ma la musica non esprime messaggi solo di carattere descrittivo, o emotivamente caratterizzati: essa, mediante le sue regole e le sue forme, dà voce anche a significati più complessi. Lo vedremo con la Quinta Sinfonia di Ludwig van Beethoven nel prossimo capitolo.

Per cogliere questi messaggi è necessaria una didattica che promuova una forma di ascolto attento, consapevole². Esso rientra peraltro in quell'idea di scuola già illustrata nel primo capitolo come «la prima istituzione chiamata a favorire il passaggio da momenti passivi di fruizione dell'opera a esperienze critiche e razionali di decodificazione estetica» (Frabboni & Pinto Minerva, 2003, p. 55).

Con questo obiettivo, all'inizio di questo secolo, la pedagoga della musica Giuseppina La Face ha elaborato un modello procedurale basato sulle ricerche della psicologa della musica Irène Deliège in merito alla percezione musicale (La Face, 2005a, 2005b, 2006, 2012).

Tale proposta muove dalla considerazione della musica come arte temporale, che si svolge, cioè, nel tempo, e pertanto fa appello alla nostra memoria e alla nostra capacità di seguirne e magari anticiparne mentalmente il procedere. In tale ottica, la didattica dell'ascolto proposta da La Face è mirata a stimolare la capacità dell'individuo di cogliere durante l'ascolto di un brano musicale quegli elementi che gli consentano di crearsi una mappa mentale, un quadro d'insieme all'interno del quale i singoli dettagli si collocano e si caricano di senso. Tali elementi fungono da punti di riferimento e permettono all'ascoltatore di seguire il filo del discorso musicale senza "perdersi" nel flusso sonoro. Di norma sono presenti in ogni brano: la loro presenza risponde infatti a precise esigenze di carattere percettivo dalle quali chi scrive musica difficilmente prescinde. Il primo passo della didattica dell'ascolto, dunque, sarà stimolare la capacità d'individuare questi

2. Sulla differenza fra *l'ascoltare* e il *sentire/udire* ritengo sempre illuminanti le parole del pedagogo della musica Maurizio Della Casa: «Si ode quando si è colpiti da uno stimolo sonoro, senza che necessariamente sia stata attivata una intenzionalità percettiva nei confronti dello stimolo. [...] Si ascolta, invece, quando ci si pone in uno stato di attenzione, ci si rivolge perciò coscientemente e intenzionalmente verso lo stimolo esercitando nei suoi confronti delle azioni [...] L'ascolto è perciò un atto psicologico in cui sono coinvolti sia gli organi sensoriali che l'intelligenza» (Della Casa, 1985, p. 51).

appigli per la nostra attenzione o, come li chiamano Deliège e La Face con terminologia inglese e francese, questi *cues* o *indices*.

Su tale base, il modello didattico dell'ascolto di La Face si articola in tre fasi: 1) la preparazione dell'ascolto; 2) l'ascolto; e 3) la rielaborazione dell'ascolto³.

Nella prima fase si mettono le basi per l'ascolto vero e proprio e dunque per la buona riuscita dell'attività didattica. Per essere efficace, questa fase dovrà essere stringata e funzionale al brano che s'intende proporre, agli obiettivi dell'attività e all'età degli alunni. Essa in particolare dovrà mirare a fornire consegne specifiche che consentano all'ascoltatore di cogliere i *cues* e di mantenere l'attenzione durante l'ascolto stesso. Tali consegne possono tradursi in proposte operative di vario tipo, anche motorio o grafico (ne vedremo degli esempi nel quarto e quinto capitolo). In questa fase, sarà importante curare molto la verbalizzazione. Per un verso si dovrà evitare d'indulgere a tecnicismi fini a se stessi o viceversa a semplificazioni banalizzanti. Ma per un altro verso non si dovrà neppure rinunciare a introdurre progressivamente una terminologia specifica, che colga il brano musicale nei suoi aspetti sia formali sia espressivi sia di significato, e allo stesso tempo arricchisca il vocabolario degli alunni e più in generale degli ascoltatori (la metodologia presenta infatti caratteristiche di flessibilità tali da consentirne l'adozione tanto per tutto l'arco della vita, dai bambini della scuola dell'infanzia sino all'età anziana). Giuseppina La Face, in proposito, suggerisce di

ricorrere a concetti, aggettivazioni, giri di frase che si lascino riferire anche ad ambiti diversi da quello musicale: ad esempio l'ambito retorico-letterario, quello psicologico, quello scientifico, eccetera. Ne risulterà un lessico tecnico e connotativo insieme, basato da un lato su termini tecnici (*croma*, *sforzando*, ecc.), dall'altro su qualità riferibili all'esperienza sensoriale ed affettiva (*dolce*, *chiaro*, *cupò*, *allegro*, *malinconico*, ecc.), ma anche – gradatamente – su concetti che condensano significati complessi (*eroico*, *epico*, *narrativo*, ecc.) (La Face Bianconi, 2005b, p. 44).

La seconda fase della procedura proposta da La Face consiste nell'ascolto del brano, sulla base delle istruzioni e delle consegne date in precedenza mentre nella terza i bambini scopriranno il senso del brano e le sue potenzialità anche in chiave interdisciplinare. In concreto, quest'ultimo passaggio non dovrà essere necessariamente svolto in termini pianamente frontali ma potrà assumere il volto d'un vivace e attivo *brainstorming* in

3. Per indicazioni specifiche si vedano La Face (2005a, 2005b, 2006, 2012).

base a specifiche domande-guida o a precisi stimoli dell'insegnante. Chiaramente, infatti, questa fase, come più in genere l'intera procedura, fa leva su una forma di progressiva scoperta e conquista del sapere da parte dei soggetti apprendenti e, nel nostro caso, dei bambini. A loro, infatti, devono essere offerti indizi e stimoli che essi ricomporranno poi gradualmente come tasselli di un *puzzle* fino alla comprensione del brano, della sua forma e del suo senso.

3.3. Il movimento corporeo, Dalcroze e Gordon

Il carattere temporale della musica, alla base della proposta didattica di La Face è lo stesso che, dalla seconda metà del secolo XIX ha portato a considerare il movimento corporeo come una straordinaria risorsa per la sua didattica e allo stesso tempo uno degli aspetti della persona che dalla musica e dall'educazione musicale può trarre speciale giovamento (come già ricordato, su questa base chi scrive ha teorizzato l'aggiunta di una funzione formativa corporeo-motoria alle sei presenti nelle *Indicazioni per il curriculum*: Somigli, 2013a, pp. 24-25).

Ciò è avvenuto a seguito delle intuizioni dello svizzero Émile Jaques-Dalcroze. Egli elaborò la proposta della sua "Ritmica" sulla base di una profonda analogia tra il movimento della musica nel tempo e quello del corpo nello spazio o, meglio, fra il dinamismo proprio dell'età infantile e lo scorrere del flusso musicale. Se infatti la musica può essere definita come un succedersi di suoni nel tempo, il dinamismo umano le può corrispondere in quanto successione di movimenti nel tempo e nello spazio. La conseguenza, per lui, è che «la musica è composta di suoni e di movimento [...] Gli studi musicali devono, di conseguenza, iniziare con esperienze motorie» (Jaques-Dalcroze, 2008, p. 37).

Sulla scorta della teorizzazione dalcroziana e dei successivi sviluppi⁴, anche nella didattica dell'ascolto e fin dalla sua preparazione si possono dunque suggerire ai bambini risposte motorie ad elementi sonori e musicali (p. es., il succedersi di una pulsazione costante, un andamento metrico regolare, un cambiamento di velocità o andamento, un suono legato e uno staccato, ecc.). In tal modo non solo si facilita la comprensione concettuale della musica ma anche si contribuisce a mantenere desta l'attenzione dei bambini per il tempo dell'ascolto. Scrive del resto Dalcroze già nel 1898: «Sogno un'educazione musicale in cui il corpo stesso svolga il

4. Si vedano, p. es., Martinet (1992), Sintoni (2009, 2022), Buffatto (2022), Somigli (2022b).

ruolo di intermediario tra i suoni e il nostro pensiero» (Jaques-Dalcroze, 2008, p. 1).

La proposta dalcroziana può essere integrata dalle suggestioni provenienti dalla già più volte ricordata Music Learning Theory. In essa, in particolare, viene evidenziato il ruolo del “movimento spontaneo” come «movimento euristico, cioè “utile a scoprire”» (Apostoli & Gordon, 2005, p. 31)⁵.

Nella proposta gordoniana, dunque, il movimento non è strutturato e sincronizzato come nella Ritmica Dalcroze in senso stretto, né basato su prescrizioni precise come ad esempio “sottolineare col passo il tempo forte della battuta”. Tuttavia, a ben guardare, tale tipo movimento è “spontaneo” solo relativamente. Esso, infatti, pur senza prevedere una sincronizzazione rigida con l’ascolto, può prevedere forme di consegna “indiretta”, che possono avere il carattere di giochi o attività da svolgere in coincidenza con la fruizione musicale e tenderanno di fatto a indurre specifiche modalità motorie a seconda dei caratteri dei brani ascoltati.

Attraverso questa procedura di tipo fisico si creano dunque condizioni favorevoli all’esposizione dei bambini alla musica fin dai primissimi anni di vita⁶ e si pongono le basi per lo sviluppo della loro *audiation*, ovvero della capacità di sentire la musica interiormente, di seguire il discorso musicale mentre si svolge sotto le nostre orecchie, di coglierne la logica, d’immaginare come proseguirà⁷. Essa è un’abilità indispensabile per capire, gustare, eseguire la musica, di ieri e di oggi, inventarne e improvvisarne di nuova. E chiaramente, a livello concreto, ci ricorda anche aspetti di quell’idea di “comprensione” della musica cui si mira con la didattica dell’ascolto.

5. A livello pratico chi scrive (Somigli, 2022b) distingue fra movimento “libero/spontaneo”, quando l’insegnante non dà indicazioni specifiche e dirette sul tipo di azioni da compiere; “orientato”, quando l’insegnante indica una consegna più specifica (per esempio invita a muovere un braccio o una gamba); “sincronizzato”, quando il movimento suggerito o realizzato deve corrispondere ad aspetti della musica in una corrispondenza che possiamo definire biunivoca. A tali tipologie di movimento si aggiunge inoltre quello “imitativo”, quando la tipologia di movimenti, anche se sempre funzionali all’ascolto, imita appunto un elemento concreto (p. es. un animale o un’attività eccetera) evocato nel brano.

6. Nel tracciato metodologico della Music Learning Theory l’apprendimento musicale si dipana nelle tre fasi dell’acculturazione (corrispondente all’esposizione alla musica di fatto sin dai primi giorni di vita), dell’imitazione e infine dell’assimilazione, quando il bambino manipola gli schemi musicali conosciuti ed esperiti nei due passaggi precedenti.

7. Il termine *audiation*, già menzionato in cap. 1 par. 4, è un neologismo introdotto da Gordon e mantenuto in originale nelle trattazioni del metodo in lingua italiana.

3.4. Gli strumenti e la voce

Se fino ad ora ci siamo concentrati su aspetti relativi alla fruizione, per quanto riguarda la produzione si può fare riferimento in particolare a metodologie derivate dall'Orff-Schulwerk e dalla proposta di Zoltán Kodály.

3.4.1. L'Orff-Schulwerk

L'Orff-Schulwerk (letteralmente: “opera scolastica Orff”) è forse la metodologia di educazione musicale più nota e diffusa a livello globale. Essa fu elaborata nel corso di vari decenni dal compositore e didatta bavarese Carl Orff (1895-1982) assieme ad alcuni collaboratori (si ricordano in particolare la moglie, Dorothee Günther, e la coautrice dei cinque volumi di *Musik für Kinder* Gunild Keetman). Si fonda sull'idea che l'educazione musicale debba basarsi fin dall'inizio sull'esperienza concreta e fisica del far musica.

Con questa connotazione, essa impiega prima di tutto due risorse facilmente a disposizione dei bambini quali la voce e il corpo. La voce viene utilizzata in primo luogo per la realizzazione di giochi di parole, onomatopee, proverbi, filastrocche, rime e conte con le quali sviluppare l'educazione ritmica dei bambini, quindi per il canto. Anche il corpo viene utilizzato per la produzione sonora: ciò avviene coi “gesti-suoni”, o *body-percussion*, gesti corporei che producono suoni dalle molte e diverse sfumature (vari tipi di battito di mani, di percussione di una parte del corpo, di schiocco delle dita eccetera)⁸.

Ad essi Orff aggiunge infine lo *strumentario*. Esso è un insieme di strumenti musicali d'uso semplice e intuitivo, dei quali i bambini possono vedere direttamente il funzionamento e che possono esplorare liberamente e suonare senza alcuna prenoscenza. Tali strumenti non sono dei giocattoli, ma strumenti “veri”, che Orff commissionava a ditte specializzate nella costruzione di strumenti musicali. Essi si suddividono in due grandi gruppi, a loro volta ripartiti in varie famiglie: gli strumenti non intonati o ritmici (quelli che non producono note musicali precise) e gli strumenti intonati o melodici, che emettono note specifiche e consentono la realizzazione di melodie (xilofono, metallofono, *Glockenspiel*, ma anche chitarra).

Nella concreta realtà scolastica lo *strumentario* può essere integrato con oggetti sonori costruiti dai bambini stessi – anche sul modello di stru-

8. Un'esauriente descrizione accompagnata da figure dei vari gesti suono è in Piazza (1979), pp. 203-205.

menti musicali reali – da materiali di recupero o di facile reperibilità e d’uso comune. Si possono produrre così tamburelli ottenuti da vasi o barattoli e fogli di carta o cartone, maracas e ovetti prodotti con contenitori riempiti di sassolini, riso o pasta, bastoni della pioggia utilizzando dei tubi e della sabbia, e molti altri oggetti sonanti, anche più complessi ed elaborati dal punto di vista del suono e delle modalità costruttive. La loro realizzazione può senz’altro stimolare la sensibilità acustica dei bambini. Tuttavia, sarà sempre utile ricordare anche che la costruzione di uno strumento musicale, capace di produrre un suono appropriato, richiede una vera e propria sapienza costruttiva quando non una vera scienza. Infatti, proprio perché i bambini non fossero esposti a sonorità disarmoniche o scorrette, Orff affidava la costruzione del proprio strumentario a professionisti specializzati. Pertanto, gli oggetti sonori non dovrebbero sostituire lo strumentario ma integrarsi coi suoi strumenti, e offrire ai bambini l’occasione di un confronto e di una riflessione che li porti alla scoperta e all’apprezzamento del suono nelle sue tante sfaccettature.

3.4.2. Zoltán Kodály e il canto corale

Sulla voce e il canto è necessario, infine, ricordare la proposta del musicista ungherese Zoltán Kodály (1882-1967). Egli, nella sua metodologia⁹, evidenziò alcuni elementi da tenere presenti anche ai fini del nostro lavoro.

Il primo aspetto riguarda la natura del canto. Cantare è un’attività complessa: richiede la capacità dell’orecchio e del cervello di cogliere e distinguere i suoni gli uni dagli altri e quella di saperli poi emettere in maniera corretta attraverso il controllo degli organi di fonazione. Per questo Kodály invitò ad avviare i bambini al canto in maniera progressiva: all’inizio brani con poche altezze diverse e privi d’intervalli di difficile intonazione e poi brani gradualmente più complessi.

Il secondo elemento che sarà utile tenere in considerazione è la *fonomimica*, ossia l’uso delle mani per indicare ai bambini le note da eseguire. Tale principio si accompagna a quello della *solmisazione* e del *Do mobile*. In base ad esso, un brano, qualunque siano le sue altezze reali, verrà ricondotto alla scala delle sette note Do Re Mi Fa Sol La Si, ad ognuna delle quali corrisponde una diversa forma della mano. Con tale sistema, il direttore indica passo per passo ai coristi, che non devono saper necessariamente leggere uno spartito, che cosa cantare con una sorta di “scrittura gestuale”.

9. Per la sua illustrazione rinvio a Bovero (2019).

Se in sé la fonomimica kodályana richiede da parte del direttore un certo esercizio, il suo principio di fondo può essere realizzato piuttosto facilmente stabilendo una relazione fra posizione delle mani nello spazio e altezze sonore: la posizione della mano più in alto indica altezze più acute e quella più in basso altezze più gravi.

Così riadattata la fonomimica può essere messa in pratica anche da un docente di educazione musicale non specialistico: l'insegnamento per imitazione di un canto (non sarà possibile insegnare canti complessi solo con l'uso del movimento, data la difficoltà di indicare le altezze con la precisione della fonomimica in senso proprio) verrà così integrato rapidamente dalla sua esecuzione accompagnata da movimenti che fungano da "promemoria" delle caratteristiche della melodia intonata.

3.5. Il disegno

Il disegno viene usato spesso in relazione alla musica e all'ascolto musicale. Esso, tuttavia, viene impiegato perlopiù nei termini di una funzione "proiettiva", coi bambini invitati a dare forma grafica alle sensazioni immediate provate durante l'ascolto.

L'uso che qui si propone è diverso. Nella nostra prospettiva, infatti, il disegno, il segno-grafico pittorico, può avere due differenti finalità.

Una è quella di strumento utile alla comprensione formale e semantica del brano nella fase di rielaborazione dell'ascolto: in tale funzione l'attività grafico-pittorica è uno strumento atto ad aiutare i bambini a cogliere aspetti costruttivi e di significato dei brani ascoltati (Sintoni, 2017).

L'altra finalità è invece di preparazione all'ascolto e quindi, in prospettiva, di supporto alla rielaborazione dell'ascolto medesimo in particolare per brani descrittivi o evocativi. In quest'ottica, mediante l'impiego di schede con vari disegni da realizzare sulla base di consegne specifiche¹⁰, i bambini sono invitati a raffigurare elementi naturali (una sorgente, un fiume, ecc.) o esperienze (l'arrivo sul sentiero prima di una scampagnata, una gita al mare, ecc.) proposte dall'insegnante in coerenza col percorso didattico e gli ascolti programmati.

La realizzazione di tali disegni è dunque preparatoria dell'ascolto stesso e aiuta i bambini a concentrarsi su alcuni aspetti rilevanti dell'itinerario di apprendimento. Attraverso alcune domande guida, quindi, durante o dopo l'ascolto i bambini potranno venire incoraggiati ad associare i vari

10. Si vedano per esempio le proposte in Pelassa & Franco (2014) nonché quelle riportate in questo volume nel capitolo 5 (par. 3.2 e 5.2).

disegni coi brani musicali sulla base del raffronto sia fra i brani tra loro sia fra i brani e i disegni stessi.

Di questa procedura si vedranno degli esempi in particolare nel percorso sul ciclo dell'acqua e in quello sulla Sesta Sinfonia di Beethoven, nel capitolo 5 (par. 3.2 e 5.2). Essa per un verso contribuisce a mantenere desta l'attenzione dei bambini mediante un compito funzionale all'ascolto da verificare nel corso dell'ascolto medesimo e per un altro accompagna i bambini nella scoperta di una fruizione musicale consapevole, che non si ferma alla superficie del brano ma lo interroga per coglierne le caratteristiche e i significati.

4. La storia della musica d'arte: una strada attraverso i secoli

4.1. Introduzione

La musica classica è un elemento che accompagna lo sviluppo della cultura occidentale dal Medio Evo ai giorni nostri. Essa percorre i secoli, e la sua storia può essere considerata come una sorta di ponte gettato a collegare le varie epoche storiche. È infatti elemento caratteristico della tradizione della musica d'arte il deliberato rinvio dei vari compositori ad opere o autori di età o periodi precedenti, vuoi per proseguirne idealmente il lavoro, vuoi per ricercare delle *auctoritates* cui appellarsi, vuoi infine per rigettarli. La componente della riflessione e della prospettiva storica, effettiva o indicata a mo' di pretesto, è insomma intrinseca ad essa.

Di questa strada osserveremo adesso alcuni passaggi, alcuni snodi. Se infatti, come abbiamo visto nel secondo capitolo, molti docenti affermano di non insegnare la musica classica in quanto non la conoscono, con questo si cercherà di indicare loro alcuni punti fondamentali per tale conoscenza. Si procederà in due modi: in alcuni casi si tratteggeranno le linee essenziali di periodi e tendenze storiche ed in altri ci si soffermerà direttamente su specifiche opere e specifici autori. A parte un caso, infine, deliberatamente in questo capitolo si è scelto di concentrarsi su lavori di norma non affrontati nella corrente manualistica e pubblicistica scolastica come, per esempio, *Le quattro stagioni* di Antonio Vivaldi o il *Carnevale degli animali* di Camille Saint-Saëns: a proposito di essi le trattazioni di sede e carattere didattico non mancano. Si auspica così che già la lettura di queste pagine possa offrire ai docenti un'occasione di ampliamento della propria formazione musicale¹.

1. Nel capitolo successivo, dedicato alle proposte realizzate in situazione, come già anticipato, si cercherà di contemperare la proposta di brani "nuovi" col deliberato riferimento a brani conosciuti.

Naturalmente i pochi passaggi storici qui selezionati non sono gli unici possibili, né tantomeno – ma questo è addirittura superfluo ribadirlo – sono tutti.

Questo capitolo, infatti, non è una storia della musica, e nemmeno un suo sunto. Vuole offrire soltanto dei punti di riferimento per un processo di avvio all'avvicinamento e alla comprensione della storia della musica d'arte² coi relativi spunti di tipo pratico-didattico: il canto cristiano “gregoriano”; la musica vocale fra Cinque- e Seicento, compreso il teatro musicale delle origini; Johann Sebastian Bach; il sinfonismo d'inizio Ottocento; Fanny Mendelssohn, Clara Wieck e le compositrici; Schönberg e il suo rinnovamento nel Novecento.

La metafora della strada può aiutarci a capire meglio questo aspetto. Le opere, gli autori e i momenti che sceglieremo sono come snodi o caselli di un'autostrada: ci consentono di entrare lungo il suo percorso da punti specifici, e di percorrerne un tratto. Osservati in sintesi e su una mappa, nel loro insieme potranno anche indicarci sommariamente l'intero tragitto, ma per come qui vengono pensati, non necessariamente si dovrà percorrere tutto il viaggio.

Ciascun “casello”, infatti, potrà essere raggiunto autonomamente secondo percorsi legati al calendario civile o scolastico e ai relativi programmi, non per forza in stretto ordine cronologico.

Una volta entrati sulla strada, saranno i docenti a decidere in quale direzione procedere, se passare a una delle tappe qui proposte, se subito uscire, se soffermarsi in località ulteriori sulla base di un proprio approfondimento, o se salire su un immaginario teletrasporto e balzare oltre. In effetti, sono molti gli argomenti cruciali non trattati in queste pagine sui quali essi potranno sbizzarrirsi sulla base delle indicazioni che vengono qui offerte e di personali letture: per esempio la musica profana d'età medievale, le opere di Mozart, la musica dell'età romantica, l'opera italiana dell'Ottocento, la musica del secondo Novecento.

In sintesi, questo capitolo ha una doppia finalità. Da una parte intende rispondere a tutti gli insegnanti che non usano musica classica perché non la conoscono e vuol offrire loro, nei sottoparagrafi intitolati “La storia”,

2. Mi preme sottolineare di nuovo che questo capitolo non intende in alcun modo porsi come una storia della musica o sostituire lo studio della manualistica storico-musicale. Da esso, invece, i docenti potranno muoversi per l'approfondimento sulla letteratura musicologica e storico-musicale specializzata. A tale scopo, fra i molti possibili, si suggeriscono qui lavori come, per esempio, Carrozzo & Cimagalli (2001), Malvano (2019), Mioli (2020), Fabbri *et al.* (2024), oltre ai più specifici riferimenti indicati nel testo a proposito dei singoli argomenti. Utili strumenti mediante il riferimento a lavori specifici possono inoltre essere Baroni (2004), Sintoni (2013a) e La Face & Badolato (2022).

uno stimolo e uno strumento di studio con (poche) informazioni mirate e con l'invito ad approfondire in autonomia, sulla scorta di esse, la propria conoscenza e la propria familiarità con questo repertorio. Dall'altra parte, coi sottoparagrafi intitolati "La didattica", vuole suggerire percorsi d'intervento e dotarsi così d'un'immediata finalità didattica: per questo, per ogni argomento trattato, verranno suggeriti rapidamente spunti operativi didattici e sarà indicato un punto di partenza mediante agganci di carattere interdisciplinare, transdisciplinare o anche a partire da esperienze musicali fondate su tipologie o brani musicali già familiari ai bambini o già in uso nelle scuole. Ovviamente, muovendoci su questo doppio binario, non tutto quanto viene indicato per gli insegnanti, soprattutto nel paragrafo "La storia", può essere necessariamente oggetto di immediata trasposizione didattica: saranno gli insegnanti a valutare caso per caso cosa potrà essere trasferito nella loro attività. Del resto, mi preme ribadirlo, questo capitolo è prima di tutto un invito al viaggio, e un appello alla libertà, all'intraprendenza, alla curiosità dei singoli lettori.

4.2. Il "canto gregoriano" e Guido d'Arezzo

4.2.1. *La storia*

Nelle definizioni di cosa sia la musica classica, viene spesso indicato come suo ideale punto di partenza il "canto gregoriano". Esso costituirà pertanto il primo snodo del nostro percorso³.

Il termine "canto gregoriano" designa un tipo di canto religioso cristiano, innestato sulla tradizione liturgico-musicale della Chiesa di Roma e fiorito in Europa a partire dall'ottavo secolo dopo Cristo. La genesi di tale canto è strettamente collegata con la storia politica, e non solo religiosa, del continente: esso, pertanto, non può essere considerato esclusivamente un fenomeno relativo alla sfera della spiritualità (e della musica) ma deve essere visto appunto come frutto d'un'operazione diplomatica, politica e addirittura militare.

Due fattori ne spiegano la nascita: uno interno alla Chiesa e uno esterno ad essa.

Cominciamo dal primo dei due. Con l'editto di Costantino (313 d.C.) e il riconoscimento della liceità della religione cristiana, il cristianesimo,

3. Oltre ai lavori indicati in nota 2, per approfondimenti si vedano almeno anche Cattin (1991) e Planchart (2004). D'estrema rilevanza, anche per la sua esplicita curvatura didattica, Ruini (2024).

fino ad allora diffusosi clandestinamente, poté propagarsi alla luce del sole. Da questo processo si costituirono sul suolo italiano e più in generale europeo alcuni centri ecclesiastici di particolare rilevanza. Ognuno di essi era caratterizzato da consuetudini rituali proprie. Questo significa che la celebrazione religiosa cristiana, pur fondata su un nucleo dottrinale unico e coerente, poteva differire profondamente da un centro all'altro e tradursi in riti diversi. Ne ricordiamo qui alcuni:

- rito romano, in uso a Roma;
- rito beneventano, diffuso nel sud Italia;
- rito ambrosiano, tipico di Milano e dell'attuale Lombardia;
- rito gallicano, diffuso nell'attuale Francia;
- rito ispanico, detto “visigotico” o “mozarabico”, nella penisola iberica;
- rito aquileiese, in uso tra gli attuali Friuli e Veneto con al centro la città di Aquileia.

La diversità nella liturgia di questi contesti geografici si traduceva anche nel canto, che poteva molto differire da un luogo all'altro non solo in termini di repertorio, ma anche di caratteri sonori, e addirittura nei suoni stessi utilizzati.

Il lettore avrà osservato che, a parte l'“ambrosiano”, nessuno di questi riti esiste più. Ciò di fatto è accaduto per la stessa operazione che conduce alla nascita del canto gregoriano per ragioni di tipo principalmente politico.

Dopo la caduta dell'Impero Romano, nel 476 d.C., la Chiesa è considerata la più importante autorità rimasta, ma il suo potere ha carattere principalmente spirituale e non ha alcuna forza di tipo militare da opporre ai nuovi popoli e ai nuovi poteri. All'inizio del secolo VIII, in particolare, il suo territorio appare come una sorta di striscia che attraversa in diagonale l'Italia da Ravenna fino a Roma, schiacciato fra il Regno dei Longobardi a Nord e i Ducati di Spoleto e Benevento, longobardi anch'essi, a sud. E attorno alla metà del secolo i Longobardi miravano apertamente alla conquista dell'antica capitale.

Nello scacchiere europeo, però, i Longobardi non erano l'unica potenza politico-militare. Ad essi si contrapponevano, fra gli altri, i Franchi, situati, com'è chiaro dal nome, nell'attuale territorio francese. A metà dell'VIII secolo il re di tale popolazione, Chilperico III, della dinastia dei merovingi, fu deposto da Pipino il Breve, fondatore della dinastia dei carolingi e padre del celebre re e imperatore Carlo Magno. Pipino era consapevole di apparire un usurpatore agli occhi delle altre famiglie franche e capì che tale situazione poteva essere risolta se il suo potere avesse ricevuto una legittimazione da parte della massima autorità morale vigente, cioè da parte della Chiesa. Dal canto suo la Chiesa, attraverso il Papa Stefano II (752-757), comprese che riconoscere Pipino come legittimo re dei Franchi l'avrebbe

messa nella posizione di poter contare sulla forza politica e militare di quelle e di quel popolo nel contrastare le mire dei Longobardi. E così si giunse rapidamente ad un accordo conveniente per entrambi.

Nella comune aspirazione a un più chiaro ed unitario potere, la frammentazione liturgica che abbiamo ricordato appariva ad ambo le parti come un fattore in grado di indebolire tanto la Chiesa quanto il regno di Pipino. Pipino avviò dunque un processo di uniformazione liturgica, proseguito poi da Carlo Magno. Esso mirava a diffondere su tutto il suo territorio il canto e la liturgia romani come gli unici riconosciuti. L'operazione, tuttavia, non era semplice, anche perché, come si è già ricordato, i vari tipi di canto liturgico potevano differire per i suoni utilizzati. Il canto romano, in particolare, conteneva suoni molto vicini fra loro (i cosiddetti "microtoni") difficili da intonare per chi non vi era abituato. Eppure, l'idea era di diffondere proprio esso come canto ufficiale della cristianità. Così, nonostante viaggi e scambi intensi per favorirne l'apprendimento, i Franchi stentavano ad imparare i canti dei romani. Ne sorsero mutuo scoramento e mutue recriminazioni: i Franchi accusavano i cantori romani di non sapere insegnare o di insegnare apposta male, mentre i romani accusavano i Franchi di non riuscire ad imparare le loro finezze⁴. L'incontro però produsse qualcosa di inatteso. Dall'intersezione di tradizioni liturgiche e musicali diverse si delineò un nuovo tipo di canto, distinto tanto dal canto gallicano quanto dal canto romano. Dopo la fondazione del Sacro Romano Impero, con la solenne incoronazione di Carlo Magno nella notte di Natale dell'anno 800, proprio tale canto per decreto del sovrano doveva essere diffuso sull'intero territorio imperiale e sancirne la coesione.

Non sono del tutto unanimemente condivise le ragioni per cui esso fu chiamato "canto gregoriano". L'ipotesi più accreditata, tuttavia, è che esso sia stato deliberatamente attribuito a Papa Gregorio Magno, che aveva regnato ben due secoli prima (590-604) e promosso all'epoca un'importante operazione di riorganizzazione liturgica, ma che ovviamente, riguardo al canto, non aveva alcuna responsabilità. L'attribuzione fittizia era infatti funzionale a legittimare il canto e la sua diffusione attraverso il riferimento a un'autorità morale indiscussa e indiscutibile.

Però, neppure quest'autorità pareva sufficiente tanto al successo dell'operazione quanto a garantire la conservazione stabile nel tempo di musiche che, in assenza di un sistema di scrittura codificato e univoco, si tramandavano ancora oralmente. Nel corso del IX secolo, l'attribuzione mitica a Gregorio, dunque, fu arricchita attraverso la creazione di un'ulteriore leggenda che voleva autore dei canti non Papa Gregorio ma Dio stesso nella

4. Si vedano le letture riportate in Fabbri *et al.* (2024, I vol.), pp. 5-8.

figura dello Spirito Santo. Questi, in forma di colomba, avrebbe dettato nell'orecchio di Gregorio i canti, e il papa li avrebbe a propria volta dettati a uno scrivano da dietro a una tenda. Ma un giorno, lo scrivano, insospettito dalle lunghe pause fra una frase e l'altra (necessarie al papa per poter ascoltare la colomba), avrebbe scostato la tenda e scoperto il mistero.

L'ingegnosa leggenda voleva fra l'altro porre i canti al riparo da modifiche intenzionali o accidentali legate alla loro trasmissione orale da maestro ad apprendista. La scrittura musicale, infatti, era ai primordi e mirava soprattutto a fungere da promemoria per l'esecuzione e l'espressività di canti e melodie ampiamente noti. Essa è definita "neumatica", in quanto usa dei segni sintetici, stenografici, chiamati appunto "neumi" ed è "adiastematica", o "in campo aperto" perché non prevede un rigo che fissi in maniera univoca le altezze. Con tali caratteri, essa differiva profondamente da un luogo e un altro ed è proprio in questo contesto che si colloca la celebre figura del monaco Guido d'Arezzo, vissuto tra la fine del X secolo e la prima metà dell'XI⁵.

A questa figura si devono infatti due intuizioni fondamentali. La prima è l'individuazione di una forma di scrittura precisa dei canti che, nelle sue intenzioni, doveva consentire di superare l'apprendimento per imitazione. Essa prese lo spunto dalle linee tracciate a secco sulle pergamene come ausilio per gli scrivani. Esse dovevano essere alternatamente impiegate per riportare il testo e le indicazioni sintetiche per l'esecuzione musicale. Guido assunse la riga come punto di riferimento per l'indicazione delle altezze, aggiungendovi, per una maggior precisione, due ulteriori linee di colore diverso (si veda anche Ruini, 2024). In questo modo si passava da una notazione "adiastematica" a una "diastematica" regolata dal medesimo principio dell'odierno pentagramma.

A tale invenzione si ricollega quella dei nomi delle note Ut (che poi diverrà Do), Re, Mi, Fa, Sol, La. Essa trae spunto da un canto, l'inno in onore di San Giovanni, *Ut queant laxis*, forse deliberatamente inventato da Guido stesso, la cui melodia procede per un innalzamento progressivo di altezza sul seguente testo⁶:

5. Guido d'Arezzo era monaco benedettino attivo prima nell'abbazia di Pomposa e successivamente ad Arezzo, dove probabilmente mise a fuoco le sue più importanti e fruttuose intuizioni. Per un quadro della sua figura e una sintesi sulla sua azione pedagogica cfr. Rusconi (2000, 2014). Con riferimento alla trasposizione didattica per i nostri giorni cfr. Ruini (2024).

6. Per l'ascolto si rinvia al seguente link www.youtube.com/watch?v=jo6trJ-sQ0k, nel quale viene mostrata la partitura in notazione antica e moderna. Questo e tutti i successivi links sono stati verificati l'ultima volta il 30 novembre 2024. Traduzione italiana: «Affinché con voce libera possano cantare / i tuoi fedeli le tue gesta mirabili / cancella il peccato del [loro] labbro impuro, / o San Giovanni».

Ut queant laxis – Resonare fibris
Mira gestorum – Famuli tuorum
Solve polluti – Labii reatum,
Sancte Johannes

In Figura 1 si riproduce il canto in notazione moderna e chiave di Sol:

Fig. 1 - Inno a San Giovanni (trascrizione con licenza Creative Commons reperibile all'indirizzo [https://imslp.org/wiki/Ut_Queant_Laxis_\(D%27Arezzo%2C_Guido\)](https://imslp.org/wiki/Ut_Queant_Laxis_(D%27Arezzo%2C_Guido)), appositamente modificata)

Ut que - ant la - xis, Re - so - na - re fi - bris,
Mi - - - ra ges - to - rum, Fa - mu - li tu - o - rum,
Sol - - - ve pol - lu - ti, La - bi - i re - a - tum,
Sanc - - - te Jo - han - nes.

Rispetto ai nomi che tutti conosciamo, si noterà che il primo suono non si chiama Do: tale nome fu inventato secoli dopo in sostituzione di Ut dal teorico della musica Giovanni Battista Doni (1594-1647). Inoltre, manca il suono che noi definiamo Si: esso prende il nome dalle lettere iniziali delle ultime due parole dell'inno, ma non rientra nella codificazione di Guido. Egli, infatti, si concentrava sulla successione dei sei suoni (che chiamò pertanto esacordo), assunta a punto di riferimento in coerenza con le caratteristiche della musica del suo tempo. I sei suoni, infatti, non erano tutti disposti alla stessa distanza l'uno con l'altro: fra il terzo e il quarto suono (Mi e Fa) intercorreva una distanza della metà rispetto a quella fra tutti gli altri, il semitono (St), secondo uno schema complessivo che possiamo così rappresentare:

Ut	Re	Mi	Fa	Sol	La
T		T	St	T	T

Guido stesso, in una lettera mandata da Arezzo al confratello pompesano Michele, spiegò che a un cantore, per apprendere in autonomia *ex novo* un canto scritto, sarebbe stato sufficiente trovare sul foglio la posizione del semitono, chiamare le note che lo compongono – qualunque esse fossero nella realtà – Mi e Fa, e quindi intonare di conseguenza il canto sulla base della successione Ut, Re, Mi, ecc.⁷. Con questo espediente didattico, Guido pose le basi per il principio della “solmisazione”, cioè della riconduzione di ogni canto ad una medesima successione di suoni e intervalli indipendentemente dai suoni reali. In altre parole, ancora oggi si possono chiamare Do, Re, Mi, Fa suoni diversi da quelli con questo nome ma che comunque sono disposti alla loro stessa reciproca distanza: è il principio che in didattica si chiama anche del Do mobile, di largo uso soprattutto nell’insegnamento del canto e che infatti abbiamo incontrato nel precedente capitolo parlando di Kodály.

4.2.2. La didattica

Dal punto di vista didattico, in una scuola primaria italiana, l’introduzione al canto gregoriano potrà essere affrontata da due possibili punti di partenza differenti.

Il primo, il più ovvio e immediato, è un punto di partenza interdisciplinare con storia, in corrispondenza con la trattazione dell’alto medioevo, del dominio longobardo, di Carlo Magno e del Sacro Romano Impero. Da questo punto di vista, l’argomento musicale aggiungerà informazioni ed elementi utili alla comprensione di quella fase storica, gettando sugli eventi del tempo una luce particolare.

Il secondo punto di partenza può trarre spunto dal calendario scolastico e dai relativi giorni di vacanza, a partire dunque da una festività come il Natale (festività nella quale Carlo Magno fu incoronato imperatore) oppure la Pasqua.

Se si assume quest’ultimo evento come punto di partenza, si potrà muovere dalla sequenza *Victimae paschali laudes*, ancora oggi in uso in latino o più spesso in italiano, nella Messa pasquale della domenica mat-

7. La “Lettera a Michele” è disponibile in latino e traduzione italiana in Guido d’Arezzo (2005), pp. 129-153.

tina, e dall'idea più generale di una musica pensata per festeggiare, per gioire⁸:

1.
Victimae paschali laudes
immolent Christiani.

2a.
Agnus redemit oves:
Christus innocens Patri
reconciliavit peccatores.

2b.
Mors et Vita duello
confluxere mirando:
Dux Vitæ mortuus, regnat vivus.

3a.
Dic nobis, Maria, quid vidisti in via?
Sepulcrum Christi viventis,
et gloriam vidi resurgentis:

3b.
angelicos testes, sudarium et vestes.
Surrexit Christus spes mea:
præcedet suos in Galilæam.

4. Scimus Christum surrexisse
a mortuis vere:
Tu nobis, victor Rex, miserere⁹.

Il brano potrà essere ascoltato (con le classi “superiori”, potrà anche essere eventualmente intonato dalla classe) ponendo attenzione a due aspetti: il procedere per coppie di segmenti melodici uguali su testo diverso nelle strofe indicate come 2a-2b e 3a-3b e il carattere oscillante e sillabico della melodia, nella quale ad ogni sillaba del testo verbale corrisponde una nota.

8. Per l'ascolto si propone: www.youtube.com/watch?v=JebnCOKMf8M (Cappella Sistina), dove vengono inserite le voci bianche in corrispondenza delle parole di Maria di Magdala, e www.youtube.com/watch?v=Ty9eJAL9Ybg, col testo musicale in notazione antica.

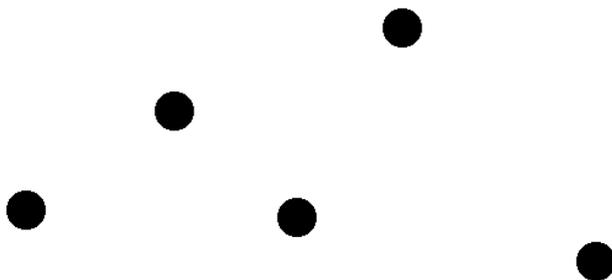
9. Traduzione italiana: Alla vittima pasquale i cristiani offrano lodi. L'Agnello ha redento le pecore: Cristo innocente ha riconciliato i peccatori con il Padre. // La morte e la vita si sono combattute in un duello straordinario: il signore della vita, morto, vivo regna. // Dicci, o Maria, cosa hai visto sul tuo cammino? “Ho visto il sepolcro di Cristo vivente e la gloria di lui risorto: ne sono testimoni gli angeli il sudario e le vesti. // Cristo, mia speranza, è risorto: precede i suoi in Galilea”. // Sappiamo che Cristo è veramente risorto dai morti: tu, o re vittorioso, abbi pietà di noi.

Essi sono i tratti tipici della tipologia di canto gregoriano detta “sequenza”, nata dall’inserimento di un testo appositamente composto su passaggi melodici preesistenti detti di “jubilus”, ovvero proprio di gioia, nei quali la voce emetteva una sola vocale. Questo avveniva, per esempio, sull’ultima “a” della parola “alleluia” in corrispondenza di una lunga successione di suoni detta “melisma”. Tale inserimento era mirato inizialmente a favorire la memorizzazione di questi passaggi *melismatici*.

Quanto a Guido d’Arezzo e in particolare alla sua invenzione della scrittura musicale, sarà possibile ripercorrerne idealmente alcuni passi nel processo di avviamento alla notazione musicale pentagrammata.

A quest’ultima, infatti, si potrà giungere a partire da forme di “notazione intuitiva” su campo aperto. L’impiego di tali tipologie di scrittura informale e non standardizzata è previsto dalle varie *Indicazioni*, in particolare per la scuola dell’infanzia, anche in senso propedeutico all’apprendimento della notazione pentagrammata. In esse i suoni possono venir indicati anche attraverso segni posti più in alto o più in basso gli uni rispetto agli altri a seconda del loro carattere più acuto o più grave (Fig. 2).

Fig. 2 - Suoni ad altezza diversa indicati con una forma di notazione intuitiva



Si potrà quindi constatare come tale scrittura non ci permette di capire quali suoni eseguire se non in termini approssimativi. In questo modo ci potrà avviare alla scoperta non solo di come il nostro pentagramma, derivato dall’intuizione di Guido, sia un punto di riferimento non soltanto utile ma addirittura indispensabile per l’indicazione precisa delle altezze, ma anche di quanto sia semplice il suo funzionamento. I suoni vengono posti nell’ordine in cui si trovano nella scala musicale, dal più grave al più acuto, utilizzando sia le linee che gli spazi fra esse; un segno, chiamato “chiave” posto all’inizio ci indica quale suono è assunto come punto di riferimento; al di sopra e al di sotto delle cinque linee i segni presentano delle lineette,

dette “tagli addizionali”: esse sono dei segmenti di linee ideali aggiunte alle cinque del pentagramma sulla base della stessa logica (Fig. 3)¹⁰.

Fig. 3 - Scala di Do su pentagramma in chiave di Sol. Si evidenzia la posizione sul secondo rigo della nota assunta a punto di riferimento e la conseguente collocazione delle altre



Si potrà inoltre cantare con la classe l'inno a San Giovanni per sperimentare sia un ulteriore esempio di canto gregoriano sia, seppure in misura essenziale, il principio del “melisma”, ovvero dell'intonazione di una stessa vocale su note diverse, tipico di questo antico canto.

4.3. La musica vocale profana e la nascita dell'opera fra Cinque e Seicento

4.3.1. La storia

La musica vocale fra Cinque e Seicento è un argomento che si presta alla trattazione scolastica in quanto offre la possibilità sia di un immediato contatto interdisciplinare sia di un avvicinamento alle origini di un genere destinato a grande importanza nella storia della musica d'arte: il melodramma.

Tale produzione, nel suo insieme, è strettamente legata al contesto delle corti italiane, fulcro della vita culturale delle più importanti sedi civili e politiche della penisola e contesti nei quali presero anche corpo le prime esperienze di teatro musicale. In ciascuna di esse, il signore locale si faceva infatti promotore di un'intensa vita artistica, finanziando pittori, scultori, artisti e anche musicisti. Era il fenomeno del “mecenatismo”.

10. Per un'introduzione più specifica e in chiave didattica al pentagramma oltre questo semplice esempio si veda Somigli (2013a), pp. 43-64.

Rientrava in tale contesto di vivacità culturale, la prassi dei nobili che frequentavano la corte coltivando, per mero diletto, la pratica del canto e della musica, in particolare del canto d'assieme. Si parlava a questo proposito di "dilettanti", termine che in questo caso non ha la connotazione spregiativa odierna ma distingueva soltanto chi praticava la musica per passione e per diletto da chi ne era un professionista e che dunque faceva musica per vivere. Questi magnifici dilettanti, a volte anche assieme a dei musicisti di corte professionisti, amavano riunirsi per cantare assieme lavori complessi polifonici, ovvero a più voci: essi talvolta erano scritti e talvolta venivano cantati "alla mente", cioè improvvisati.

Una forma musicale tipica delle corti cinquecentesche è il *madrigale*, tipologia di musica che riprende il nome di una forma poetica e musicale del secolo XIV¹¹. La sua prima attestazione, con riferimento al contesto di nostro interesse, risale al 1533, quando a Roma vengono dati alle stampe i *Madrigali de diversi musici, libro primo de la serena*. All'epoca il madrigale è a quattro voci e, come continuerà ad avvenire anche in seguito, privilegia testi ricchi d'immagini e concetti rari. Esso è uno dei massimi prodotti della vita di corte italiana: è destinato *in primis* proprio agli uomini e alle donne della corte. Questi eseguivano le opere scritte per loro da autori di primo piano come Adriano Willaert (1490 ca. - 1562), Cipriano De Rore (1516-1565), Luca Marenzio (1553-1599) o da autori meno celebri o di minor peso. Le leggevano perlopiù da volumetti nei quali era riportata solo la propria parte vocale, e detti pertanto "libri-parte". Talvolta, però, anche il compositore era un "dilettante": il caso più celebre è quello di Carlo Gesualdo Principe di Venosa (1566-1613).

La scrittura musicale non aveva solo valore strumentale rispetto alla *performance*. Un tratto tipico del madrigale, infatti, è la "gara" che il compositore ingaggia idealmente col poeta nel restituire in termini musicali le immagini, talvolta complesse e concettose, del testo verbale. Tale gara passa attraverso scelte tanto sonore (ad esempio un urto dissonante in corrispondenza di parole come "soffro") quanto visive, per esempio facendo corrispondere due note nere sulle parole "begli occhi"¹². Insomma, l'esecuzione d'un madrigale cinquecentesco si gioca idealmente su due livelli: un primo livello, visivo e concettuale, esclusivo tra compositore ed esecutori; e un secondo livello, quello dell'esecuzione sonora vera e propria. Alcuni momenti della "gara" del musicista col poeta non restavano ovviamente solo sulla carta ma erano ben percettibili all'ascolto: lo splendido *Anch'or*

11. Nel Trecento il madrigale in musica è una composizione a due voci (o più di rado tre) di carattere completamente diverso.

12. Su tale aspetto, anche in prospettiva didattica, si veda La Face (2012).

che col partire, di Cipriano de Rore su versi di Alfonso D'Avalos (1547), per esempio, moltiplica l'enunciazione della parola "mille" in corrispondenza della frase "mille volte" e della parola "tanto" dalla frase "tanto son dolci" trasponendo in musica il significato di queste parole mediante la reiterazione del loro significante. Insomma, possiamo dire che la musica di un madrigale offriva un'occasione straordinaria per un compositore per mostrare la propria arte, per gli esecutori per dare voce alla propria bravura e non da ultimo per il signore, capace di riunire assieme tante personalità artistiche.

Proprio in questo tipo di contesto e di sensibilità, fra la fine del XVI secolo e l'inizio del XVII, si crearono anche le condizioni che portarono alla nascita del teatro in musica, del melodramma.

I suoi primi passi sono legati alla vita culturale e civile fiorentina, agli "intermedi" musicali nel corso della rappresentazione della *Pellegrina* di Girolamo Bargagli per le nozze del Granduca Ferdinando I con Maria Cristina di Lorena e a un cenacolo di intellettuali e musicisti promosso dal conte Giovanni Bardi e noto come "camerata de' Bardi". Costoro, a differenza di quanto visto poco sopra, non propugnavano più un'idea di complessa musica polifonica ma ambivano al suo opposto: un canto semplice, solo, accompagnato da uno o più strumenti musicali, che desse voce al significato e all'espressività del testo poetico mantenendone la chiarezza e l'assoluta comprensione.

Loro ipotetico modello ideale, in questa ricerca, era il mondo classico e dell'antica Grecia, nella cui tragedia essi pensavano il canto avesse proprio tali caratteri. Nacquero da tutto questo la pratica della "monodia accompagnata" e le prime forme di teatro musicale: *La Dafne* di Ottavio Rinuccini con musiche di Iacopo Corsi e Iacopo Peri (1598) e soprattutto, *L'Euridice* di Ottavio Rinuccini e Peri, allestita in occasione delle nozze di Maria de' Medici con Enrico IV di Francia nell'autunno del 1600.

Caratteristica del teatro musicale fin dalle origini è l'aspirazione alla convergenza di parola, musica e allestimento scenico in un unico evento. Il ruolo della musica, in particolare, merita qui speciale attenzione. Anche quando mira a rendere la parola assolutamente intellegibile seguendone le inflessioni, la musica aggiunge infatti inevitabilmente una propria e ulteriore componente espressiva e comunicativa all'insieme. Pertanto, in un'opera di teatro musicale la musica non è un elemento aggiunto alla parola ma può divenire l'elemento principale dal quale dipende il senso profondo degli eventi rappresentati e addirittura del testo verbale. È questo il principio di base della "drammaturgia musicale" (Bianconi, 1986).

L'Euridice di Iacopo Peri è la prima opera che ci è pervenuta per intero. Essa si fonda sul mito greco di Orfeo ed Euridice, un mito che, fra i

suoi vari significati, celebra la potenza della musica, in grado di compiere opere altrimenti impossibili. Nella mitologia classica Orfeo, figlio del dio Apollo e della musa Calliope, è un musicista dalla voce bellissima. Proprio attraverso il canto e la musica egli riesce a convincere le divinità inferie a restituirgli la sposa Euridice, uccisa dal morso di un serpente il giorno delle nozze. La restituzione però ha una condizione: Orfeo dovrà precedere Euridice nel cammino verso il regno dei vivi e non dovrà voltarsi a guardarla finché non saranno entrambi alla luce del sole; Orfeo, supplicato di voltarsi dall'amata, che non sa di quest'obbligo, non resiste e la perde per sempre.

Raccontare nel teatro musicale delle origini la vicenda di Orfeo e della sua sposa, nonostante la conclusione infelice a causa dell'incapacità di Orfeo di rispettare la promessa, significa dunque porre al centro della scena il potere della musica e invitare a riflettere sui suoi mirabili effetti.

Di questa vicenda anche il compositore Claudio Monteverdi (1567-1643), uno fra i massimi di sempre, offrì una mirabile versione di teatro musicale con *L'Orfeo. Favola in musica* su libretto di Alessandro Striggio jr., composta – non a caso – nel 1607 per le celebrazioni carnevalesche presso la corte Gonzaga di Mantova¹³.

A quest'autore si devono anche otto libri di madrigali e la definizione di un rinnovato rapporto fra musica e parola. Questo si verificò all'interno d'un'accesa polemica, innescata dal canonico bolognese Giovanni Maria Artusi, che tra il 1600 e il 1603, senza nominarlo, lo accusò di compiere errori e bizzarrie¹⁴. Monteverdi articolò la propria risposta, tra il 1605 e il 1607¹⁵, su due punti. Prima di tutto egli affermava che quelle soluzioni erano in realtà riscontrabili anche in musicisti riconosciuti come maestri dallo stesso Artusi. In secondo luogo, rivendicava la necessità di tali scelte per poter giungere a una piena espressione del contenuto d'un testo poetico, e del suo senso profondo e distinse fra una "prima" e una "seconda prattica"¹⁶. Nella "prima prattica" «l'armonia [è] signora del oratione», ovvero la musica e le sue regole sovrastano il testo poetico; nella "secon-

13. Per l'ascolto: www.youtube.com/watch?v=dBsXbn0clbU&t=2218s (dir. Jordi Savall).

14. Per una ricostruzione della vicenda si veda Fabbri (1985), pp. 48-65, da dove (p. 64) riprendo anche le brevi citazioni che seguono nel testo.

15. Monteverdi rispose infatti in appendice al *Quinto libro de madrigali*, nell'avvertenza agli "Studioli lettori" dove annunciò anche l'imminente pubblicazione d'un proprio trattato dal titolo sottilmente polemico che mai fu compiuto (*Seconda prattica, ovvero Perfetione de la moderna musica*) e soprattutto nel 1607 con una *Dichiaratione* in coda agli *Scherzi musicali*, pubblicata a firma del fratello Giulio Cesare, che aveva contribuito alla sua stesura.

16. L'espressione "seconda prattica" non era inedita: era comparsa proprio nella *Seconda parte dell'Artusi* per bocca dell'Accademico Ottuso.

da pratica” avviene il contrario: l’armonia «di padrona, diventa serva al oratione, e l’oratione padrona del armonia». In sostanza, si teorizza così la necessità d’un uso delle regole della composizione musicale sempre finalizzato ad esprimere il senso del testo, tanto a livello letterale quanto e soprattutto a livello del contenuto più profondo.

Esempio mirabile delle ricadute di tutto questo, fra i molti possibili, può essere il *Combattimento di Tancredi et Clorinda*, che riprende le ottave 52-68 dal canto XII della *Gerusalemme liberata* di Torquato Tasso, con l’esclusione dell’ottava 63 e con alcune varianti ottenute o con innesti della *Gerusalemme conquistata* (canto XV) o con manipolazioni originali del musicista¹⁷. Come già *L’Orfeo*, anche questa composizione fu eseguita per la prima volta durante un Carnevale: la sua prima rappresentazione avvenne infatti nel 1624 a Venezia nel Palazzo della famiglia Mocenigo, per le celebrazioni carnascialesche¹⁸.

Il Carnevale, del resto, era in generale occasione e motivo di eventi musicali e festeggiamenti, che talvolta, anche in vista del clima penitenziale della Quaresima imminente, potevano assumere caratteri ludici o addirittura scherzosi.

È questo il caso di una composizione del monaco bolognese Adriano Banchieri, che nel 1608 realizzò un *Festino del giovedì grasso avanti cena*. Anche Banchieri propugnava un rinnovamento della musica e della sua capacità espressiva e nella raccolta del 1608 egli mise in pratica molte delle sue proposte all’interno di una vastità di forme e caratteristiche musicali. Tra i brani che compongono l’opera, figura un *Contrappunto bestiale alla mente* preceduto da una elegante *Capricciata*¹⁹. In esso si gioca proprio con la pratica, tipica della vita altamente culturale delle corti e delle famiglie nobili, di cantare e improvvisare (“alla mente”) musica assieme. Nella fattispecie si immagina che quattro animali (un cane, un gatto, un cuculo e un chiù) improvvisino un contrappunto su un basso. Così, su una linea melodica al grave con un testo in pseudolatino del tutto privo di senso, Banchieri dispone le altre quattro voci usando come testo le sole onomatopee: bau, miao, cucù, chiù. L’obiettivo dell’operazione è chiaro: nella finzione della realtà carnascialesca, nel suo mondo alla rovescia, la nobile forma del canto polifonico, letto o improvvisato, da attività per nobili ed eccellenti

17. Per l’ascolto o l’uso in classe si suggerisce quest’esecuzione drammatizzata: www.youtube.com/watch?v=psZLgoCe8K4 (dir. Nikolaus Harnoncourt).

18. Alla composizione ho dedicato Somigli (2013b) dove è disponibile anche una schematizzazione utilizzabile proficuamente in un contesto didattico.

19. Per l’ascolto si può ricorrere per esempio alle seguenti versioni: www.youtube.com/watch?v=qhHKDPFBvCM (con partitura; Amarcord Ensemble), oppure www.youtube.com/watch?v=3SWydpfKpBA (*live*).

persone di corte diventa un'attività completamente desacralizzata, addirittura, alla lettera, per cani e gatti.

4.3.2. *La didattica*

Dal punto di vista didattico, quanto sopra presentato potrà essere affrontato da almeno quattro punti di partenza. Il primo, il più ovvio, è quello interdisciplinare con storia nel momento in cui si affronteranno le caratteristiche dell'Italia nell'età rinascimentale.

Il secondo punto di partenza può trarre occasione da una canzone di frequente uso ancora nella scuola quale *Nella vecchia fattoria*, della quale è particolarmente celebre la versione del Quartetto Cetra (Somigli, 2020). In questo caso, le onomatopee potranno offrire l'occasione di un avvicinamento al *Contrappunto bestiale alla mente* di Banchieri, basato sul medesimo principio e nel quale sono presenti anche due versi animaleschi esattamente uguali ("bau" e "miao", ovvero cane e gatto). Da lì, ci si potrà muovere a ritroso e in avanti per affrontare la musica in età rinascimentale e proporre ulteriori esperienze d'ascolto quali anche il *Combattimento di Tancredi e Clorinda* (Somigli, 2013b).

Il terzo punto di partenza può essere un'altra canzone per l'infanzia del Quartetto Cetra: *Trombolino e Pennacchietta* (Somigli, 2020). La storia dei due piccoli musicisti-monelli che fuggono di casa e riescono a convincere i genitori a riaccoglierli tra le loro braccia suonando e cantando è, di fatto, una speciale attualizzazione del mito di Orfeo e del potere della musica nel muovere anche i cuori più duri. Così, a partire da questa canzone, sarà possibile entrare da una sorta di ingresso speciale nascosto nel mondo del teatro musicale delle origini, e nell'*Orfeo*, per risalire poi all'ambiente che lo ha generato.

Il quarto punto di partenza, infine, è un po' più complesso dal punto di vista pratico e potrà essere costituito dalla partecipazione della classe a un'opera di teatro musicale (molti enti teatrali ormai organizzano spettacoli di teatro musicale pensati appositamente per bambini e ragazzi nelle varie età scolari) oppure dalla realizzazione pratica nella scuola stessa di un lavoro didattico-musicale pensato espressamente per l'età della scuola primaria e mirato all'allestimento di un piccolo spettacolo musicale che idealmente rinvii al teatro d'opera. Fra le varie ipotesi possibili, si suggerisce qui di prendere in considerazione *Filastrocche da cantare*, derivato dall'*Opera delle filastrocche* di Virgilio Savona su testi di Gianni Rodari, o in alternativa, sempre di Savona con filastrocche di Rodari, la *Testa del chio-*

do. Il merito di queste pubblicazioni didattiche²⁰, infatti, non risiede solo nell'impiego di testi di grande ricchezza e profondità come le poesie per ragazzi di Rodari, e neppure nelle sole caratteristiche musicali. Esso consiste infatti anche in un apparato di testi illustrativi che conducono i bambini (e i loro insegnanti) alla scoperta del teatro d'opera, del suo funzionamento, delle sue componenti, e delle sue necessità organizzative e logistiche.

4.4. Johann Sebastian Bach tra musica strumentale e musica sacra

4.4.1. La storia

Fino ad ora ci siamo soffermati su musica con voce. In questo e nel prossimo paragrafo vedremo, oltre a due esempi di musica vocale, anche un paio di casi di musica solo strumentale.

Il primo di essi, sul quale subito ci soffermiamo, ci porta nella prima metà del Settecento, quando, assieme alla musica vocale (principalmente sacra o teatrale), fioriscono forme strumentali come, per esempio, i concerti per strumenti solisti ed *ensemble* (ne sono un esempio le celebri *Quattro stagioni* di Vivaldi), le composizioni “da camera”, cioè per un insieme costituito da un ridotto numero di strumenti, o le composizioni per strumento solo (per esempio, violino, violoncello, organo, clavicembalo, ecc.).

Uno fra i maggiori esponenti di questo periodo è sicuramente il tedesco Johann Sebastian Bach (1685-1750), del quale tutti conosciamo l'*incipit* della celeberrima Toccata e fuga in Re minore BWV 565. Di questo compositore vedremo qui ora un “canone a 4” tratto dal *Musikalisches Opfer (Offerta musicale)* BWV 1079.

Prima di tutto vediamo cos'è un “canone” e perché si propone di partire da questo tipo di composizione. Possiamo definire il “canone” come una forma musicale basata sul più semplice principio di “polifonia”, ovvero di sovrapposizione di più “parti” o “voci”. Nella forma più elementare di canone, la melodia presentata all'inizio viene ricominciata da capo da un'altra voce (anche strumentale) mentre la voce iniziale ancora la sta sviluppando, con un effetto di sovrapposizione “sfasata”. Si tratta di qualcosa che tutti conosciamo assai bene: è quanto, infatti, avviene quando cantiamo in gruppo una canzone come *Fra' Martino Campanaro* (nota anche fuori dall'Italia come *Frère Jacques, Bruder Jacob*, ecc.).

20. Per indicazioni specifiche rinvio a Somigli (2020, 2023b).

Nonostante, la sua apparente semplicità, il canone è una forma che richiede grande razionalità per essere composto, oltre a grande cura nell'essere ben eseguito. Infatti, non solo la composizione nel suo insieme ma anche la melodia – spesso semplice e apparentemente tale – che ne è alla base deve essere costruita in modo da consentire la sovrapposizione armonica delle voci. Non tutte le melodie, insomma, si prestano ad essere cantate in canone.

Del canone la forma che ho appena descritto è, come già detto, la più semplice. Esso, tuttavia, ne conosce molte altre. Per esempio, la melodia iniziale può essere riproposta dalla seconda voce non solo dopo una determinata distanza di tempo ma anche a distanza di un determinato intervallo di altezza: per esempio, nel canone “alla terza”, se la melodia originale inizia sul Do, la sua riproposizione inizierà sul Mi. Può anche accadere che la riproposizione della melodia venga effettuata “per moto contrario”, cioè a partire dall'ultima nota per giungere a ritroso alla prima, e anche in questo caso è possibile che il tutto avvenga a una determinata distanza interval-lare. Questi, tuttavia, sono solo alcuni esempi: in concreto gli artifici che possono stare alla base di un canone sono moltissimi.

Questa forma, con tali sue caratteristiche e complessità, non è settecentesca, ma in realtà fu sviluppata soprattutto fra Quattro e Cinquecento, anche nel contesto delle corti che abbiamo ricordato, oltretutto in quello della musica per la Chiesa. Tuttavia, essa, come altre complesse forme polifoniche, ha trovato in Johann Sebastian Bach un artefice straordinario. Ciò non avviene per caso. La musica, infatti, era per Bach una vera e propria scienza basata sul controllo rigoroso – ma non per questo rigido, meccanico o prevedibile – dei suoni e delle loro relazioni: egli stesso, nel 1747, fu eletto membro della *Societät der Musikalischen Wissenschaft* (Società per la scienza musicale) di Lipsia. Fu in quello stesso anno che egli compose il *Musikalisches Opfer*, una serie di composizioni in canone e contrappuntistiche per tastiera e insieme strumentale basate su un unico tema principale. Esso è il cosiddetto “tema regio”: si chiama così perché sarebbe stato proposto a Bach dal Re di Prussia Federico II, destinatario dell’“offerta”. Di quest'opera vedremo un esempio nelle prossime pagine, come proposta didattica.

Bach fu un compositore estremamente prolifico ed abbracciò musica sacra e profana, vocale e strumentale, per orchestra e per soli. Tra i suoi grandi lavori strumentali possiamo ricordare i sei *Concerti brandeburghesi* (BWV 1046-1051) oppure le quattro Suite per orchestra (BWV 1066-1069). Queste ultime, in quanto “Suite”, sono costituite dalla successione di più brani, soprattutto danze, per quanto stilizzate e sottratte all'uso diretto per il ballo. Propria dalla seconda di esse è tratta la celebre “Aria sulla

quarta corda”, molto nota al pubblico italiano per essere stata per quasi quarant’anni la sigla della trasmissione televisiva di divulgazione scientifica *Quark* di Piero Angela, e, nella pratica comune, eseguita spesso anche in occasione dei matrimoni.

A Bach, come già accennato, si deve anche un’importante produzione di musica sacra. Essa è principalmente legata al suo impegno come *Kantor*, cioè responsabile dell’attività musicale, nella chiesa luterana di San Tommaso a Lipsia, dal 1723 fino al 1750. In tale ruolo, egli doveva infatti comporre una cantata – ovvero un lavoro per voci e strumenti articolato in più episodi – per ogni settimana dell’anno, oltre a composizioni *ad hoc* per le maggiori festività. Fu nell’ambito di tale ricchissima produzione che nacquero le sue grandi Passioni rispettivamente sul Vangelo di Giovanni (1724 e successive rielaborazioni) e di Matteo (1727); rientravano fra i riti della Settimana Santa, ovvero la settimana che nel calendario cristiano precede la domenica di Pasqua: furono infatti composte per la liturgia del Venerdì Santo²¹.

Nelle Passioni, Bach ripercorre gli ultimi eventi della vita terrena di Cristo alternando la narrazione per bocca di un “evangelista” e di altre voci o del coro a episodi di carattere meditativo. Tali lavori, dunque, presentano, come le cantate ma in scala estremamente più grande, un’enorme varietà di tipologie e situazioni musicali e, per quanto riguarda i momenti corali, spesso riprendono e rielaborano anche canti in uso nella comunità luterana al tempo di Bach, e pertanto già noti ai fedeli, che avrebbero potuto unirsi al coro e cantarli durante le cerimonie.

4.4.2. La didattica

Il Canone dal *Musikalisches Opfer* che abbiamo scelto per questa proposta è il n. 7, “Canon a 4”. Esso si basa infatti sulla forma più semplice di canone, quella ricordata con l’esempio di *Fra Martino Campanaro*. Esso potrà anzi costituire lo svincolo di accesso a questo casello della storia della musica.

Per lo svolgimento didattico si potranno quindi seguire i principi della didattica dell’ascolto di Giuseppina La Face, con la sua articolazione in preparazione, ascolto, rielaborazione (vd. sopra, cap. 3, par. 2)²².

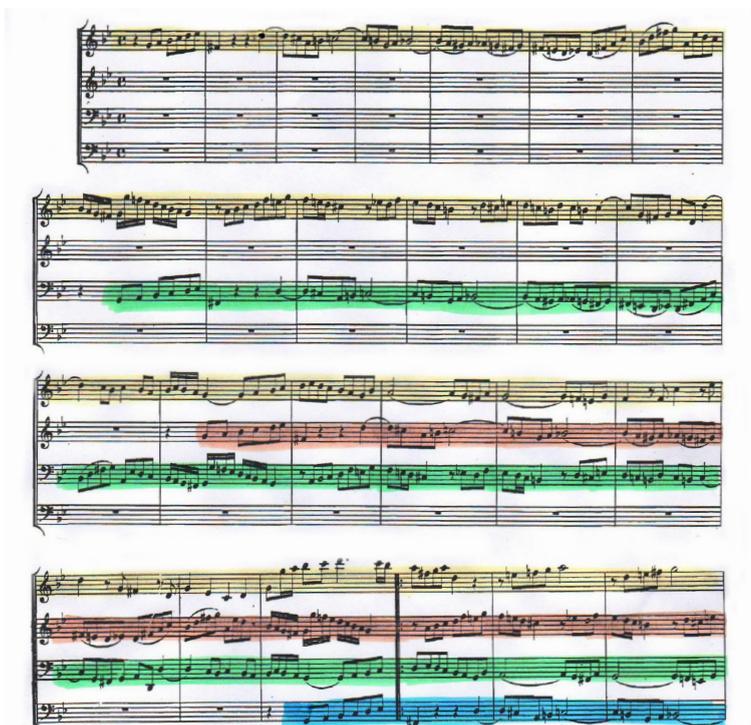
21. Dal *Nekrolog* (Necrologio) di Bach apparso sulla «Musikalische Bibliothek» nel 1754 si ha notizia di cinque *Passioni* bachiane su testi di Evangelisti diversi. Di esse ne abbiamo però solo due complete (Giovanni e Matteo) e di una (secondo Marco) il solo libretto. Sulla produzione sacra di Bach si veda comunque Mellace (2023).

22. Ho dato una primissima e sommaria presentazione di questo approccio al Canone a Valencia nel 2010, in occasione del Quarto Convegno INTED (Somigli, 2010b).

La preparazione dell'ascolto potrà essere molto breve. L'insegnante potrà anche limitarsi a dire che quello che verrà proposto è un "canone" e portare come esempio una canzone familiare alla classe basata su quel principio costruttivo, come appunto *Fra' Martino*. Quindi potrà far ascoltare la melodia principale della composizione, in modo che i bambini possano memorizzarla. Infine, potrà chiedere ai bambini di alzare la mano durante l'ascolto dell'intero brano quando riconosceranno il ricominciare della melodia.

Svolto l'ascolto secondo questa modalità, nella rielaborazione l'insegnante potrà guidare la classe a scoprire più in profondità il principio della sovrapposizione. Per farlo potrà utilizzare anche risorse grafiche, come si può vedere nell'esempio successivo, nel quale si evidenziano con colori differenti le varie entrate della melodia (Fig. 4)²³:

Fig. 4 - Johann Sebastian Bach da *Musikalisches Opfer*, "Canon a 4" (edizione di pubblico dominio della Bach Gesellschaft, Breitkopf & Härtel, Lipsia 1885, appositamente modificata con inserimento di colori)



23. Per l'ascolto si può utilizzare l'esecuzione all'indirizzo www.youtube.com/watch?v=4bbnXLHJaJg (Ensemble Barockin').

Come anticipato, i colori sottolineano le varie presentazioni della melodia. Pertanto, per comprendere l'esempio i bambini non devono necessariamente essere in grado di leggere le note, che qui sono oltretutto in due chiavi: essi potranno concentrarsi sui colori, ed osservare che il numero di linee colorate aumenta ma che il disegno della melodia rimane sempre lo stesso. Questo sarà sufficiente per cogliere con chiarezza il principio di base del canone e, in caso, per avere una prima introduzione a una partitura musicale.

A questo punto dell'attività si potrà dire che questo brano è stato composto da Johann Sebastian Bach, e aiutare i bambini a scoprire come la musica di questo antico compositore si senta spesso ancora oggi, anche nella vita di tutti i giorni, nelle suonerie telefoniche o come sigla di programmi televisivi di successo (e delle relative parodie). Con bambini delle classi quarte o quinte, infine, si potrà operare una specifica riflessione sulla complessità della struttura del canone e sull'aspetto della razionalità, centrale anche nella poetica di Bach, dove spesso è associato a intenti profondamente comunicativi (Comploi & Deister, 2022).

A questo punto del lavoro, però, potrà essere utile far provare alla classe a eseguire un canone. I bambini potranno scegliere un altro canone che conoscono e cantarlo oppure, guidati dall'insegnante, potranno provare a inventarne o sperimentarne uno, magari a partire da una melodia che già conoscono. Nell'attività sarà fondamentale che l'insegnante presti e inviti a prestare grande attenzione alla qualità dell'esecuzione, soprattutto all'equilibrio delle voci: i bambini dovrebbero cantare non troppo forte e prestare attenzione reciproca per evitare un risultato caotico e ottenere una buona esecuzione. In altri termini, eseguire un canone, è un formidabile esercizio di ascolto musicale e di autocontrollo all'intero di un gruppo: attraverso la musica e l'esecuzione musicale i bambini imparano anche ad adattare il proprio comportamento al contesto, a rispettare gli altri, a contribuire a un risultato comune senza voler primeggiare ma senza neppure tirarsi indietro.

Per quanto riguarda la produzione sacra, si potrà invece rivolgere l'attenzione al corale "O Haupt voll Blut und Wunden", un canto da chiesa tedesca (*Kirchenlied*) del XVII secolo con testo di Paul Gerhardt e musica di Hans Leo Haßler inserito da Johann Sebastian Bach nella *Passione secondo Matteo* BWV 244 (1727)²⁴. Si tratta di un brano di grande forza e di grande dolore, ma anche di grande solennità, di fronte a Gesù sofferente, crocifisso di spine ed umiliato. Da esso si potrà avviare un percorso di esplorazione nella *Passione* di Bach e nei suoi momenti salienti. A tale

24. Si può far riferimento all'esecuzione all'indirizzo web www.youtube.com/watch?v=-fcosDOncAo (dir. Nikolaus Harnoncourt).

brano si potrà giungere per due percorsi: il primo, affine a quello visto per *Victimae paschali laudes*, a partire dal calendario scolastico e dalle relative festività; il secondo, simile a quello proposto per il *Contrappunto bestiale alla mente*, muove invece a partire da un brano della produzione *popular* per bambini. Esso è la canzone *Non piangere* dall'album *Ci vuole un fiore* di Sergio Endrigo e Luis Bacalov su testi di Gianni Rodari (1974) che sulla melodia di questo corale fonda il ritornello²⁵.

4.5. Ludwig van Beethoven e la musica sinfonica del primo Ottocento: dalla Quinta alla Nona sinfonia

4.5.1. La storia

Il cammino attraverso il tempo ci conduce adesso a una figura a tutti nota, Ludwig van Beethoven (1770-1827).

Egli si trovò ad agire in una fase storica di grandi trasformazioni sociali e musicali alle quali diede un contributo determinante, sino a divenire una figura cruciale per la storia della musica occidentale. Quando Beethoven, nato nella città tedesca di Bonn, si trasferì a Vienna, nel 1793, la figura sociale del compositore era legata al mondo dell'aristocrazia, che vedeva in lui poco più di un "dipendente" al quale commissionare specifici lavori. Rispetto a tale modello, Beethoven operò un cambiamento senza tuttavia recidere del tutto i legami con le pratiche tradizionali. Egli propugnava infatti un ideale di libertà dell'artista dalle costrizioni esterne, anche di committenza, e per poterlo esprimere presto non solo iniziò ad agire come compositore professionista autonomo ma, per non restare imprigionato dalle difficoltà e alle incognite economiche che la sua stessa autonomia poteva comportare, ottenne anche di essere sostenuto da figure dell'aristocrazia senza alcun vincolo di tipo produttivo.

Lo stesso atteggiamento di continuità con la tradizione e di libertà si può riscontrare nella sua produzione compositiva. Essa per tradizione viene suddivisa in tre fasi, definite "primo stile" fino ai primi anni dell'Ottocento, "stile eroico", dal 1802-1803 fino al 1815-1816, e "terzo stile", dal 1816 ca. fino alla morte. Secondo tale tripartizione, nel primo periodo egli assume i modelli del passato con una forma di rielaborazione dall'interno; nel secondo li rivive radicalmente in opere caratterizzate da grandi contrasti, come per esempio la Terza e la Quinta Sinfonia; nell'ul-

25. Sull'album di Endrigo, Bacalov e Rodari si veda Somigli (2023b).

timo si orienta verso forme, strutture e combinazioni sonore personali e innovative come, per esempio, avviene con le ultime sonate per piano-forte, la Nona Sinfonia, gli ultimi quartetti. Come spesso accade con le schematizzazioni, questa tripartizione contiene aspetti veritieri, ma non può essere assunta in termini assoluti: già nel Beethoven del periodo del “primo stile” il gusto per i contrasti sonori è ben rintracciabile come tratto peculiare dell’autore.

A livello biografico, la vicenda di Beethoven viene segnata da molti aspetti di grande importanza²⁶. Ve ne sono in particolare tre che qui riteniamo di sottolineare. Il primo fu nell’età dell’infanzia, quando il padre, a sua volta cornista, cercò di sfruttarne il talento musicale come *enfant prodige* sottoponendolo ad enormi sforzi e fatiche che rischiarono addirittura di comprometterne il talento stesso. Il secondo, di carattere anch’esso strettamente personale, fu la malattia. Beethoven, come noto, dovette fare in particolare i conti con una tremenda forma di sordità che si manifestò prima di tutto con fenomeni di acufeni a principiarsi dall’inizio del secolo XIX: questo lo portò, nel 1802, a scrivere ai fratelli Carl e Johann la lettera nota come “Testamento di Heiligenstadt” nella quale per un verso, prendendo atto del proprio “destino” avverso, espresse una tentazione suicida e per un altro verso indicò nell’arte la propria ragione di vita e azione nel mondo²⁷. Il terzo aspetto biografico rilevante per il nostro discorso è infine, nello stesso periodo, l’infatuazione per Napoleone Bonaparte liberatore e portatore dei valori rivoluzionari e repubblicani di libertà e fratellanza. Essa si infranse con la realtà, quando nel 1804 Napoleone si autoincoronò Imperatore e Beethoven, venutolo a sapere, stracciò la dedica della sua Terza Sinfonia, composta proprio in suo onore²⁸.

Si sono evidenziati, nel complesso percorso biografico beethoveniano, solo questi tre aspetti perché essi, ai fini del nostro discorso, sottolineano il tema del confronto col dolore e dell’avversità (o destino) come tratto tipico dell’esperienza beethoveniana. Assieme ad esso, tuttavia, mostrano anche il suo ideale di impegno, come artista, verso l’umanità e verso la ricerca di una fratellanza fra le persone in una visione di carattere intimamente spirituale e religioso (ancorché non necessariamente confessionale).

26. Per una dettagliata biografia di Beethoven si veda Solomon (1996). Per elaborare queste pagine ho tenuto conto, oltretutto dei vari testi citati in nota in questo paragrafo, anche di alcune suggestioni contenutistiche e metodologiche di didattica dell’ascolto ricevute da Giuseppina La Face nelle sue lezioni su Beethoven all’Università di Bologna. Una primissima e generica presentazione del lavoro didattico sull’ascolto delle due sinfonie in Somigli (2010b).

27. La si può leggere, in italiano, in Pestelli (1991), pp. 314-316.

28. Sulla questione si veda anche Somigli (2024b).

Per esprimere tali concetti, Beethoven ricorse alle forme e ai generi musicali in uso al proprio tempo. Per ricordare le più celebri, la sonata per pianoforte solo o per pianoforte e strumento solista, il trio, il quartetto, il concerto per strumento solista e orchestra, il teatro musicale (compose invero una sola opera, *Fidelio*), la sinfonia.

Sofferamoci adesso proprio sulla sinfonia. Al tempo di Beethoven, essa consisteva in un brano per orchestra di una durata complessiva compresa di solito tra i 20 e i 35 minuti e articolato in tempi o movimenti, di solito quattro. Essi risultano disposti di norma secondo una successione di Veloce – Lento – Veloce (Ritmico) – Veloce. Possiamo pensare così alla Sinfonia come a un film o un romanzo: i singoli movimenti sono i tempi del film o i capitoli del romanzo nei quali la vicenda si articola: li si possono sempre vedere o leggere separatamente, ma il loro senso, assieme a quello dell'opera, si potrà cogliere solo fruendo dell'intero lavoro. Di sinfonie, Beethoven ne scrisse nove. Di esse prenderemo in esame qui le due forse più celebri, ovvero la Quinta e la Nona²⁹.

4.5.2. *La didattica*

Il punto di partenza per questo tipo di percorso può essere legato tanto alle discipline scolastiche, in particolare a storia, quanto al riferimento ad accadimenti o eventi della contemporaneità o anche della cronaca relativi a temi come appunto l'avversità, la lotta, l'aspirazione a un'umanità riunita al di là delle divisioni e delle guerre.

Iniziamo dunque il nostro cammino con la Quinta Sinfonia, che Beethoven scrisse tra il 1807 e il 1808, quando ormai la sua salute era irreversibilmente minata dalla sordità³⁰. In essa egli realizzò, di fatto, un itinerario musicale proprio di accettazione e liberazione della persona dagli ostacoli che irrompono nella sua vita e le impediscono di essere libera, gioiosa. Tale liberazione non implica la rimozione del dolore e dell'avverso dall'orizzonte vitale, ma viceversa il confronto con essi fino alla vittoria. In conformità con la vita stessa del compositore, l'avversità, così, da mero ostacolo diventa occasione di crescita spirituale, per sé e per gli altri.

29. Per un percorso didattico sulla Sesta Sinfonia si veda lo schema di percorso qui di seguito nel capitolo 5 nonché Somigli (2013a), pp. 84-92 e 112-116, circoscritto però essenzialmente al quarto movimento ("Temporale").

30. Per l'ascolto si suggerisce l'esecuzione diretta da Herbert von Karajan disponibile al seguente indirizzo internet www.youtube.com/watch?v=7eOaIiHB58U.

Secondo un'interpretazione storicamente consolidata e affermatasi, per opera del tedesco Ernst Theodor Amadeus Hoffmann (1776-1882) praticamente fin dall'indomani della prima esecuzione dell'opera³¹, nel primo movimento della Quinta Sinfonia (“Allegro con brio”) Beethoven avvia proprio un percorso di lotta contro queste forze oppressive. La tenzone, in realtà, all'inizio pare destinata alla sconfitta. Il movimento principia con un breve motivo musicale – ritmico nella sua essenza – che Beethoven avrebbe definito “il destino che bussa alla porta”: secondo tale lettura raffigura proprio le forze che si oppongono all'individuo. Tutti noi l'abbiamo sentito molte volte. Esso, in notazione musicale risulta scritto così (Fig. 5):

Fig. 5 - Inizio della Quinta Sinfonia di Ludwig van Beethoven



A livello didattico, si suggerisce di concentrare l'attenzione proprio su esso, con una procedura di didattica dell'ascolto incentrata sulla metodologia di La Face Bianconi (vd. sopra, cap. 3, par. 2) e corroborata dall'impiego del movimento corporeo così come indicato nella proposta didattica di Sintoni (2022). Questo motivo domina infatti l'intero movimento, dall'inizio alla fine. Avrà inoltre grande rilevanza anche nei successivi. Esso, nel corso di questo primo movimento, spazza via ogni altro materiale che trova sulla propria strada: pare quasi alimentarsene e ingigantirsi sempre più. Un episodio di violento contrasto sonoro, quasi una battaglia, verso la conclusione del brano sembra poter riaprire i giochi. Ma alla fine proprio questo motivo risuona vincitore incontrastato. Sembra quasi che il destino e il male abbiano preso definitivamente il sopravvento e niente si possa fare contro di loro.

Tuttavia, come già detto poco sopra, all'inizio del XIX secolo una sinfonia era articolata in più movimenti e il suo senso emerge solo alla fine della loro successione. Questo significa che il finale del primo movimento

31. Lo scritto di Hoffmann fa parte di *Kreisleriana*, del 1809. In italiano lo si può leggere in ampi stralci in Guanti (1981), pp. 243-250. Per una lettura sintetica della sinfonia beethoveniana, con riferimenti a varie interpretazioni e vari autori, si può vedere Morale (1999), pp. 160-167 (il carattere divulgativo del volume, al contempo informato della letteratura scientifica beethoveniana, lo rende in generale uno strumento utile ai fini del nostro lavoro).

non conclude l'opera e che tutto, idealmente, può ancora avvenire: solo con l'ultimo movimento e attraverso il percorso che ci conduce fin là potremo sapere come finisce la storia che la musica eventualmente narra.

Così, dopo la violenza e la forza del primo movimento, il secondo movimento (Andante con moto) risulta assai più calmo e sereno: un mondo ideale, fatto di misura, garbo, eleganza, rappacificato. D'improvviso, però, in sottofondo, odiamo risuonare quel motivo sinistro. Per quanto possiamo cercare rifugio e fuggire altrove, il destino e l'avversità finiscono sempre col trovarci. Nel terzo movimento (Allegro), infatti, il motivo iniziale torna in evidenza riconoscibile, ancorché trasformato, e la lotta incontrata nel primo movimento si fa di nuovo aperta. Stavolta però c'è un altro vincitore: verso la conclusione, infatti, quel violento motivo comincia a trasformarsi sotto le nostre orecchie, a farsi sempre più piccolo e sottile, infine svanisce. Una transizione al limite del silenzio, carica di attesa, ci conduce quindi al quarto e conclusivo movimento (Allegro – Presto). Esso esordisce con un gesto sonoro di trionfo, quasi di fanfara, e prosegue in un clima di entusiasmo. Il riapparire, qua e là, del motivo iniziale ci ricorda lo scontro e la battaglia sono sempre possibili, ma l'atmosfera generale sembra confermare un senso di ottimismo e di vittoria.

Prima di riflettere su cosa questo possa significare per noi, pensiamo adesso a come, anche se forse non ce ne rendiamo conto, il motivo iniziale della Quinta Sinfonia faccia parte del nostro paesaggio musicale quotidiano. Lo troviamo, senza magari farci caso, in serie televisive e in film di oggi e di ieri (per esempio, appare leggermente nascosto addirittura in *Dr No*, il primo film della serie di James Bond, uscito in italiano come *007. Licenza di uccidere*); noi stessi lo accenniamo nella nostra vita quotidiana quando ad esempio raccontiamo qualcosa in cui sia creato un improvviso momento di paura o per creare una sensazione di suspense. Esso, in effetti, al suo apparire, inatteso e brusco, all'inizio del primo movimento risulta quantomai minaccioso. Tuttavia, dopo aver ascoltato tutta la Quinta Sinfonia scopriamo che il messaggio che il suo autore ci lascia con essa non è così negativo e disperato. Al contrario, Beethoven, ci consegna con quest'opera un messaggio di conforto, di fiducia, di speranza. Egli, in fondo, ci ricorda che l'avversità fa parte della nostra vita e che possiamo incontrarla quando meno ce l'aspettiamo. Nel decorrere della sinfonia, però, ci fa anche capire che scappare (come parrebbe accadere nel secondo movimento) non serve a niente e che le avversità ci seguiranno. Esse vanno invece affrontate a viso aperto (come avviene nel terzo movimento), perché solo così sarà possibile capirle, comprenderne la reale portata, magari relativizzarle e infine anche sconfiggerle. Solo così la persona giunge alla propria libertà, più forte e consapevole: una vicenda che poteva annichi-

lirla, una volta affrontata con coraggio, l'ha invece temprata. Con la sua Quinta sinfonia, insomma, Beethoven parla all'umanità, non solo del suo tempo ma anche di oggi: indica una strada da percorrere e un destino comune da perseguire. Esso non consiste in un dolore privo di senso ma in un'esperienza di speranza, libertà, gioia, che magari passa anche attraverso il dolore.

Proprio questo tipo di messaggio pieno di positività Beethoven lo esprimerà circa quindici anni più tardi a chiare lettere con la sua Nona Sinfonia, e in particolare col suo ultimo movimento. Egli iniziò a pensare ad essa attorno al 1815 ma la scrisse poi tra il 1822 e il 1824³². In questa fase della sua vicenda, il compositore voleva che il suo messaggio fosse il più chiaro possibile e a questo scopo fece qualcosa d'inatteso e nuovo: concluse una sinfonia con un movimento nel quale all'orchestra si dovevano aggiungere quattro cantanti solisti e un intero coro misto per intonare le parole dell'inno *An die Freude* ("Alla gioia"; 1785) di Friedrich Schiller (1759-1805).

Quella poesia schilleriana lo colpiva profondamente. Essa, ai suoi occhi, era infatti la celebrazione di un ideale di unità e di una condizione strettamente legata a un patto d'amore, a un sentimento di solidarietà e fratellanza tra tutti gli individui, come figli di un unico caro Padre celeste. È da questa consapevolezza che scaturisce la gioia, il sentimento e la condizione di un'umanità nella quale tutte le persone si scoprono legate in una comune fratellanza.

A questo quarto e ultimo movimento, della durata di una trentina di minuti, Beethoven perviene però dopo un percorso molto lungo e complesso, tantoché la durata della Nona Sinfonia è più che doppia rispetto a quella della Quinta o di una "normale" sinfonia coeva: dura circa un'ora e un quarto. L'opera si apre con un movimento (Allegro ma non troppo, un poco Maestoso) dominato da aspetti drammatici e di contrasti: esso ci riporta al mondo del minaccioso e del conflitto già visto nella Quinta Sinfonia. Il secondo movimento (Molto vivace) è, in contrasto ad esso, una sorta di danza irrefrenabile che, in maniera inattesa, prende il posto del tradizionale movimento lento. Esso figura invece come terzo movimento (Adagio molto e cantabile): si tratta di una delle pagine più alte di Beethoven, un'asi di raffinatezza e perfezione. Tuttavia, non è con questi toni eterei che la

32. Per una descrizione sintetica d'assieme si veda Morale (1999), pp. 251-259; tra le possibili letture monografiche si segnalano qui Mila (1977) e Sachs (2010). Per l'ascolto si suggerisce anche in questo caso un'esecuzione diretta da Karajan (www.youtube.com/watch?v=O3MVY6UiMag); il solo quarto movimento dall'ingresso del baritono è inoltre disponibile anche all'indirizzo www.youtube.com/watch?v=Ah__4g01y_M&t=760s.

sinfonia si conclude. Nel quarto movimento (Presto – Allegro), infatti, Beethoven prima recupera i tratti principali dei tre precedenti e poi inserisce un baritono che proclama le parole, inventate da lui stesso e non riprese da Schiller, «O Freunde, nicht diese Töne», «o amici, non questi suoni». Entra così nel vivo il cuore pulsante del quarto movimento (e a conti fatti dell'intera sinfonia), con l'oggi celeberrima melodia dell'Inno alla gioia sulle parole del poeta tedesco. Essa viene intonata in primo luogo dal baritono e poi dal coro, e avvia un movimento ricco, ampio, nel quale tornerà più volte con volti diversi fino ad esplodere nell'incontenibile e trascinate tripudio finale. Se ne riporta di seguito il testo in tedesco e la traduzione in italiano presente in Mila (1977, p. 175).

An die Freude

Freude, schöner Götterfunken,
Tochter aus Elysium,
wir betreten feuertrunken,
himmlische, dein Heiligtum!

Deine Zauber binden wieder,
was die Mode streng geteilt.
Alle Menschen werden Brüder,
wo dein sanfter Flügel weilt.

Alla gioia

Gioia, bella scintilla divina,
figlia dell'Elisio,
ebbri di fuoco noi entriamo,
o celeste, nel tuo santuario!

I tuoi incanti riuniscono
ciò che la moda ha crudelmente diviso.
Tutti gli uomini divengono fratelli
là dove indugia la tua morbida ala.

A livello concreto, non sarà difficile, con una classe di scuola primaria, assumere questa melodia (vd. Fig. 6) come punto di riferimento per poter seguire il dipanarsi di questo lungo quarto tempo secondo la procedura di didattica dell'ascolto già ricordata. La sua sostanziale orecchiabilità, inoltre, renderà possibile – e a mio parere anzi consigliabile – che i bambini imparino a cantarla in coro. Nel farlo potranno essere accompagnati anche da alcuni strumenti musicali suonati da loro stessi e/o da altri bambini. Per esempio, dal flauto dolce, il cui àmbito di altezze può essere con essa del tutto compatibile³³, o da strumenti a percussione, suonati o “improvvisati” sotto la guida dell'insegnante ma sempre senza sopraffare la melodia (Fig. 6).

33. Questo avviene se la melodia viene intonata in Fa maggiore o in Sol maggiore, dove tuttavia risulta forse troppo acuta. Se essa viene invece cantata nella tonalità originale di Re maggiore (Fig. 6) o nella trasposizione, più comoda vocalmente, in Do maggiore, col flauto dolce non sarà possibile intonare la nota sotto il rigo di misura 12 (un La oppure un Sol). A livello strumentale, in caso, tale nota potrà essere sostituita da un colpo di percussione (se ne sconsiglia invece l'esecuzione all'ottava superiore in quanto snaturerebbe la condotta della melodia).

Fig. 6 - Melodia dell'Inno alla gioia col testo di Schiller in tedesco e in tonalità originale (spartito ripreso da https://de.wikipedia.org/wiki/An_die_Freude/)

Freu-de, schö-ner Göt-ter-fun-ken, Toch-ter aus E - ly - si-um,
 wir be - tre - ten feu - er - trun-ken, Himm - li - sche, dein Hei - ligtum!
 Dei - ne Zau-ber bin - den wie-der, was die Mo - de streng ge-teilt; al -
 - le Menschen wer-den Brü-der, wo dein sanf - ter Flü - gel weit.

In classi dove si studi il tedesco L2 o L3, il canto potrà essere effettuato senza problemi nella lingua originale. Si suggerisce comunque l'uso del testo tedesco anche nelle altre classi, al limite con l'aiuto di una persona esterna pratica della lingua per indicarne la corretta pronuncia nel caso l'insegnante non la parli. Se il canto in tedesco fosse del tutto impossibile chi scrive propone questa propria libera resa ritmica del testo³⁴:

Gioia, degli Dei scintilla,
 Figlia dell'Elisio.
 Entusiasti noi entriamo
 Nel tuo santuario!

Il tuo incanto di nuovo unisce
 quello che il mondo separò.
 Tutti noi fratelli siamo
 Dove l'ala tua arrivò.

Se ne offre di seguito la stesura in corrispondenza della linea melodica (Fig. 7):

34. La versione ritmica approntata da Arrigo Boito e tuttora in uso nelle scuole non solo presenta un lessico del tutto desueto ma non coglie affatto il nucleo centrale del discorso, ovvero il tema della fratellanza, e pertanto se ne sconsiglia l'impiego (a riprova la si riporta qui di seguito e si invita a confrontarla col testo tedesco poche pagine sopra: «Gioia figlia della luce / Dea dei carmi, Dea dei fior! / Il tuo genio ci conduce / Per sentieri di splendor. // Il tuo raggio asciuga il pianto, / sperde l'ira fugge il duol! / Vien! sorridi a noi d'accanto / Primogenita del Sol!»).

Fig. 7 - Melodia dell'Inno alla gioia con versione ritmica in italiano originale dell'autore di questa pubblicazione e in tonalità originale (testo musicale da c.s.)

Gio-ia, de-gli dei scin-til-la, Fi-glia del-IE-li-si-o
 En-tu-sia-sti noi en-tria-mo nel tuo san-tu-a-ri-o
 Il tuo incan-to di nuovo uni-sce quel-lo che il mondo se-pa-rò Tu-
 ut-ti noi fra-tel-li sia-mo do-ve l'a-la tua ar-ri-vò

Prima di concludere, una piccola postilla su questo canto e sulla sua potenzialità formativa. Dal 1972, la melodia dell'Inno alla gioia è l'inno europeo³⁵. Lo è tuttavia senza testo. Nondimeno, i versi di Schiller sono parte organica della composizione e della sua fortuna. La melodia vive assieme ad essi nella nostra mente. Anche se le loro parole non vengono pronunciate, la musica ne porta sempre con sé il senso. Pure senza testo, dunque, nel suo uso civile e istituzionale, questa composizione ottocentesca continua a ricordare qual è l'aspirazione profonda a cui dovrebbe tendere non solo l'Europa (intesa questa sia come organismo istituzionale comunitario sia come continente) che l'ha adottata come inno, ma l'intera umanità.

In tempi estremamente difficili e caratterizzati da guerre che simultaneamente segnano la vita di interi popoli, quali sono quelli nei quali prende corpo questo libro ma quali, purtroppo, lo sono spesso quelli in cui gli esseri umani da sempre vivono, il messaggio di Beethoven, pur risalendo ormai a duecento anni fa, non cessa di parlare, non perde attualità.

35. Cfr. https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/symbols/european-anthem_it.

4.6. Clara Wieck, Fanny Mendelssohn e le compositrici

4.6.1. *La storia*

Se scorriamo i nomi dei compositori in un manuale di storia della musica, o anche in queste stesse pagine, non possiamo non osservare che essi sono quasi sempre maschili. Per lungo tempo, infatti, la pratica della composizione è stata svolta principalmente da uomini o perlomeno è stata ritenuta una prerogativa tutta maschile. Non è questa la sede per entrare nelle complesse ragioni di ordine storico e culturale alla radice di un fenomeno radicato nella società, del quale, nel contesto italiano si ha tuttora una traccia lessicale quando, nei confronti di una musicista si usa, anche su richiesta dell'interessata, il termine maschile “maestro”³⁶. In realtà, donne che hanno composto musica nel corso della storia occidentale sono sempre esistite, anche se di loro si è saputo a lungo poco o nulla. Esempi oggi finalmente celebri ne sono, per fare solo qualche nome fra i più significativi, la medievale Hildegard von Bingen (1098-1179; proclamata santa da Benedetto XVI nel 2012), la secentesca Barbara Strozzi (1619-1677), le ottocentesche Fanny Mendelssohn (1805-1847) e Clara Wieck (1819-1896), così come compositrici vissute tra Otto e Novecento quali Cécile Chaminade (1859-1944) o Amy Marcy Beach (1867-1944), fino ad autrici novecentesche o contemporanee come Germaine Tailleferre (1892-1983), Sofija Gubajdulina (1931-2025) o Kaija Saariaho (1952-2023).

Di esse le tedesche Clara Wieck e Fanny Mendelssohn sono ancora oggi fra le più note, anche in quanto sono state fra le prime a venire studiate. Per questo, nel presente paragrafo dedicato a un aspetto della storia della musica ormai giustamente irrinunciabile in qualunque discorso a proposito di essa, ci soffermeremo adesso su di loro. La scelta dei loro nomi poggia però anche su un altro motivo. La storia di entrambe, infatti, è una vicenda complessa, profondamente influenzata dalle caratteristiche della condizione femminile nella società tedesca, nella quale vissero³⁷. Essa, come vedremo,

36. Alcuni motivano tale scelta in senso disambiguante in quanto il termine “maestra” designerebbe di norma l'insegnante della scuola primaria. Tuttavia, se così fosse, l'insegnante maschio di scuola primaria dovrebbe parimenti essere chiamato “maestra”, per non confonderlo col musicista. La spiegazione insomma non regge, ed evidenzia semmai come il fenomeno poggi su altre e più complesse ragioni, oggetto ormai di ricerche specifiche. Per un inquadramento di studi aggiornato e in italiano sulla presenza delle donne nella storia della musica e le relative implicazioni a livello di ricezione si veda Aversano *et al.* (2021).

37. Un quadro d'assieme utile, con ulteriori referenze bibliografiche, è in Sintoni (2013b).

presenta allo stesso tempo tratti che possono essere ritenuti emblematici sulla condizione femminile non solo del passato.

Fanny Mendelssohn fu la prima figlia di Abraham Mendelssohn, un banchiere appartenente a una famiglia ebraica tra le più importanti del suo tempo, poi convertita al cristianesimo. Ebbe tre fratelli: fra essi il celebre compositore Felix Mendelssohn-Bartholdy, nato nel 1809 e legatissimo a lei per tutta la vita. Crebbe a Berlino, dove la famiglia si era trasferita dall'originaria Amburgo e dove ella fu a contatto con una realtà alto-borghese culturalmente vivace. In tale contesto sociale lo studio e la pratica della musica ricevevano grande riconoscimento e prestigio, purché non avessero tuttavia scopi o caratteri professionali. Nel 1820, infatti, suo padre pose fine alle sue ambizioni in questo senso: le precluse la carriera di musicista e le ricordò i suoi doveri sociali come moglie e madre di famiglia³⁸. Nel 1829, così, sposò il pittore Wilhelm Hensel e continuò la propria attività musicale di pianista e compositrice sostanzialmente tra le mura domestiche.

La vita in un ambiente, comunque, artisticamente e culturalmente vivace (col marito di fatto creò un sodalizio non solo umano ma anche artistico) e una chiara consapevolezza di sé la incoraggiarono a non desistere dai propri propositi. Con un atto d'intenzionale ribellione rispetto alle convenzioni coeve, iniziò addirittura a pubblicare autonomamente i propri lavori, pur col cognome acquisito da sposata, cioè come Fanny Hensel. Morì il 14 maggio 1847, pochi mesi prima del fratello. Compose molte opere, soprattutto musica da camera strumentale (oggi celebre è il suo Trio op. 11), per voce e pianoforte e per pianoforte solo.

Parzialmente diversa è la storia di Clara Wieck. Essa, però, è parimenti una vicenda di scontro con l'autorità paterna e con le più comuni convenzioni sociali del tempo. Clara Wieck era figlia di una pianista (Marianne Tromlitz) e di un precettore fra i più autorevoli della città di Lipsia, dove nacque (Friedrich Wieck). Quando manifestò, fin da piccola, il proprio straordinario talento musicale come pianista, il padre ne volle seguire e condizionare la formazione e l'attività, per crescerla come concertista, secondo una forma di "sfruttamento" dei cosiddetti "bambini prodigio" non rara all'epoca. Sempre il padre la accompagnò ed aiutò nei primi tentativi di composizione. Quando tuttavia ella si innamorò del compositore Robert Schumann, che sposò nel 1840, il padre si pose a ostacolo proprio dei suoi progetti matrimoniali. Da una parte egli temeva che con essi la figlia

38. Anche nei confronti di Felix il padre cercò di opporsi alla scelta di fare della musica la propria professione, ritenendo che fosse più appropriato per lui seguirne le orme di banchiere; Felix, tuttavia, riuscì a sottrarsi a tale destino.

avrebbe dovuto rinunciare alla propria attività di concertistica vanificando così tutti i suoi sforzi in tal senso, e dall'altra riteneva un compositore come Schumann un pessimo partito, incapace di offrire alla figlia le garanzie di stabilità economica e prestigio sociale che si dovevano a una sposa. Dopo aver comunque sposato Schumann a costo di una rottura definitiva col padre, Clara Wieck, a dispetto dei timori paterni, seppe conciliare con straordinaria determinazione ma anche con grande spirito di sacrificio la sua attività professionale e il suo ruolo di madre di famiglia. Continuò a scrivere musica e rimase attiva come concertista fin praticamente all'età anziana. Nel contempo, ebbe otto figli (di cui uno, Emil, deceduto a soli sedici mesi) che crebbe sostanzialmente da sola: Schumann morì infatti nel 1856.

Considerata la rottura col padre a causa della sua decisione di sposare Robert, la sua scelta di esibirsi e pubblicare sempre come Clara Schumann, anche da vedova, non pare solo frutto di adesione alle consuetudini sociali onomastiche: forse si carica anche di una sottile dose di provocazione verso il genitore. Anche a lei dobbiamo un ricco catalogo di opere per pianoforte, per insieme da camera e per voce e pianoforte; scrisse inoltre un Concerto per pianoforte e orchestra che, anche per iniziativa di musiciste come la giovane pianista Beatrice Rana, sta finalmente entrando nel repertorio concertistico.

4.6.2. *La didattica*

Un'attività didattica su queste due figure così importanti ed emblematiche può trarre avvio da eventi del calendario civile come, in primo luogo, la Giornata internazionale della donna celebrata l'8 marzo di ogni anno. Questo tipo di proposta, oltre a stimolare coi bambini una riflessione sulla società nella quale essi vivono e sulle differenze di tipo sociale che ancora la caratterizzano senza una chiara motivazione se non di tipo convenzionale (per esempio la ripartizione dei compiti domestici pur lavorando ormai tanto gli uomini quanto le donne), si concentrerà sulla necessità di riscoprire musiciste del passato rimaste a lungo in ombra a partire appunto da Fanny Mendelssohn e Clara Wieck. Essa potrà quindi svilupparsi per prendere in esame altre compositrici storiche come quelle menzionate poco sopra o compositrici di oggi come, per esempio, la finlandese Saariaho³⁹.

39. Ancorché rivolte alla scuola secondaria, i lettori possono trovare alcune indicazioni pensate nella prospettiva dell'educazione musicale in Pustijanac (2019), pp. 53-54.

A livello concreto, l'attività didattica sulle due autrici ottocentesche potrà fondarsi soprattutto su brani come i loro *Lieder*, ovvero brevi canti per voce e pianoforte basati su poesie in lingua tedesca. Infatti, entrambe non solo ne composero a lungo (Fanny Mendelssohn per tutta la vita, Clara Wieck sino a metà anni Cinquanta), ma anche cominciarono a farlo fin da giovanissime.

Clara Schumann compose un *Lied* addirittura quando aveva solo dodici anni. Esso riprende una poesia di Justinus Kerner e si intitola *Der Wanderer in der Sägemühle* ("Il viandante nella segheria"). Dà voce alla tematica, tipica della cultura romantica, del *Wanderer*, del girovago, di colui che vaga e peregrina incessantemente ed è immagine della ricerca di sé e della propria pace (si veda Sintoni, 2013b)⁴⁰. In una classe di scuola primaria, il brano può risultare piuttosto complesso: tocca tematiche come la ricerca interiore e il destino della persona e termina con la morte del protagonista. Il motivo per cui esso, comunque, si può prestare all'uso in classe è il fatto che è stato composto da una ragazza dodicenne, cioè da una persona quasi coetanea dei bambini dell'ultima classe di scuola primaria.

Anche in considerazione di questo, per un ascolto dall'opera di Fanny Mendelssohn si propone un *Lied* come *Nach Süden*, composto nel 1841, su versi del marito di Fanny, Wilhelm, e pubblicato postumo nel 1850⁴¹. Esso è di fatto l'opposto del precedente e si presta senz'altro ad essere impiegato nel contesto della scuola primaria. Nelle sue due strofe, attraverso l'immagine degli uccelli migratori, esprime il desiderio di andare "a sud" – ovvero, nel quadro della cultura tedesca dell'Ottocento, in Italia⁴² – per fuggire dal rigido inverno tedesco, e poi dal sud ritornare con la primavera. La musica, vivace, esprime l'eccitazione del richiamo verso un luogo dove i fiori sono "eterni", l'impazienza del ritorno con la stagione primaverile, la decisione comunque nel partire verso il sole espressa nella conclusione decisa e impetuosa sulla parola *hinaus* (fuori, via).

40. A questa pubblicazione si rinvia per informazioni circostanziate sull'opera utilizzabili proficuamente in un contesto di didattica dell'ascolto. Per il testo poetico si può inoltre utilizzare la risorsa in www.lieder.net/lieder/get_text.html?TextId=9282. Per l'ascolto dell'opera si può fare ricorso alla versione disponibile su YouTube all'indirizzo www.youtube.com/watch?v=bjCPUHmMMMq (soprano Dorothea Craxton; pianoforte Hedayet Djeddikar).

41. Per il testo poetico si può fare riferimento a www.lieder.net/lieder/get_text.html?TextId=764; per l'ascolto si può fare ricorso all'esecuzione all'indirizzo www.youtube.com/watch?v=Y7cUp9Vnqck (soprano Diana Damrau; pf. Helmut Deutsch).

42. Nella poesia e nell'immaginario austriaco e tedesco l'Italia è "Das Land wo die Zitronen blühen" ("la terra dove fioriscono i limoni"), come recita una celebre poesia di Goethe messa in musica da vari compositori fra i quali Franz Schubert (1797-1828).

4.7. Verso nuovi suoni. Arnold Schönberg e *A Survivor from Warsaw* op. 46 (1947)

4.7.1. La storia

L'ultima tappa che proponiamo per questa corsa nei secoli ci porta a metà XX secolo e ci pone di fronte a *A Survivor from Warsaw* per voce (narratore), coro maschile e orchestra op. 46 di Arnold Schönberg (1874-1951)⁴³.

Per la storia della musica e del Novecento, Schönberg è una figura cruciale. A quest'autore, infatti, dobbiamo l'affermazione e la teorizzazione della "emancipazione della dissonanza", cioè della possibilità di usare le dissonanze in quanto tali, senza preparazione e senza risoluzione in consonanza, come invece accade col sistema della "musica tonale", nel quale la maggior parte della musica era scritta ancora al suo tempo e molta della *popular music* è scritta ancora oggi. Tale scelta rispondeva a una necessità di tipo espressivo e tecnico. Schönberg, infatti, come molti compositori del proprio tempo, avvertiva come ormai esaurito il sistema tonale. Mirava a una musica che fosse in grado di esprimere pienamente le caratteristiche di lacerazione della condizione umana alla quale davano voce le tendenze pittoriche e letterarie dell'espressionismo, il movimento artistico al quale anch'egli contribuì. Il suo uso della dissonanza e delle sue risonanze espressive rientrava dunque in un intento profondamente comunicativo, anche se non "eufonico" o superficialmente gradevole, ma viceversa perturbante. È in questo senso che si possono comprendere anche le caratteristiche di un'opera come *A Survivor from Warsaw*.

Prima di vedere più nel dettaglio questo lavoro e per meglio comprenderlo, tuttavia, sarà utile ripercorrere per sommi capi la vicenda umana del suo autore. Arnold Schönberg nacque a Vienna da una famiglia ebrea di discrete condizioni economiche. Da piccolo studiò il violino e nell'adolescenza vi aggiunse lo studio del violoncello e dell'armonia. I suoi primi la-

43. Il testo dell'opera si può leggere, con traduzione italiana, al seguente indirizzo internet: www.flaminioonline.it/Guide/Schoenberg/Schoenberg-Survivor46-testo.html. Per un'introduzione a Schönberg anche in evidente prospettiva didattica, si veda Aigner-Monarth & Muthspiel-Payer (2019). Specificamente su *A Survivor from Warsaw* e sulle suggestioni che portarono alla composizione si vedano almeno Strasser (1995), Calico (2023) che ricostruisce puntualmente anche la ricezione e la fortuna della composizione, nonché l'introduzione all'opera nel sito ufficiale dell'Arnold Schönberg Center (Muxeneder, s.d.). Sul testo verbale si veda inoltre, anche per la sua prospettiva didattica, Schneider (2017). Per l'ascolto si faccia riferimento all'esecuzione diretta da Claudio Abbado disponibile all'indirizzo internet www.youtube.com/watch?v=tCP95LIhdRQ. Una primissima e succinta presentazione di questo tipo di approccio in Somigli (2010b).

vori eseguiti risalgono alla fine degli anni Novanta, quando, come altri artisti ebrei residenti a Vienna, si convertì al cristianesimo fondamentalmente per necessità di tipo lavorativo. Le sue opere a cavallo del Novecento presentavano già caratteristiche che ne rendevano difficile l'apprezzamento da parte dei contemporanei. Lo stesso accadeva ad altri compositori che ne condividevano le istanze di rinnovamento, come per esempio i suoi allievi Anton Webern (1883-1945) e Alban Berg (1885-1935). Per questo nel 1904 Schönberg creò la "Vereinigung schaffender Tonkünstler" (Associazione dei musicisti creativi), mirata alla diffusione di questo tipo di musica, respinta dai circuiti ufficiali.

Determinante nella sua ricerca fu anche l'incontro col teatro di cabaret a Berlino. Da esso scaturì, nel 1912, *Pierrot lunaire* op. 21 per voce e piccolo organico strumentale, su 21 brevi poesie del poeta simbolista belga Albert Giraud (1860-1929) nella traduzione tedesca di Otto Erich Hartleben (1864-1905). Quest'opera è invero una pietra miliare nella storia della musica sia per le scelte sonore in generale sia per il tipo di vocalità richiesto all'interprete. Esso è derivato proprio dal teatro di cabaret berlinese. Viene definito da Schönberg medesimo *Sprechgesang*, ovvero "canto parlato".

Sulla strada di rinnovamento intrapresa, nel corso degli anni Dieci Schönberg elaborò un nuovo metodo di composizione con tutti i dodici suoni noto in Italia come "dodecafonia": ne diede i primi saggi all'inizio degli anni Venti. Con esso, Schönberg poteva comporre opere di grandi dimensioni e controllare rigorosamente l'uso della dissonanza, ch'egli, a fini prima di tutto espressivi, aveva iniziato ad impiegare già dal primo Novecento liberamente e senza più attenersi alle regole dell'armonia in uso ancora al suo tempo. Tale uso libero della dissonanza, infatti, presentava alcune difficoltà, soprattutto per la realizzazione di lavori di ampia dimensione: l'ideazione della "dodecafonia" mirava essenzialmente a risolverli.

Gli anni Venti furono un periodo cruciale per lui anche per altre ragioni. Di fronte al montare del nazismo e dell'antisemitismo in Europa egli si riavvicinò all'ebraismo, al quale si riconvertì solennemente a Parigi nel 1933. Subito dopo, abbandonò per sempre l'Europa e trovò rifugio negli Stati Uniti, dove nel 1940 divenne cittadino americano e inglesizzò il cognome in Schoenberg.

Nel Nuovo Mondo, l'attività di Schönberg continuò ad abbracciare la didattica e la composizione e si intrecciò saldamente alla sua ricerca interiore e al suo legame con le proprie radici. Negli anni della Seconda guerra mondiale e in quelli subito successivi, egli si fece fra l'altro promotore e sostenitore di iniziative a sostegno del popolo ebraico perseguitato in Europa e proseguì la propria ricerca interiore e spirituale fino alla morte, il 13 luglio 1951.

4.7.2. La didattica

Nella produzione musicale di Schönberg, dunque, troviamo due momenti strettamente connessi: quello del primo Novecento detto della “libera atonalità” (Schönberg, però, non ha mai usato né gradito il termine “atonalità”) e quello dagli anni Venti in poi del “metodo di composizione coi dodici suoni” (in italiano “dodecafonia”).

All’interno di questo secondo periodo rientra anche l’opera che ora prendiamo in esame, *A Survivor from Warsaw*, dove l’impiego del metodo di composizione coi dodici suoni è coniugato a una emissione vocale derivata dallo *Sprechgesang* degli anni Dieci. Ciò determina effetti altamente espressivi.

La composizione si basa su un fatto reale e su una terribile tragedia della storia umana: la persecuzione antisemita nell’Europa degli anni Trenta e Quaranta fino all’orrore dello sterminio etnico e della *Shoah*.

Per parlarne, Schönberg adottò una prospettiva circoscritta, addirittura individuale. Finita la Seconda guerra mondiale, infatti, egli era venuto a conoscenza della vicenda di un uomo sopravvissuto alla distruzione del Ghetto di Varsavia, nella primavera 1943. L’aspetto della storia che più lo aveva colpito era il fatto che i prigionieri catturati dagli aguzzini, avviandosi verso la morte, avessero iniziato a cantare all’improvviso e tutti assieme l’antica preghiera ebraica dello “Shemà’ Israel” (Deuteronomio, 6, 4-7). Come si legge nel testo del lavoro schönberghiano: «all started to sing, as if prearranged, the old prayer they have neglected so many years – the forgotten creed!».

Schönberg era stato profondamente impressionato dall’episodio. Quel canto infatti era uno dei canti di appartenenza all’ebraismo e andava dritto alle sue stesse radici. Per questo egli decise di dedicare alla vicenda una composizione. In essa, però, nonostante il titolo e le prime parole del racconto, la storia non risulta del tutto ambientata nel solo Ghetto di Varsavia. Sono forti le allusioni a un campo di concentramento. Lo si nota in alcuni dettagli del testo e in particolare nel riferimento esplicito alle camere a gas. Schönberg, insomma, da una parte menziona un ambiente e una vicenda storica profondamente evocativi quale appunto il Ghetto di Varsavia e la sua insurrezione, e dall’altra offre uno sguardo sul contesto sanguinario nel quale quello stesso episodio si collocò.

Dal punto di vista musicale, la composizione è articolata in due parti. La prima è eseguita dall’orchestra e dalla voce maschile che si muove secondo la tecnica dello *Sprechgesang* e intona un testo in lingua inglese con inserimenti in tedesco prussiano quando l’ufficiale nazista prende la parola (Schneider, 2017). In essa la violenza sonora sembra renderci testi-

moni dell'irrompere dei nazisti nel Ghetto, delle percosse, e della brutalità esercitata su persone indifese fino al loro cammino verso la morte. La seconda parte, invece, è in ebraico: consiste nel canto corale della preghiera "Shemà' Israel" che gli uomini iniziano improvvisamente a cantare all'unisono (tutti i cantanti, cioè, cantano le stesse note) su un frastagliato e drammatico tessuto orchestrale.

Una breve figurazione di tromba, uno squillo che ci getta in un contesto militare e violento, apre l'opera *ex abrupto* (Fig. 8):

Fig. 8 - Figura d'apertura di *A Survivor from Warsaw* di Arnold Schönberg



Per le sue caratteristiche stagliate, tale figura si presta ad essere assunta come un segnale, un *cue* nella prospettiva della didattica dell'ascolto (vd. cap. 3 par. 2). Essa torna diverse volte nel pezzo e sottolinea la tremenda brutalità di quanto accade.

Dal punto di vista didattico, nella preparazione dell'ascolto l'insegnante potrà così introdurre la vicenda e il contesto storico, sottolineare alcuni momenti chiave della storia narrata (l'irruzione dei militari, la conta degli uomini verso la camera a gas, il canto improvviso dello "Shemà' Israel") e infine presentare proprio questo *cue*, invitando la classe a fare attenzione al suo ritorno durante l'ascolto.

La composizione, di per sé, dura poco più di sei minuti. Non se ne consiglia però l'immediato ascolto integrale, al quale si suggerisce di pervenire per gradi. Tale ascolto, da svolgere con l'ausilio del testo, potrà essere infatti proficuamente preceduto e preparato dall'ascolto mirato perlomeno di due episodi chiave come i primi due minuti, nei quali si è catapultati d'improvviso nella tremenda situazione narrata, e il passaggio dal racconto del narratore al canto dello "Shemà' Israel" da parte del coro.

Nella rielaborazione dell'ascolto, l'insegnante e la classe potranno riflettere su come l'inizio dell'opera offra un'immagine realistica del risveglio violento dei prigionieri. Essi, poi, potranno soffermarsi sul tipo di vocalità adottata per il narratore e le sue tante potenzialità espressive, e infine riflettere sulla solennità del coro finale: rispetto a quanto lo precede, esso risuona come emergendo compatto contro il caos e la violenza.

Si potrà pervenire così alla scoperta del messaggio tragico ma non disperato che Schönberg sembra offrirci con questa composizione. Infatti in questo lavoro egli raffigura tanto l'orrore della persecuzione quanto, per sua stessa ammissione, una sorta di "miracolo" legato alla riscoperta di sé e della propria storia da parte delle persone protagoniste, loro malgrado, della terribile vicenda: «per me, il miracolo è che tutte queste persone che potrebbero avere dimenticato per anni di essere ebrei, all'improvviso, davanti alla morte, ricordano chi sono. E questo mi sembra qualcosa di grande» (Schönberg, 2008, p. 534). Tale messaggio sul valore della memoria come estrema ancora di salvezza è ben lungi dall'esaurirsi coi fatti storici ai quali qui ci si riferisce.

La via d'accesso didattico a quest'opera e alle riflessioni che da essa possono trarre origine, purtroppo, non pare difficile da individuare. Anche in questo caso essa può fondarsi su una forma di interdisciplinarietà con storia, oppure ricollegarsi alla celebrazione della Giornata della Memoria, che il 27 gennaio di ogni anno ricorda la tragedia della *Shoah*, o infine inquadrarsi in una riflessione sulla realtà che ancora oggi ci circonda. Infatti, a quasi ottant'anni dalla creazione di *A Survivor from Warsaw*, la discriminazione e la persecuzione razzista non sono un male debellato nel mondo.

In questo contesto, un'opera come *A Survivor from Warsaw* può rispondere a una doppia e sempre urgente necessità. Per un verso, infatti, funge come documento e monito su un crimine storico di proporzioni inaudite avvenuto nella prima metà del Novecento, e per un altro, con le sue caratteristiche sonore, ci induce a riflettere dolorosamente anche sui meccanismi di violenza e sopraffazione che ne furono alla radice, lo caratterizzarono e possono oggi tradursi in nuovi crimini. Allo stesso tempo, però, con la sua conclusione, esso sembra anche ricordarci un inatteso aspetto di grandezza dell'essere umano: la capacità di non dimenticare chi è, di saperlo riscoprire anche di fronte all'abisso, di fare di questo un mezzo per non permettere al male di imporsi per forza e anzi, in ultima analisi, sconfiggerne i piani stessi⁴⁴. Da questo punto di vista, per paradosso, *A Survivor from Warsaw* si pone per il difficile mondo di oggi, e forse di sempre, come un messaggio di profonda, ancorché sofferta, speranza.

44. Muxeneder (s.d.): «The "Shema" is recited as the central confession of Judaism in times of happiness and suffering, to express praise, hope and optimism, as well as reinforcement for those who doubt and as the last words of the dying. In Schönberg's interpretation, the creed ends with Deuteronomy 6,7 ("and when thou lye down, and when thou rise up") – apart from being a possible reference to the position of the Reformed Prayer Books, it is also, perhaps, a way of accenting the metaphorical moment: the act of standing up against the repression of violent rule, and "rebirth of the Jewish nation" (Timothy L. Jackson)».

5. Percorsi tematici con la musica classica

5.1. Introduzione

In questo capitolo conclusivo riportiamo gli schemi e le descrizioni dei percorsi ideati assieme alle docenti delle classi che hanno partecipato al progetto. Essi sono pensati sia come suggerimento di applicazione concreta e immediata sia come possibile modello per la realizzazione di nuovi percorsi sulla scorta delle indicazioni metodologiche, storiche e bibliografiche offerte in questo e nei capitoli precedenti.

Pur nelle specificità dei contenuti, i percorsi infatti seguono un'organizzazione sostanzialmente comune, anche se poi differisce la loro descrizione a seconda delle attività e degli ascolti. Essi si avviano con due elementi costanti, il cui ordine può liberamente variare:

- una filastrocca sul tema di riferimento;
- uno scambio dialogico tra i bambini e insegnante, in forma di *brainstorming*.

L'adozione di una filastrocca nelle fasi iniziali dei percorsi risponde a un duplice scopo. In primo luogo, la filastrocca si pone come esercizio-base del ritmo e occasione per l'educazione ritmica, a cominciare dalla percezione e realizzazione di un principio di regolarità. Per questo, le presenti filastrocche sono assai semplici: esse sono costruite su un verso ottonario con accentuazione regolare ogni due sillabe (es. «Sò felice sò contento», ecc.), con un andamento in quattro tempi, perlopiù senza rarefazioni o affastellamenti sillabici che non scaturiscano naturalmente dalle comuni figure metriche di sinalefe (o dialefe) ed *enjambement*, a differenza di quanto solitamente avviene nelle filastrocche che non si pongono questo tipo di finalità specifica¹. Di ognuna si suggerisce una scansione ritmata, su una pulsazione costante delle mani.

1. Una volta assimilato il senso della regolarità ritmica si potrà ovviamente costruire anche questo tipo varianti e complicazioni. Sulla filastrocca nella didattica si veda anche Somigli (2023b).

In secondo luogo, la filastrocca iniziale ha il compito di introdurre sia il tema del percorso sia, con brevi cenni e allusioni, i singoli ascolti e attività. Essa, insomma, funge da guida e sommario. Per rendere evidente questo aspetto, nella trattazione dei percorsi le filastrocche verranno riprodotte sia in sé sia nelle tabelle che indicano le attività corrispondenti ai vari passaggi.

Mirate a questo doppio ordine di finalità, tutte le filastrocche presenti nei percorsi sono state scritte da me appositamente per essi.

L'altro elemento iniziale di ogni percorso, il *brainstorming*, è mirato a stimolare un confronto sul tema trattato. Esso potrà essere corredato da attività ulteriori, per esempio di disegno, che possono funzionare anche come "preparazione" dell'ascolto (vd. sopra, capitolo 3, par. 5).

A questa fase iniziale seguono quindi le attività pratiche di ascolto e produzione, tutte attinenti al tema scelto. Il loro svolgimento può avvenire (come di fatto è stato nelle classi) con modalità differenti, calibrate sui singoli lavori e pensate in modo da favorire un'esperienza della musica il più possibile plurale e comprensiva (canto, produzione strumentale e vocale, ascolto mediato dal movimento o dal disegno, ecc.). Esse sono intervallate da varie attività ulteriori, anche di *brainstorming*. Per quest'ultime, quando non strettamente necessario, non si danno indicazioni ai lettori: si fa appello tanto alla loro esperienza e sapienza didattica quanto alla loro conoscenza della classe e dei bambini.

Una filastrocca o un canto finale su una delle melodie incontrate può concludere il percorso.

Così strutturati i singoli percorsi mirano a porsi come occasione di educazione musicale fortemente integrata nell'offerta formativa generale. Il tema, infatti, come già ricordato (vd. sopra, al capitolo 2, par. 3.2), è sempre stato scelto in modo da collocare la musica in un quadro di carattere interdisciplinare e trasversale, sì da facilitarne l'inserimento nel curricolo della classe e la presa in carico da parte dei docenti curricolari, o perlomeno il loro attivo e diretto coinvolgimento nella progettazione e poi attuazione.

5.2. Una giornata di festa (classi prima e seconda)

5.2.1. Introduzione

Questo percorso prende spunto dalle *Kinderszenen (Scene infantili)* op. 15 per pianoforte di Robert Schumann (1810-1856), che ne costituiscono il fulcro².

2. Per l'ascolto dell'opera di Robert Schumann (per intero e dunque anche per estratti) si può fare riferimento alla seguente esecuzione disponibile su YouTube www.youtube.com/watch?v=QiMFICjD5Hg&t=1061s (pf. Maria João Pires).

Egli le compose nel 1838: mediante i singoli e brevissimi brani ripercorre una sorta di giornata ideale di un bambino (per quanto della borghesia del suo tempo) coi giochi, i racconti, la preghiera. Ciascun pezzo, inoltre è fondato su un elemento musicale che lo struttura e ce ne dà il senso. Per esempio, lo si nota nel brano intitolato *Ritter vom Steckenpferd*, ovvero “Sul cavallo di legno”, sul quale anche lavoreremo direttamente: esso è tutto costruito su una figura ritmica che ne restituisce l’oscillazione e si definisce “sincope”, associata in questo caso anche a un accento sul terzo tempo della battuta e da un controttempo nella mano sinistra (Fig. 1):

Fig. 1 - Robert Schumann, da *Kinderszenen*, *Ritter vom Steckenpferd*, batt. 1-4 (dall’edizione di pubblico dominio Breitkopf & Härtel, Lipsia 1880)



Per il carattere, la brevità dei suoi brani, e il riferimento all’infanzia, la raccolta si presta ad avviare un percorso che possa avvicinare i bambini ad aspetti del discorso musicale tanto semplici ed essenziali quanto anche più complessi³.

Il percorso si struttura come un’ideale giornata nella quale un bambino o una bambina invita gli amici a casa propria per giocare e far musica assieme fino a sera. Faranno attività sonore, giocheranno, riposeranno un po’, e alla fine si saluteranno per tornare nelle loro case. L’itinerario, oltreché alla pratica e all’ascolto della musica, in quanto collocato in una classe prima o seconda, mira anche all’introduzione ad essa e alle sue caratteristiche attraverso attività di esplorazione e improvvisazione strumentale. Nel corso del progetto *La musica classica nell’educazione musicale*, esso è stato realizzato in due classi seconde, in un caso anche con la collaborazione della docente di inglese L3, che ha curato la traduzione ritmica della

3. Per un approfondimento sull’autore si vedano i testi menzionati nel capitolo 4, nota 2, nonché, più specificamente, Edler (1991) e Carone (2004).

filastrocca e ha offerto i corrispettivi inglesi di alcuni termini musicali impiegati nel corso dell'attività.

5.2.2. Svolgimento del percorso

Filastrocca della festa

Son felice, son contenta/o
I miei amici vengon qua,
Giocheremo tutto il giorno
Finché buio si farà.

Suoneremo il pianoforte⁴
a rincorrerci faremo,
col cavallo, pur di legno,
mezzo mondo gireremo!

Ma ora è tardi e i miei amici
A casina se ne van...
Stanca/o stanca/o vado a letto,
Mi addormento piano pian...

A seguire la descrizione schematica del percorso⁵.

Filastrocca	Brano - Attività corrispettive	Suggerimenti operativi
Son felice, son contento I miei amici vengon qua, Giocheremo tutto il giorno Finché buio si farà.	<i>Wichtige Begebenheit</i> ("Un avvenimento importante")	Il brano può essere proposto a mo' di sigla del percorso, mentre i bambini prendono posto ed essere poi seguito dal <i>brainstorming</i> su come ci si immagina una festa con gli amici.
*****	*****	*****

4. In alternativa, "Suoneremo gli strumenti".

5. In questo capitolo gli schemi di descrizione tabellare come questo non hanno carattere integrativo ma sono parte strutturale del discorso, talora alternativa alle descrizioni di tipo discorsivo. Pertanto, in tali situazioni, essi non riportano numerazione e didascalia.

<p>Suoneremo il pianoforte [alternativa: gli strumenti]</p>	<p>Esplorazione strumentale e sonorizzazione di brevissime storie (modello possibile <i>Játékok</i> di György Kurtág)⁶</p>	<p>Invitare i bambini a inventare e a raccontare brevi situazioni (p. es., un gatto che cammina, una farfalla che vola, un gatto che insegue un topo, ecc.) quindi provare, a coppie o in piccoli gruppi, a restituirle coi suoni. Al termine dell'attività sarà utile ragionare sul perché sono state fatte determinate scelte sonore. L'attività può anche estendersi all'ideazione di forme di notazione intuitiva (vd. sopra capitolo 4 paragrafo 2.2) con le quali fissare le singole proposte per future esecuzioni.</p>
<p>a rincorrerci faremo,</p>	<p><i>Hasche-Mann</i> (“A rincorrersi”)</p>	<p>Attività di musica e movimento costruita sul brano di Schumann. Più che a svolgere una corsa libera e potenzialmente sfrenata, i bambini saranno guidati a scoprire l'andamento del brano fatto di accelerazioni e brevi soste, nelle quali si può riconoscere idealmente il momento nel quale l'inseguitore raggiunge e tocca l'inseguito.</p>
<p>col cavallo pur di legno mezzo mondo gireremo!</p>	<p><i>Ritter vom Steckenpferd</i> (“Sul cavallo di legno”)</p>	<p>L'attività può comprendere tre momenti: 1) ascolto mediato dal movimento; 2) <i>brainstorming</i>;</p>

6. *Játékok* è un lavoro a scopi didattici del compositore ungherese György Kurtág (1926). Per quanto sia per pianoforte, può fornire spunti significativi ben oltre l'ambito pianistico anche su aspetti come, per esempio, le forme di notazione per l'infanzia, preparatorie alla scrittura su pentagramma. Per un approfondimento si veda Melis (2005).

		<p>3) canto. Nel primo, col concorso del movimento, si esplora l'andamento oscillante del brano, che con la sincope, restituisce proprio il movimento del cavallo a dondolo. Nel secondo, attraverso un <i>brainstorming</i>, si può osservare come attraverso l'incremento della sonorità esso sembra suggerire, secondo una sensibilità tipicamente infantile, una corsa libera in un grande paesaggio immaginario. Infine, sulle prime otto battute si potrà svolgere un'attività di canto con parole come, per esempio: Dondola, dondola Dondola, dondola, dondola, dondola, dondola, qui!⁷</p>
*****	*****	*****
<p>Ma ora è tardi e i miei amici A casina se ne van... Stanca/o stanca/o vado a letto, mi addormento piano pian...</p>	<p><i>Kind im Einschlummern</i> ("Il bambino si addormenta")</p>	<p>Musica e movimento. L'ascolto del brano di Schumann può essere accompagnato da un'attività a coppie nella quale un bambino è disteso e l'altro lo culla e copre con un foulard come per addormentarlo. A metà del brano i bambini delle coppie si scambiano di ruolo, ma nella parte finale entrambi seguono il rarefarsi della musica e passano in posizione distesa (addormentamento).</p>

7. Come le filastrocche, anche tutte le proposte d'inserimento testuale sono originali ed elaborate da chi scrive per i singoli percorsi.

5.3. Una giornata in campagna con... Beethoven (Sinfonia n. 6 op. 68, “Pastorale”; classi seconda e terza)

5.3.1. Introduzione

Come il precedente, anche questo percorso si incentra su un solo lavoro: la Sinfonia n. 6, op. 68, di Ludwig van Beethoven (vd. cap. 4, par. 5)⁸. Beethoven la scrisse tra il 1807 e il 1808, quando ormai aveva accettato la propria malattia, in parallelo alla Quinta: alla loro prima esecuzione, le due sinfonie vennero presentate con una numerazione inversa rispetto all'attuale. Di fatto, invero, questa sinfonia ripropone la stessa tematica e lo stesso percorso dell'altra. Qui, però, la minaccia non compare all'inizio ma verso la fine, sottoforma di un temporale. A differenza di quanto non pare espresso dalla Quinta sinfonia, inoltre, in quest'opera l'essere umano non lotta da solo contro l'avversità, ma vi resiste e ne esce vittorioso grazie all'amore di una divinità, nella quale sempre confida e che alla fine ringrazia.

Come, ricordato, Beethoven era un uomo profondamente religioso. Egli, inoltre, abitava in città, ma la trovava caotica e amava spostarsi in campagna, soprattutto a Heiligenstadt, nei dintorni di Vienna, dove anche scrisse la lettera ai fratelli che abbiamo incontrato nel capitolo precedente. La campagna, e la natura che essa consentiva di vivere, era per lui una manifestazione della divinità, e in essa la persona poteva trovare pace e serenità. Tuttavia, neppure in questo ambiente così protetto l'essere umano è del tutto al riparo dall'imprevisto, anche se potrà contare nella certezza di non essere lasciato solo. Questo, in estrema sintesi, è il messaggio che possiamo rintracciare nella Sinfonia “Pastorale”. Per farcelo pervenire, Beethoven articola l'opera in cinque movimenti, e non nei quattro che ci si aspetterebbe. In essi evoca quasi realisticamente e in maniera intenzionale una giornata all'aria aperta con le sue risonanze interiori: dal “Risveglio di piacevoli sensazioni all'arrivo in campagna” (I movimento) al “Canto pastorale: sentimenti di gioia e di gratitudine dopo la tempesta” (V movimento), passando per la “Scena presso il ruscello” (II movimento) e la “Allegra riunione di contadini” (III movimento). Ma un “Temporale” (IV movimento) irrompe improvviso a metà della “Allegra riunione” e reca paura e dolore.

Questo episodio così drammatico, anche dal punto di vista musicale, si manifesta quando meno ce lo aspettiamo. Infatti, giunti alla fine del terzo

8. Per l'ascolto si faccia riferimento all'esecuzione diretta da Herbert von Karajan e disponibile all'indirizzo internet www.youtube.com/watch?v=fNXCZXRlX7I&t=148s.

movimento, secondo gli usi dell'epoca, una sinfonia doveva avviarsi a concludere col quarto movimento. Fino a lì, inoltre, tutto era scorso sereno. Ma col quarto movimento, Beethoven riapre improvvisamente i giochi e inscena uno spaventoso temporale⁹. Esso è violentissimo, tremendo ma si conclude rapidamente. Gli fa seguito un quinto ed ultimo movimento intitolato "Canto pastorale: sentimenti di gioia e di gratitudine dopo la tempesta": le persone ringraziano la divinità per lo scampato pericolo e scoprono uno stato d'animo di gioia profonda, fino ad allora mai provato, neppure nella serenità, nella pace e nella spensieratezza della natura rappresentati dai primi tre movimenti. Esso scaturisce proprio dalla consapevolezza di non essere mai lasciati soli, neppure nelle avversità.

5.3.2. *Svolgimento del percorso*

Questo percorso prevede uno svolgimento in parte diverso dal precedente; per essere realizzato richiede inoltre un paio di incontri. Data la lunghezza complessiva dell'opera e dei suoi singoli episodi, non dovrà necessariamente comportare un ascolto integrale della composizione, ma potrà limitarsi a specifici episodi-chiave della sinfonia e dei suoi movimenti.

L'attività può essere preparata anche qui da un *brainstorming* sul rapporto che i bambini hanno (o non hanno) con la campagna e più in generale con l'ambiente naturale non urbanizzato.

Essa, quindi, potrà proseguire con un'attività di disegno con l'ausilio di schede predisposte dagli insegnanti secondo il seguente modello (Fig. 2). I bambini saranno invitati a realizzare i disegni sulla base della propria esperienza e fantasia (quindi potranno disegnare automobili, motociclette, ecc., non necessariamente carrozze a cavallo come poteva essere al tempo di Beethoven, al quale ancora si può non fare riferimento).

9. Specificamente su questo movimento si veda di nuovo la proposta in Somigli (2013a), pp. 84-92 e 112-116, al quale si rinvia per ulteriori indicazioni bibliografiche. Com'è chiaro, Beethoven "gioca" qui con le forme e, di conseguenza, con le attese degli ascoltatori.

Fig. 2 - Esempio di scheda per attività preparatoria di tipo grafico

Situazione	Disegno
Arriviamo in campagna e siamo contenti...	
C'è un piccolo ruscello con tanta vita attorno	
Vediamo un gruppo di contadini far festa...	
... quando ecco un terribile temporale!	
Ma presto il temporale finisce e cantiamo felici per il sole che splende di nuovo!	

Le cinque scenette disegnate corrispondono alle situazioni rappresentate dai cinque movimenti. L'attività di disegno condotta sin qui, pertanto, oltreché preparatoria all'attività nel suo insieme funge di fatto da fase di preparazione dell'ascolto secondo la metodologia indicata nel capitolo 3, par. 2.

Raccolti e commentati i disegni dei bambini, si passerà all'apprendimento ed esecuzione di una piccola filastrocca strutturata per coppie di versi, ognuna delle quali riferita a un movimento. Essa correda il lavoro svolto in precedenza e costituisce una sorta di sunto e di guida all'ascolto dell'intera sinfonia.

Filastrocca	Movimento della Sesta Sinfonia
Ma che bella la campagna Siam felici, siam sereni,	I. Risveglio di piacevoli sensazioni all'arrivo in campagna
L'acqua scorre calma calma, Cantan lieti gli uccellini.	II. Scena al ruscello
Senti senti che frastuono: Là si balla e canta in coro!	III. Allegra festa di contadini
Ma improvvisa la tempesta, Che paura, scappa in fretta!	IV. Temporale
Splende in ciel l'arcobaleno, Ringraziam per il sereno!	V. Canto pastorale: sentimenti di gioia e di gratitudine dopo la tempesta

A questo punto dell'attività, mediante tecniche di dialogo e scambio, si potrà presentare, pure con l'aiuto di materiali visuali (per esempio un ritratto), la figura di Beethoven e trattare del suo rapporto con la natura, anche con riferimento alla sua dolorosa storia personale. Un altro discorso che potrà essere svolto riguarda inoltre l'orchestra e i suoi strumenti musicali.

Si passerà quindi all'ascolto del primo minuto circa del primo movimento, con una consegna relativa all'andamento, veloce o più lento, e al carattere, tranquillo o agitato, della musica. Al termine di esso e della relativa riflessione, magari accompagnata dallo sguardo e dal commento ai disegni, si potrà cantare la melodia iniziale inserendovi parole come:

Siamo arrivati in campagna
E gli uccellini sentiam...
Fan cip cip cip!
Fan cip cip cip!
Com'è bello insieme sentirli cantare
Quanta pace portano al cuor!

L'ascolto potrà proseguire con l'ausilio del movimento spontaneo per un ulteriore minuto e comunque fino a quando, alla fine della sezione iniziale detta di Esposizione, non si percepisce un chiaro punto di arrivo.

La verbalizzazione della musica (per esempio sulla base della domanda: è scorrevole o agitata?) e il confronto col disegno sarà quindi di aiuto per il secondo movimento. Si propone di ascoltarne l'inizio e l'episodio conclusivo (da 20'00" a 22'00" ca. nell'esecuzione indicata, corrispondenti alle ultime undici battute della partitura) nel quale Beethoven inserisce un realistico canto di usignolo, quaglia e cucù.

Il terzo movimento potrà essere accompagnato dall'ascolto mediato dal movimento corporeo, in particolare di girotondo. Esso potrà essere utilizzato in riferimento soprattutto all'inizio e alla conclusione.

Per il quarto movimento si può impiegare una procedura come quella suggerita in Somigli (2013a), basata sull'ascolto mediato dall'attività grafica. In sintesi, si tratterà di seguire l'andamento del brano segnando graficamente da sinistra a destra su un foglio o un altro supporto scrittorio (anche *tablet*) i picchi di intensità, assunti come *cues*, via via che si presentano.

Giunti infine al quinto movimento, se ne potrà sottolineare il carattere e il senso col ricorso, di nuovo, all'inserimento di parole sulla melodia principale. Esse potranno sottolineare il senso di gioia dato dalla fine del fortunale, e con quest'attività di canto il percorso potrà concludersi:

Guarda che bello
In ciel l'arcobalen!
Siamo felici
E il cielo ringraziamo!

5.4. La giornata di un bambino preistorico (classe terza)

5.4.1. Introduzione

Questo percorso è stato ideato su proposta di un'insegnante di una classe terza, in stretto collegamento col programma previsto in quell'annualità per le discipline storiche¹⁰. Il tema è dunque la specie umana nella preistoria e la pratica della caccia come fonte di sopravvivenza. Esso viene affrontato immaginando un'ipotetica giornata di un bambino/cacciatore preistorico, con un'attenzione, però, alla sensibilità odierna, e un messaggio finale di tipo positivo, costruttivo.

A differenza dei percorsi precedenti e in analogia ai successivi, dal punto di vista delle scelte musicali, tale filo conduttore si traduce nel riferimento a vari autori ed opere. Ciò consentirà ai bambini di vivere un'esperienza storico-musicale nello spazio e nel tempo, dal Sette- Ottocento sino ai giorni nostri. Per poter dedicare il tempo necessario ai vari brani e momenti di attività, ascolto e riflessione se ne suggerisce la realizzazione in un paio di incontri.

10. Alla sua concreta progettazione hanno contribuito anche gli studenti di Scienze della Formazione primaria Sara Dal Brun e Francesco Ochner.

5.4.2. Svolgimento del percorso

Punto di partenza stavolta può essere una riflessione e un *brainstorming* non centrato direttamente sul tema del percorso ma su un argomento collaterale. Il riferimento alla preistoria, infatti, consente di poter arretrare ulteriormente lo sguardo, portarlo alla nascita della terra e dell'universo e guardare alla teoria del *Big bang*, con la quale l'umanità pare aver finalmente trovato, almeno in parte, risposta a un interrogativo da sempre affrontato in tante narrazioni mitologiche o religiose.

Questo passaggio offrirà l'occasione per l'ascolto di un brano tratto dall'oratorio di Franz Joseph Haydn intitolato *La Creazione* (1796-98)¹¹. Il compositore apre questo lavoro con un riferimento al primo capitolo del libro biblico della Genesi, cioè al passaggio dalle tenebre e dal caos informe alla luce. Egli restituisce tale evento con una fragorosa esplosione di energia sonora sulla parola "Licht" (luce), sicché la sua musica, da una prospettiva e sensibilità odierna, può essere assunta, oltretutto ovviamente come restituzione del testo biblico, anche come una sorta d'involontaria immagine sonora della liberazione violenta e subitanea d'energia dei primissimi nanosecondi del *Big bang*, del quale Haydn naturalmente non poteva avere idea.

L'ascolto può essere svolto sui primi due minuti del brano con la richiesta ai bambini di riflettere se la musica sembri evocare un'atmosfera di luce o di buio e perché. Si potrà dunque ascoltare la sezione dell'introduzione nella quale Haydn segna il passaggio alla luce (da 7'40" a 8'20" nell'esecuzione indicata in nota) e chiedere ai bambini di alzare la mano quando a loro parere si verifica questo passaggio. La riflessione verterà sui mezzi sonori, facilmente identificabili, coi quali Haydn ottiene tali effetti.

Il percorso procederà a questo punto con una filastrocca costruita in modo da comprendere il riferimento ai vari ascolti che verranno proposti. Tema della filastrocca è, come già anticipato, la giornata di caccia di un bambino preistorico.

11. L'oratorio è una composizione di vaste dimensioni per orchestra e voci che prevede varie situazioni e personaggi. A differenza dell'opera lirica, non deve essere realizzato in forma scenica ma di concerto. I soggetti degli oratori, infatti, sono di tipo religioso o biblico, e tali lavori, a livello formale, non hanno intento spettacolare o d'intrattenimento ma di riflessione su storie o questioni di fede. Per l'ascolto del brano in questione si può ricorrere all'esecuzione disponibile all'indirizzo www.youtube.com/watch?v=HL4yd_GF5PU (dir. Donato Morselli).

Situazione	Filastrocca	Brano musicale
Presentazione del bambino	Un bambino coraggioso Nella grotta era famoso: Era un bravo cacciatore E a cacciar doveva andare.	Robert Schumann: da <i>Album für die Jugend</i> (“Album per la gioventù”) op. 68, <i>Jägerliedchen</i> (“Canzoncina del cacciatore”)
La preghiera agli dei	Con dei riti molto antichi Agli spiriti amici Chiese forza e virtù E con lui la tribù.	Igor Stravinskij, da <i>Sacre du printemps</i> (“La sagra della primavera”), <i>Danse des adolescentes</i> (“Danza delle adolescenti”)
L'incontro con un cacciatore rivale	Una volta sul cammino Incontrò un altro bambino. “Via di qui!” lui gli gridò, l'altro invece lì restò.	Franz Schubert: da <i>Die Schöne Müllerin</i> (“La bella mugnaia”): <i>Der Jäger</i> (“Il cacciatore”)
La caccia	Così, invece di lottare, Si poterono aiutare A fare agguati tutto il giorno In quel bosco e tutt'intorno.	Robert Schumann: da <i>Waldszenen</i> (“Scene del bosco”): “ <i>Jäger auf der Lauer</i> ” (“Cacciatore in agguato”)
Il ritorno e la festa	Quella sera che gran festa Risuonò nella foresta: Proprio bravi quei bambini Ad aiutarsi e star vicini!	Sergej Prokof'ev: da <i>Pierino e il lupo</i> , marcia finale – Alternativa: Sergej Prokof'ev: <i>Marcia</i> op. 99

Per l’attuazione di questa parte del percorso si indicano qui pochi dati e suggerimenti essenziali: si invitano gli insegnanti a procedere il più possibile in autonomia sulla scorta delle proposte metodologiche e delle informazioni storico-musicali precedenti.

Il brano di presentazione del nostro piccolo cacciatore è tratto da *Album für die Jugend* (“Album per la gioventù”) per pianoforte op. 68 di Robert Schumann. A differenza delle *Kinderszenen*, questa raccolta di 43 piccoli pezzi, non solo esprime una sensibilità infantile, come un mondo osservato dagli occhi di un bambino, ma anche si rivolge soprattutto ai principianti pianisti con brani facilmente alla loro portata. Per queste caratteristiche di semplicità si presta anche come “palestra” di educazione all’ascolto. Nel caso specifico i bambini potranno essere preparati con

domande relative al carattere del brano. Schumann lo indica come “Frisch und fröhlich” (“fresco e felice”) e ottiene questo effetto con una tonalità maggiore¹², una scrittura ritmata e balzante, e una dinamica prevalentemente in *forte*. La rielaborazione dell’ascolto potrà dunque vertere su questi aspetti e sulle loro conseguenze espressive.

Il riferimento al rito della tribù offre l’occasione di introdurre i bambini alle sonorità ruvide del novecentesco *Sacre du Printemps* di Igor Stravinskij. In questo straordinario lavoro, composto per i Balletti Russi di Sergej Djagilev e presentato con grande scandalo a Parigi nel 1913, il compositore raffigura un rito propiziatorio della “Russia pagana” mediante sonorità spesso brutali e ritmi irregolari, in conformità con una tendenza artistica chiamata “primitivismo”. L’episodio del quale si propone l’ascolto – “Danza delle adolescenti”¹³ – si caratterizza proprio per tali elementi: su una pulsazione costante in quattro (la stessa, dunque, delle nostre filastrocche) si inseriscono colpi violenti e improvvisi a distanze non prevedibili. La loro percezione potrà essere favorita da semplici congegni motorie (p. es., da fermi, alzare la mano, oppure, camminando in cerchio, fare un salto quando li si sentono).

La composizione, inoltre, fu inserita da Walt Disney nel primo film *Fantasia* (1940), dove non a caso fu associata a un cartone animato sulle origini della terra. Il passaggio in questione è lì accompagnato da immagini di vulcani che esplodono ed eruttano improvvisamente in corrispondenza dei colpi irregolari¹⁴. La visione dell’episodio – che si consiglia di svolgere solo dopo il primo ascolto per non condizionare la ricezione musicale dei bambini con le immagini disneyane – potrà dunque fungere da “partitura” per un’attività pratica con gli strumenti a percussione dello strumentario. Durante la proiezione i bambini potranno sperimentare il senso dell’irregolarità ritmica cercando di suonare gli strumenti in corrispondenza delle esplosioni laviche.

Come quarto ascolto dell’itinerario si propone il *Lied Der Jäger* (“Il cacciatore”) dal ciclo *Die schöne Müllerin* (“La bella mugnaia”; 1823) di Franz Schubert (1790-1828)¹⁵. Il brano è in lingua tedesca. Esprime e descrive la reazione rabbiosa ma impotente del giovane protagonista della

12. La tonalità, nello specifico, è Fa: ciò non accade per caso. Essa, infatti, è una tonalità tipica dei corni, gli strumenti di caccia per eccellenza.

13. Si può utilizzare l’esecuzione del brano diretta da Vladimir Ashkenazy all’indirizzo web www.youtube.com/watch?v=wZQHOJRwv8U.

14. www.youtube.com/watch?v=EiAFUJ4Shao, da 4’00” a 5’10” ca.

15. Riferimento imprescindibile su quest’opera è La Face (2003), dove (pp. 57-58) si trova anche un’acuta e illuminante lettura del brano in questione nel quadro dell’intera composizione. Per l’ascolto si faccia riferimento all’esecuzione di Dietrich Fischer-Dieskau e Gerald Moore www.youtube.com/watch?v=_pd_jB-vvQI/.

vicenda schubertiana all'arrivo di un cacciatore: ai suoi occhi questi appare come un insidioso rivale presso la giovane mugnaia della quale è segretamente e vanamente innamorato. Il lavoro è caratterizzato da una grande velocità e da un'enunciazione del testo verbale piena di foga. Il fatto che questo canto non sia in italiano ma in tedesco non sarà di ostacolo all'ascolto. Una volta lette le parole in traduzione, infatti, sarà sufficiente che i bambini vengano guidati a percepire nella musica e nelle sue caratteristiche la reazione concitata e ostile del giovane uomo di fronte all'arrivo di una figura avvertita come nemica.

Per la fase della caccia, si potrà assumere come punto di riferimento un nuovo brano di Robert Schumann, stavolta tratto dalle *Waldszenen* ("Scene del bosco") op. 82 (1848-49): *Jäger auf der Lauer* ("Cacciatore in agguato")¹⁶. Lo si potrà ascoltare con una consegna motoria che ne faccia cogliere il procedere per balzi e accelerazioni, come per agguati e corse in una selvaggia scena di caccia conclusa vittoriosamente dopo mille peripezie.

Infine, per la festa al termine della giornata, si potrà ascoltare il finale di *Pierino e il lupo* (1936) del compositore russo Sergej Prokof'ev (1891-1953)¹⁷. L'opera è ampiamente nota nella scuola anche perché fu composta con scopi dichiaratamente didattici. Essa si conclude con una marcia che descrive il ritorno trionfale da una battuta di caccia contro un terribile e minaccioso lupo. La parata si rivela però incruenta grazie all'intraprendenza di Pierino, che intercede per l'animale e gli salva la vita. In alternativa, il percorso potrà essere concluso con la Marcia op. 99, sempre di Prokof'ev¹⁸. Nell'un caso e nell'altro l'ascolto potrà essere mediato dal ricorso al movimento (per la Marcia op. 99, soprattutto nella sua prima parte, potrà risultare idonea la marcia in girotondo).

5.5. Il ciclo dell'acqua (classi terza, quarta e quinta)

5.5.1. Introduzione

Anche questo percorso è stato ideato su proposta di un'insegnante di terza, che affrontava quell'anno coi bambini il tema del ciclo dell'acqua nel

16. Per l'ascolto si può fare riferimento all'esecuzione di Vladimir Ashkenazy all'indirizzo internet www.youtube.com/watch?v=WpNnc-5sUbo.

17. Sull'impiego didattico di quest'importante lavoro rinvio a Sintoni (2009), per intero basato sul ricorso alla relazione musica-movimento. Per l'ascolto si invita a usare l'esecuzione diretta da Claudio Abbado con Roberto Benigni come voce narrante www.youtube.com/watch?v=cwXXUwcKWUQ (da 35'00" in avanti).

18. Si può impiegare la versione diretta da Abbado all'indirizzo www.youtube.com/watch?v=JchoaNyHJC4 che presenta anche la partitura.

programma di scienze naturali e di educazione ambientale. Esso viene affrontato ponendo a protagonista non un bambino o un essere umano, come accade nei precedenti, ma l'acqua stessa. Attraverso la musica cerchiamo di seguire il suo cammino dalla sorgente al fiume al mare e poi su fino al cielo, da dove ritorna sulla terra come pioggia.

Ci accompagnano musiche di autori differenti, che ci portano in varie regioni, epoche e continenti. Il percorso, pertanto, può porsi anche come interdisciplinare con geografia ed essere svolto pure nelle classi quarta e quinta. Di nuovo se ne suggerisce la realizzazione almeno in un paio di incontri, in modo che anche in questo caso si possa dedicare il tempo necessario ai vari momenti di attività, ascolto e riflessione.

5.5.2. *Svolgimento del percorso*

Filastrocca dell'acqua

L'acqua sgorga in mezzo a un monte
o zampilla da una fonte,
attraversa la radura
scorre poi nella pianura.

Confluisce in fiumi e laghi
Sfocia infine in grandi mari,
Dove il sole la riscalda
E in vapore la trasforma.

In vapor e goccioline
forma tante nuvoline:
si rincorrono nel cielo
finché tutto si fa nero.

Come pioggia torna giù
la raccogli anche tu!

Enunciata la filastrocca, questo percorso può proseguire con un'attività di disegno nella quale – come già nel secondo che abbiamo visto – i bambini possono utilizzare una scheda per raffigurare situazioni descritte dalla filastrocca e restituite poi mediante ascolti musicali. La scheda, infatti, potrà fungere da strumento di guida e preparazione dell'ascolto attraverso l'associazione fra i brani e i disegni e la riflessione sulle ragioni che ne sono state alla base (Fig. 3).

Fig. 3 - Esempio di scheda per attività preparatoria di tipo grafico

Situazione	Disegno
L'acqua zampilla da una sorgente o da una fonte	
L'acqua crea un piccolo ruscello	
L'acqua scorre in un grande fiume	
L'acqua arriva al mare	
L'acqua dalle nuvole diventa pioggia	

Per esporre la successione degli ascolti, ci aiuteremo anche qui con una tabella che evidenzia la relazione fra i versi della filastrocca (con le relative situazioni) e i brani proposti.

Filastrocca	Brano musicale
Fresca sgorga in mezzo a un monte o zampilla da una fonte	Bedřich Smetana (1824-1884), da <i>Vltava</i> (“La Moldava”), inizio (primo minuto ca.). In alternativa (o in aggiunta): Niccolò Castiglioni (1932-1996), da <i>Come io passo l'estate, La fontanella di Ganna</i>
attraversa la radura	Bedřich Smetana, da “La Moldava”, prosecuzione dell’ascolto fino al tema della Moldava
scorre poi nella pianura.	Ferde Grofé (1892-1972), da <i>Mississippi Suite, Father of the Water</i>
*****	*****
Confluisce in fiumi e laghi Sfocia infine in grandi mari, Dove il sole la riscalda E in vapore la trasforma.	Claude Debussy (1862-1918), da <i>La mer</i> , I movimento Frank Bridge (1879-1941), da <i>The sea</i> , I movimento
*****	*****
In vapor e goccioline forma tante nuvoline: si rincorrono nel cielo finché tutto si fa nero. Come pioggia torna giù la raccogli anche tu!	Antonio Vivaldi, da <i>Le quattro stagioni, Estate</i> , terzo movimento, e <i>Inverno</i> , secondo movimento

Il primo ascolto del percorso è dato dall’inizio del poema sinfonico *Vltava* (“La Moldava”), la parte più celebre del ciclo *Ma Vlast* (“La mia patria”) del compositore boemo Bedřich Smetana (1824-1884)¹⁹. Il brano è piuttosto celebre, anche nella scuola, e inizia evocando lo zampillare delle sorgenti della Moldava. L’ascolto del primo minuto potrà essere preceduto dalla consegna di provare a capire a quale delle situazioni raffigurate nella scheda la musica potrebbe riferirsi. Nel prosieguo del brano, potranno essere fatte domande-guida circa il tipo di percorso acquatico che esso pare suggerire, se dritto e lineare oppure tortuoso e pieno di mulinelli. Il motivo

19. Un poema sinfonico è una composizione orchestrale che si basa su una suggestione narrativa, letteraria o visiva, della quale offre una trasposizione libera da schemi o forme come quelle richieste per esempio da una sinfonia. Per l’ascolto si può fare riferimento all’esecuzione in www.youtube.com/watch?v=3ZJwIDPWEkg (dir. Antoni Wit).

nobile e arioso della Moldava, cruciale in tutta la composizione, infine, potrà prestarsi ad un'attività di canto mediante l'associazione a parole come:

Per vasti prati e valli
Il fiume scorre giù...
Incontra un altro fiume
E giunge al mare blu.

Tali parole, oltre a far introyettare la melodia, intendono sottolineare come il fiume non sfoci direttamente nel mare ma confluisca nel fiume Elba.

Il tema dell'acqua che sgorga consente di avvicinare, però, anche un breve brano pianistico del compositore italiano novecentesco Niccolò Castiglioni²⁰. Egli, nel 1983, compose una raccolta di brani pianistici per bambini "principianti" (non tutti i pezzi però sono davvero facili) intitolata *Come io passo l'estate*: vi evoca i luoghi dell'Alto Adige. Qui lui, milanese, amava soggiornare molti mesi ogni anno. Fra gli scorci prediletti, egli raffigura coi suoni anche una fontanella, detta "La fontanella di Ganna"²¹. Ne descrive la freschezza con un moto perpetuo velocissimo nel registro acuto e con suoni medio-acuti che si inseriscono taglienti. L'ascolto potrà essere orientato su questi aspetti, e sull'immagine di freddo o caldo, chiaro o scuro che tramite essi questa musica può determinare.

Lo scorrere solenne di un grande fiume trova splendida voce nel compositore statunitense Ferde Grofé, che dedicò al più lungo fiume nordamericano e terzo fiume più lungo del mondo la sua *Mississippi Suite* (1925). In *Father of the water* egli, mediante una melodia ampia e ariosa, ne evoca il procedere maestoso, mentre con dei disegni di terzine ascendenti e discendenti ne restituisce le onde e i mulinelli. In questo caso l'ascolto potrà essere accompagnato dalla proiezione della partitura, dove questi elementi sono visivamente evidenti²².

Per le evocazioni del mare e della sua vastità si potrà effettuare una coppia di ascolti²³. Dapprima l'inizio e il momento culminante di *De l'aube à midi sur la mer* (*Dall'alba a mezzogiorno sul mare*), primo brano dal

20. Su Niccolò Castiglioni si veda Alberti (2019).

21. Si ascolti l'esecuzione di Alfonso Alberti disponibile all'indirizzo www.youtube.com/watch?v=XYDXWfLxB9E, dove è riprodotta la copertina della raccolta.

22. Per l'ascolto si suggerisce l'esecuzione all'indirizzo www.youtube.com/watch?v=LJ6-UnfjhK0, dove è riprodotta anche la partitura (dir. André Kostelanetz).

23. Online è disponibile anche un percorso dedicato al mare nella musica classica creato dall'Istituto Musicale Arcangelo Corelli di Roma, dal quale si è preso spunto per l'ascolto del brano di Bridge e al quale pertanto si rinvia: www.istitutocorelli.com/il-mare-nella-musica-classica/.

poema sinfonico di Claude Debussy intitolato *La mer*²⁴ (1905), quindi l'inizio di *The Sea* dell'inglese Frank Bridge²⁵. Il primo ascolto verrà preparato da una consegna che inviti a fare attenzione alla differente intensità dei due passaggi selezionati, che si riferiscono a momenti diversi del giorno: attraverso la riflessione sui caratteri sonori e musicali si cercherà di capire quali sono questi momenti e perché. Il secondo ascolto potrà essere invece preceduto dalle parole dello stesso compositore che così parla del brano: «Il mare in una mattinata estiva. Da alte scogliere si stende una vasta estensione di acque, esposta alla luce del sole. Tiepide brezze giocano sulla sua superficie del mare»²⁶.

Il percorso degli ascolti può concludersi con due estratti da una celebre composizione già ampiamente in uso nelle scuole – come emerso anche nel sondaggio svolto con gli insegnanti altoatesini –, sì da far tesoro delle conoscenze e le esperienze pregresse dei docenti: *Le quattro stagioni* di Antonio Vivaldi. In essa la pioggia viene evocata direttamente come furioso temporale estivo nel terzo movimento dell'*Estate* e come pioggerella pungente e costante nel secondo movimento dell'*Inverno*²⁷. In questo caso l'ascolto potrà essere focalizzato proprio su tale differenza e rielaborato con una riflessione sui vari tipi di pioggia e sul pericolo rappresentato dalle sempre più frequenti tempeste che si verificano sul nostro Paese, con una conclusione del percorso incentrata sulle tematiche dell'educazione alla sostenibilità ambientale.

L'attività finale potrà quindi consistere in un nuovo canto sul tema della Moldava con parole come per esempio le seguenti:

Per vasti prati e valli
arriva l'acqua al mar...
Al cielo sale e torna
La terra a bagnarsi!

24. www.youtube.com/watch?v=IoENgt1h4_A, dall'inizio fino a ca. 2'35" (sfumando), quindi da 7'30" (dir. Pierre Boulez).

25. www.youtube.com/watch?v=_3LfQuVgmz8&t=524s primi tre minuti ca. (dir. Alain Altinoglu).

26. www.istitutocorelli.com/il-mare-nella-musica-classica/.

27. *Le quattro stagioni*, dal punto di vista tecnico, sono quattro concerti per violino solista e orchestra d'archi. Ciascun concerto ha tre movimenti e corrisponde a una stagione. A rendere il legame più evidente, oltre al titolo, concorrono quattro sonetti di carattere descrittivo, uno per ogni stagione. Ciascun concerto rinvia esplicitamente al corrispettivo sonetto, passaggio per passaggio. Nel caso del movimento in questione i versi sono «Passar al foco i dì quieti e contenti / Mentre la pioggia fuor bagna ben cento». Essi si traducono in una musica con suoni lunghi e suoni brevi, forse descrittivi delle goccioline e del crepitio del fuoco. L'insieme si presta a una forma di ascolto mimato (effettivamente svolto da chi scrive in più occasioni) con al centro alcuni bambini che fingono di conversare davanti a un camino e altri bambini attorno che in cerchio raffigurano la pioggia fuori dalla stanza.

5.6. Una giornata in montagna (classi terza, quarta e quinta)

5.6.1. Introduzione

Questo ultimo percorso, realizzato per i bambini di una quarta in una scuola situata in un villaggio di montagna, si pone come una sorta di sintesi/rielaborazione dei precedenti e allo stesso tempo a esempio di come i singoli percorsi e i loro ascolti e passaggi possano essere assunti quali possibili elementi per la creazione modulare di nuovi percorsi. Lo si riporta qui succintamente in quest'ottica e pertanto – anche per non ripetere molto di quanto già detto – ci limiteremo a fornirne pochissimi tratti²⁸.

5.6.2. Svolgimento del percorso

Anche questo percorso può comprendere il ricorso al disegno in fase preparatoria. Con schede come quelle già mostrate i bambini potranno raffigurare cinque situazioni di una ipotetica giornata in montagna corrispondenti a quelle descritte nella filastrocca proposta qui di seguito e alle quali si riferiranno poi gli ascolti:

- L'alba in montagna
- La luce sul ghiacciaio
- La valle solitaria
- Il temporale
- Il tramonto

Filastrocca della montagna

Quando ancora il cielo è scuro
E risuona sol la fonte
M'incammino al sicuro
Sul sentiero per il monte.

Lento il ciel si rischiarà
E m'illumina la strada
Finché il sole sui crepacci
Fa risplender nevi e ghiacci.

28. All'ideazione di questo percorso, e poi alla sua realizzazione in situazione, ha contribuito attivamente lo studente laureando (e ora laureato ed insegnante effettivo) Giacomo Tonelli.

La giornata è serena
Nella valle solitaria
Gli uccellini son felici
Mentre volano nell'aria.

Ma improvviso un tuono forte
Fa tremare tutto il monte
Pioggia grandine e tempesta
Scuotono tutta la foresta.

Passa presto, e il sereno
Torna con l'arcobaleno
Mentre il sole che tramonta
Nuove storie ci racconta.

L'attività di ascolto potrà essere svolta pressoché per intero sulla *Alpensymphonie* ("Sinfonia delle Alpi"; 1911-15) di Richard Strauss (1864-1949), un poema sinfonico dedicato proprio a una giornata in montagna e organizzato in brevi episodi corrispondenti ai vari momenti e situazioni dall'alba alla notte²⁹. La seconda quartina della filastrocca, col riferimento ai ghiacci, offrirà l'occasione per inserirvi eventualmente anche un nuovo brano da *Come io passo l'estate* di Niccolò Castiglioni, *Ghiaccio sul Rosengarten*³⁰: esso è basato su sonorità aspre e taglienti del pianoforte, che ben esprimono il rifrangersi della luce solare sul biancore d'un ghiacciaio.

Oltre che in questi termini sostanzialmente "monografici", il percorso potrà essere anche svolto con l'impiego di diversi materiali indicati in precedenza (sempreché, ovviamente, i relativi percorsi non siano già stati realizzati): in corrispondenza delle ultime tre quartine, per esempio, si potrà far ricorso agli ascolti e alle attività relative alla Sinfonia "Pastorale" di Beethoven; oppure, in corrispondenza con la quartina della filastrocca dedicata al temporale si potrà proporre il temporale dall'*Estate* di Vivaldi.

Insomma, con quest'ultimo percorso, più che offrire agli insegnanti un'ulteriore attività più o meno codificata, vorrei concludere questo libro con un nuovo invito alla personale scoperta di una "musica classica" che, a dispetto di tante nostre paure e di tanti nostri pregiudizi, può rivelarsi ed in effetti si è rivelata un immenso tesoro per la scuola, per gli insegnanti e soprattutto per i bambini.

29. Una descrizione dettagliata con un'accurata nota introduttiva si trova all'indirizzo internet www.flaminioonline.it/Guide/Strauss/Strauss-Alpi.html. L'opera, sottoforma di playlist, è disponibile segmentata nei suoi episodi nell'interpretazione di Karajan in www.youtube.com/playlist?list=PLSol8Y79e93v5gJPSZiPX9tBDy2x1YtMj.

30. www.youtube.com/watch?v=m2aWjICpy5g (pf. Alfonso Alberti).

Appendice

La musica classica nell'educazione musicale: un'analisi videografica delle attività in situazione

di *Sarah Schrott*¹

1. Descrizione del quadro di ricerca

L'interesse di questo studio è quello di indagare l'impatto della musica classica in termini di partecipazione, impegno e relazione tra coetanei, insegnanti e responsabili del progetto durante l'attuazione delle attività didattiche del progetto di ricerca nella scuola primaria. Nel corso dell'attività è stato videoregistrato e documentato il comportamento degli alunni, degli insegnanti e dei responsabili del progetto nelle attività in situazione descritte nel capitolo 5 del presente volume. I dati sono stati analizzati e valutati con una metodologia di carattere qualitativo (Mayring, 2010) al fine di comprendere meglio sia lo svolgimento del progetto sia gli approcci pedagogici utilizzati e utilizzabili nelle scuole sia infine il potenziale della musica classica come strumento pedagogico.

2. Disegno di ricerca

Ambiti di osservazione della ricerca: la partecipazione dei bambini alle attività, il loro impegno, il rapporto tra coetanei, insegnanti e responsabili del progetto.

Campione: sei classi di scuola primaria di lingua italiana in una città e in un paese del Trentino-Alto Adige.

Strumento di indagine: sono disponibili due unità didattiche multiprospettiche videoregistrate di tutte e sei le classi, realizzate con tre telecamere da tre angolazioni, sì da riprendere il più possibile le attività svolte

1. Il presente contributo rielabora e sintetizza in italiano Schrott (2023).

nell'aula. Come anticipato in cap. 2 par. 3.2, le riprese sono state analizzate sulla base della proposta metodologica di Dinkelaker & Herrle (2009) e della *analytical shortfilm analysis* (Wallbaum, 2018).

Lo scopo di questa fase della ricerca è quello di esaminare il tipo di partecipazione e l'efficacia delle attività didattiche proposte nelle rispettive situazioni. Per l'analisi è stato scelto un metodo di valutazione induttivo. Le categorie sono state ricavate direttamente dal materiale (Mayring, 2010).

3. Presentazione e interpretazione dei risultati

3.1. Aspetti generali dall'analisi videografica ed elementi positivi dell'attività

L'attività documentata è stata sempre mirata alla comprensione della musica ascoltata, motivo per cui i bambini risultano sempre incoraggiati a riconoscere e descrivere i parametri e i principi costruttivi alla base della musica ascoltata, con una forma di "analisi musicale". I bambini, così, mostrano di aver sia conosciuto e saputo riconoscere le forme dei brani musicali sia descritto e motivato con consapevolezza le loro impressioni di ascolto: la riflessione sulle esperienze musicali e la verbalizzazione delle impressioni hanno infatti occupato gran parte delle lezioni. Sono stati inoltre oggetto della didattica elementi fondamentali della musica (teoria musicale, teoria strumentale, compositori, storia della musica) attraverso una loro combinazione ai brani proposti, ad immagini e a storie musicali.

I bambini si sono mostrati particolarmente interessati a fare musica in prima persona, ad esempio con il pianoforte o con strumenti ritmici e sono sempre stati molto attivi e motivati durante queste attività. Questo aspetto emerge dalle videoriprese ed è stato confermato dai *feedback* finali. Inoltre, è emerso come fare musica insieme favorisca lo sviluppo della socialità anche in termini di rispetto dell'altro e di capacità di attesa: i bambini hanno dovuto per esempio aspettare gli altri e coordinarsi con loro sia nell'ascoltare che nel produrre musica: si sono sentiti dunque parte di una "orchestra" nei loro sforzi musicali.

Nel corso delle lezioni sono state svolte attività in vari ambiti dell'esperienza musicale, con una partecipazione attiva dei bambini ai vari e differenti momenti, a cominciare dal canto e dalla pratica strumentale o con *body percussion*.

L'ascolto di opere di musica classica è stato al centro di tutte le lezioni. Con esso i bambini hanno sperimentato che la musica può esprimere diver-

si stati d'animo e sono stati incoraggiati a descrivere e verbalizzare questi stati d'animo secondo il modello di didattica dell'ascolto di Giuseppina La Face. L'ascolto poteva essere inoltre svolto mediante l'impiego del movimento corporeo, libero oppure più o meno strutturato in modo da favorire la loro comprensione della musica, o anche mediante attività grafiche. Le riflessioni (rielaborazione dell'ascolto) sono state guidate dall'esperto e dagli insegnanti di classe in un clima costruttivo: tutti i contributi degli alunni sono stati accolti con attenzione e apprezzati con riconoscimenti e rinforzi; ciò ha reso i bambini felici di contribuire con le loro esperienze e ha stimolato una loro partecipazione vivace alle discussioni.

A livello pratico, si osserva che in tutte le classi sono state discusse le conoscenze ed esperienze pregresse dei bambini in materia di musica classica, cosa che ha riscosso grande interesse da parte dei bambini. Il coordinatore, Paolo Somigli, ha lavorato molto con la mimica e la gestualità e ha utilizzato questi elementi per sostenere ciò che veniva detto; ha inoltre fortemente stimolato la fantasia dei bambini in una prospettiva assai inclusiva. Risulta chiara, inoltre, l'attenzione a sviluppare la consapevolezza di un rapporto personale con la musica, che si è manifestata in vari aspetti, anche metodologici. Il coordinatore, per esempio, ha raccontato spesso delle proprie esperienze personali e del significato personale della musica e ha incoraggiato positivamente i bambini a raccontare le proprie, anche con accorgimenti relazionali come avvicinarsi ai bambini all'altezza degli occhi (piegandosi sulle ginocchia o appoggiando le ginocchia sul pavimento, non piegando la schiena in una posizione "dall'alto in basso") per stabilire un legame diretto con loro. Ha quindi risposto ai contributi dei bambini con parole di apprezzamento e portato spesso la riflessione su aspetti emozionali, in modo da stimolare nei bambini la capacità di descrivere e differenziare i loro stati d'animo e sentimenti e porli in relazione consapevole con l'esperienza musicale compiuta.

Nelle lezioni, comunque, risultano utilizzate diverse forme sociali, anche se le regole imposte dalle ultime fasi della pandemia da Covid-19 in termini di impiego della mascherina e distanza interpersonale hanno talora reso quest'aspetto più complesso (vd. il prossimo paragrafo). Ciò nonostante, sono state svolte attività di gruppo, a coppie e individuali.

Il *setting* degli ambienti, tuttavia, mostra di aver avuto un ruolo rilevante nello svolgimento dell'attività. Il confronto di due situazioni contrastanti osservabili per due classi è rivelatore. In entrambe la prima lezione si è dovuta tenere in un'aula in cui non era possibile cambiare forma sociale a causa delle circostanze strutturali; ciò ha determinato una disposizione fissa dei bambini e una lezione di carattere più tradizionale. Nella seconda lezione, il *setting* didattico è dovuto rimanere invariato in una classe, men-

tre è stato cambiato nell'altra; in essa, il secondo incontro si è svolto in palestra, un ambiente in cui erano possibili forme sociali e di apprendimento più varie e flessibili. In questo spazio le forme didattiche e le attività sono state ampiamente variate, con un effetto positivo sulla partecipazione dei bambini, assai più vivace e attiva, anche dal punto di vista della riflessione e della verbalizzazione, sia rispetto alla propria prima lezione sia rispetto alle due lezioni della classe che non aveva potuto cambiare aula.

A livello specifico di attività, infine, si osserva che per affrontare la musica classica sono stati utilizzati diversi canali di apprendimento (Grohé & Jasper, 2016). L'orecchio, e quindi l'accesso uditivo, è stato ovviamente un canale di apprendimento primario: in diverse occasioni gli alunni sono stati incoraggiati a chiudere gli occhi e a concentrarsi sulla musica nei suoi aspetti costruttivi e sonori anche mediante consegne di ascolto specifiche. Esso è stato però rinforzato anche da elementi visivi, gestuali e cinestetici. In proposito, si possono ricordare l'impiego della *body percussion*, l'apprendimento attraverso il movimento corporeo e il ricorso a forme di danza. Un aspetto sul quale è stata posta molta attenzione è la verbalizzazione. Il coordinatore del progetto, con domande mirate, ha sempre stimolato la riflessione sulla musica e incoraggiato gli alunni a descrivere le proprie esperienze anche a livello percettivo per quanto attiene ai parametri della musica. Alcuni bambini si sono mostrati in grado di parlare quasi subito della musica in modo piuttosto chiaro e differenziandone gli aspetti, mentre con altri il lavoro ha mirato a una verbalizzazione in grado di conoscere ed esprimere in maniera consapevole quanto mostravano di aver comunque compreso a livello intuitivo. In questo senso, parlare di musica è servito sia a promuovere la comprensione della musica sia, forse soprattutto, ad allenare la percezione e il pensiero, razionale ed emotivo, per mezzo della musica, e così stimolare la capacità di riflessione e lo scambio di idee e impressioni nel gruppo².

3.2. *Alcuni punti critici e la relazione insegnante curricolare – classe – esperto esterno*

Analizzando le registrazioni video, è stato possibile riflettere su alcuni fattori che si sono rivelati avere carattere critico. Alcuni di essi sono di carattere circoscritto, legati alle condizioni specifiche di attuazione, altri invece, possono avere rilevanza in vista di un'esportazione dell'attività su più vasta scala.

2. Cfr. *Üben & Musizieren* (2019), *passim* e in part. Steinbach (2019).

Iniziamo dai primi. Le lezioni sono state svolte tra marzo e maggio 2022, in un periodo dunque ancora segnato dalla pandemia da Covid-19. Durante questo periodo, la vita scolastica quotidiana era ancora caratterizzata da una serie di restrizioni e regolamenti. I partecipanti dovevano indossare mascherine facciali e nelle classi vigevano regole di distanza sociale. Alcuni alunni, inoltre, hanno partecipato alle lezioni a distanza. Tutte queste particolarità hanno comportato anche sfide organizzative e didattiche, che l'analisi video mostra con chiarezza. L'insegnamento simultaneo in presenza e a distanza ha posto particolari esigenze al responsabile scientifico e agli insegnanti, poiché l'attenzione doveva essere in qualche modo divisa. La necessità di indossare una mascherina respiratoria ha comportato anche difficoltà di comprensione e reso più difficile l'interazione a livello relazionale, poiché le reazioni e le emozioni dei partecipanti erano più difficili da "leggere". Durante le lezioni, gli insegnanti di classe dovevano inoltre ricordare ai bambini le regole di distanziamento e l'uso della mascherina facciale, interrompendo così il fluire delle attività.

L'interazione tra insegnanti, esperti³ e bambini è variata notevolmente nelle classi osservate. In alcune classi, l'insegnante curricolare ha preferito rimanere in disparte rispetto alle lezioni condotte dal docente esterno, mentre in altre l'interazione e il gioco tra esperto e insegnante sono risultati ben coordinati: i due partecipanti si sono completati a vicenda nei loro ruoli e sono stati in grado di costruire un rapporto armonioso anche coi bambini. Talvolta si è osservata, da parte di qualche insegnante, la tendenza a intervenire soprattutto per richiamare la classe in situazioni che ai suoi occhi apparivano caotiche.

Su questi aspetti ci soffermiamo ora per alcune considerazioni che, a partire dal caso particolare, mirano ad avere scopi e valenze più generali.

La collaborazione tra gli insegnanti di classe e i responsabili di progetto è risultata infatti molto diversa nelle rispettive classi e gli insegnanti curricolari hanno contribuito alle lezioni in modi differenti, ancorché in un clima sempre costruttivo, dato il carattere volontario dell'adesione al progetto e dunque la loro personale motivazione.

Per comprendere meglio questo aspetto si può prendere come punto di riferimento il "triangolo didattico" che ha come vertici l'insegnante, gli alunni e il sapere⁴, e che qui, a seguito della presenza di un esperto esterno, trasformeremo invece in un quadrato. Esso ha ai vertici l'esperto, il

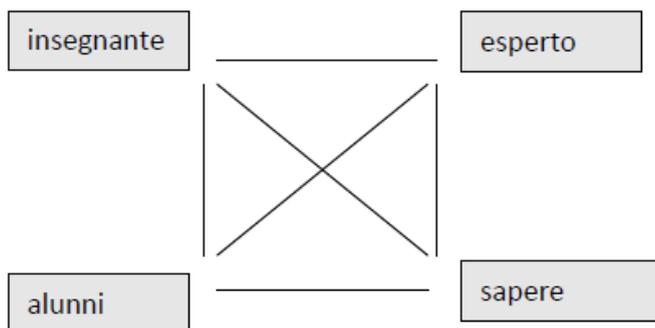
3. Ad alcune lezioni ha partecipato attivamente anche uno studente laureando del coordinatore.

4. Cfr., p.es., Martini (2000) e Jank & Meyer (2005).

docente curricolare, il sapere e gli alunni: la rete di relazioni tra gli attori risulta in questo caso molto complessa in quanto tutte le parti dell'attività possono essere interconnesse in vari modi, come subito vedremo.

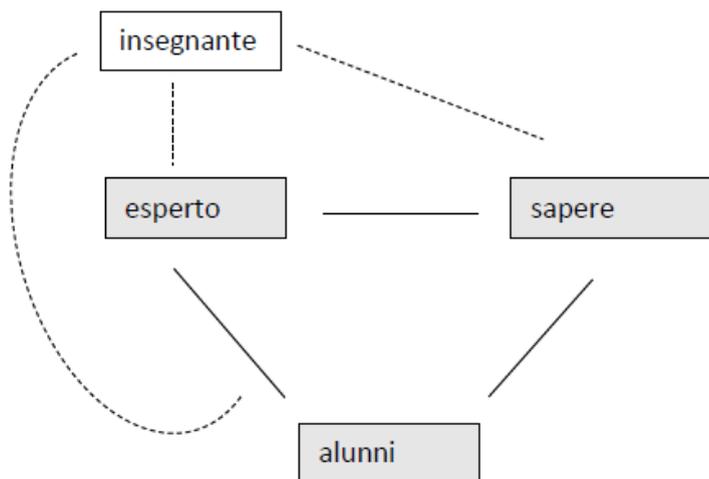
In una cooperazione armoniosa, l'insegnante e l'esperto si completano a vicenda a livello sociale e professionale e sono in una struttura di interazione e relazione positiva e fruttuosa con i discenti (Fig. 1):

Fig. 1 - Quadro didattico, relazione ottimale (illustrazione propria)



Questo tipo di relazione e di organizzazione della lezione è stato stabilito in molte delle situazioni di lezione osservate. In alcuni casi, però, può accadere che l'insegnante di classe – secondo un uso forse più assimilato di quanto si penserebbe, magari per la consapevolezza dei limiti nella propria formazione musicale – preferisca ritirarsi completamente dalla lezione, delegandone completamente l'attenzione alla figura esterna, sicché l'esperto interagisce da solo col sapere e con gli studenti. Anche se in questi casi l'insegnante curricolare non interviene nella lezione, la sua influenza si fa comunque sentire in *background* attraverso il suo stile di insegnamento e il suo rapporto con gli studenti e col sapere (oltretutto, ovviamente, nelle fasi preparatorie agli incontri svolti col ricercatore esterno stesso). Questo aspetto non è accessibile e misurabile con l'analisi; esso è comunque percepibile nel tipo di atteggiamento dei bambini e nelle loro reazioni rispetto agli stimoli della figura esterna. La situazione che ne scaturisce può essere restituita con una figura come la seguente (Fig. 2):

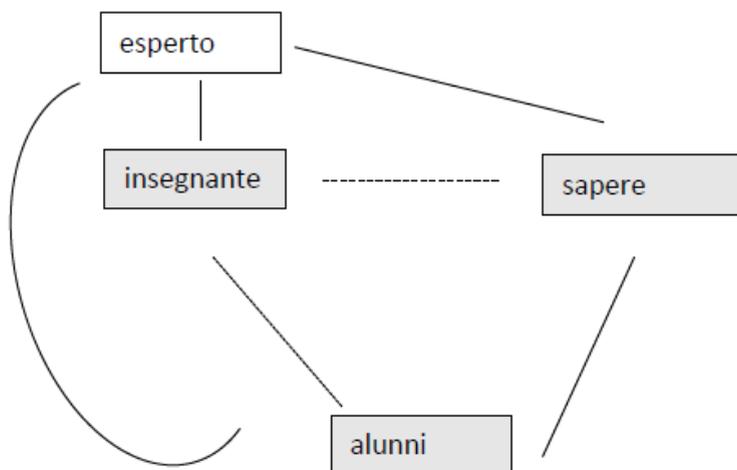
Fig. 2 - Situazione con l'insegnante di classe al di fuori della diretta interazione nel corso delle attività (illustrazione propria)



Una situazione ancora più complessa può verificarsi in generale, tuttavia, quando l'insegnante, sia che partecipi direttamente alla lezione, sia che ne resti fuori, interviene con richiami e ammonimenti alla classe (Fig. 3). La reiterazione di questo tipo di intervento può infatti sbilanciare l'andamento dell'attività e la partecipazione dei bambini, decentrare l'esperto rispetto all'attività e, dal punto di vista pratico, ottenere addirittura un effetto opposto a quello desiderato in termini di comportamento dei bambini ed esiti di apprendimento.

Indipendentemente dallo specifico progetto, dove il modello indicato in Fig. 1 è risultato ampiamente dominante anche in virtù del lavoro preparatorio condotto col corpo docente, nel concreto – anche a seguito del comportamento non sempre prevedibile di un gruppo di bambini e del maggiore o minore interesse dell'insegnante stesso per i vari tipi di attività svolti durante le singole lezioni – tutte le tre situazioni possono verificarsi in un'attività didattica che veda il contributo di esterni; esse potranno addirittura alternarsi nel corso di una stessa lezione. Di ciò, dunque, si dovrà tenere conto nelle fasi di programmazione, in modo da prevenire il più possibile il verificarsi di situazioni difficili come soprattutto quella rappresentata in Fig. 3.

Fig. 3 - Situazione a seguito del reiterato intervento "normativo" dell'insegnante di classe (illustrazione propria)



4. Conclusioni

In conclusione, possiamo affermare che l'analisi videografica delle attività ha evidenziato un alto livello di comunicazione e di disponibilità a riflettere sui processi di progettazione e sui prodotti da parte dei bambini, ancorché con dinamiche diverse a livello di interazione tra esperto, allievi e insegnanti talora anche riferibili a culture didattiche e dinamiche relazionali preesistenti molto diverse. Nondimeno, in generale, i bambini sono risultati particolarmente attivi durante le lezioni quando sono stati incoraggiati a esprimere le loro esperienze personali e a parlarne, così come sono apparsi perlopiù desiderosi di sperimentare la musica con la voce e con gli strumenti. Il tipo di partecipazione e di cooperazione degli alunni, inoltre, si è differenziato soprattutto in base al *setting* e al contesto. I contesti di apprendimento più aperti hanno maggiormente favorito la partecipazione attiva e la cooperazione dei bambini. Anche la varietà delle forme didattiche ha avuto un'influenza positiva sull'attenzione degli scolari e ha consentito di mantenere fasi di attenzione più lunghe e una partecipazione più attiva.

In tutto questo, è stato evidente come la musica classica abbia offerto (e non ostacolato come magari alcuni insegnanti temono) molte opportunità perché i bambini potessero creare e sperimentare la musica in modo indipendente e differenziato. Il progetto di ricerca e l'analisi videografica

dimostrano infatti che anche la musica d'arte può essere utilizzata senza problemi e difficoltà per creare occasioni di ascolto e pratica musicale (canto, produzione strumentale, ecc.) e per una riflessione su tutto quanto ne consegue.

Attraverso le varie proposte di ascolto, infatti, gli alunni hanno compreso come la musica, e nella fattispecie anche la musica classica, lasci impressioni diverse, sia strutturata in forme differenti e possa aiutare così a scoprire e chiamare per nome aspetti di sé e del proprio mondo interiore prima ignoti.

Riferimenti bibliografici

- Adattamenti alle necessità locali della Valle d'Aosta [delle Indicazioni nazionali]*, <https://scuole.vda.it/adattamenti>.
- Adorno T. W. (1941), *Sulla popular music*, ed. it. a cura di M. Santoro, Armando, Roma 2004.
- Aigner-Monarth E. & Muthspiel-Payer H. (2019), “*Schönberg macht Schule*” – Schönberg fa scuola. *La proposta dell’Arnold Schönberg Center per bambini e ragazzi dai 7 anni in su*, in Somigli P., a cura di, *La musica del Novecento. Una risorsa per la scuola: proposte operative, teorie, riflessioni*, FrancoAngeli, Milano: 187-201.
- Alberti A. (2019), *La musica di Niccolò Castiglioni: una proposta di ascolto. Riflessioni dalla prospettiva dell’interprete*, in Somigli P., a cura di, *La musica del Novecento. Una risorsa per la scuola: proposte operative, teorie, riflessioni*, FrancoAngeli, Milano: 99-109.
- Apostoli A. & Gordon E.E. (2005), *Ascolta con lui, canta per lui. Guida pratica allo sviluppo della musicalità del bambino (0-5 anni)*, Curci, Milano.
- Asquini G., a cura di (2018), *La ricerca-formazione: temi, ricerche, prospettive*, a cura di Giorgio Asquini, FrancoAngeli, Milano.
- Aversano L. (2023), “*Musica classica*”: *un concetto di origine pedagogico-didattica*, in Somigli P., a cura di, *Classical Music in Education. Riflessioni e proposte / Reflexionen und Vorschläge*, LIM, Lucca: 13-18.
- Aversano L. (2024), “Sostenibilità del ‘classico’ nell’educazione musicale scolastica”, *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica*, 14: 7-12.
- Aversano L., Caianiello O. & Gammaitoni M., a cura di (2021), *Musiciste e compositrici. Storia e storie*, Società Editrice di Musicologia, Roma.
- Badolato N. & Scalfaro A. (2013), “L’educazione musicale nella scuola italiana dall’Unità a oggi”, *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica*, 3: 87-99, <https://doi.org/10.6092/issn.2039-9715/4022>
- Baldacci M. (2014), *Per un’idea di scuola. Educazione, lavoro, democrazia*, FrancoAngeli, Milano.

- Baldacci M. (2019), *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, FrancoAngeli, Milano.
- Baroni M. (2004), *L'orecchio intelligente. Guida all'ascolto di musiche non familiari*, LIM, Lucca.
- Bianconi L. (1986), *Introduzione*, in Bianconi L., a cura di, *La drammaturgia musicale*, il Mulino, Bologna: 7-51.
- Bianconi L. (2008), *La musica al plurale*, in Nuzzaci A. & Pagannone G., a cura di, *Musica, Ricerca e Didattica. Profili culturali e competenza musicale*, Pensa Multimedia, Lecce: 23-32.
- Bianconi L. (2016), "ISME and the Twilight of History", *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica*, 6: 39-49.
- Bortz J. & Döring N. (2002), *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaften*, Springer, Berlin.
- Bovero M. (2019), *La pedagogia musicale di Zoltán Kodály*, in Somigli P., a cura di, *La musica del Novecento. Una risorsa per la scuola: proposte operative, teorie, riflessioni*, FrancoAngeli, Milano: 163-176.
- Buffatto A. (2022), *La scoperta del tavolo e della sedia*, in Gabrielli G. & Somigli P., a cura di, *Musica in azione. Movimento e danza per l'educazione musicale*, LIM, Lucca: 31-50.
- Bull A. (2019), *Class, Control and Classical Music*, Oxford University Press, New York.
- Calico J. H. (2023), *La memoria cantata. "A Survivor from Warsaw" di Arnold Schönberg nell'Europa del dopoguerra*, ed. italiana a cura di e con un saggio di Paolo Dal Molin, il Saggiatore, Milano (ed. orig. 2014).
- Calvino I. (1981), *Perché leggere in classici*, in Calvino I., *Perché leggere i classici*, Mondadori, Milano 2015 (prima ed. 1995): 5-13.
- Carone A. (2004), "Storia di un tema, tema della storia: una prospettiva narratologica sulle 'Kinderszenen'", *Il Saggiatore musicale*, 11: 303-327.
- Carrozzo M. & Cimagalli C. (2001), *Storia della musica occidentale*, tre voll., Armando, Roma.
- Caporaletti V. (2022), "Criteri fondanti per una didattica musicale audiotattile", *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica*, 12: 23-36.
- Cattin G. (1991), *La monodia nel Medioevo*, EDT, Torino (prima ed. 1979).
- Cerruti T. (2017), *Educare in contesti formali: la scuola nella Costituzione italiana*, in Kanisza S. & Mariani A. M., a cura di, *Pedagogia generale*, Pearson, Milano: 41-60.
- Chevallard Y. (1985), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée Sauvage, Grenoble.
- Comploi F. (2023), *Klassische Musik im Spannungsfeld zwischen Exodus und Reminiszenz*, in Somigli P., a cura di, *Classical Music in Education. Riflessioni e proposte / Reflexionen und Vorschläge*, LIM, Lucca: 19-25.
- Comploi F. & Deister F. L. (2022). "Wenn wir so Zuhause wären in dieser Musik, wie die es damals waren...: Was wir von der historisch informierten Musizierpraxis für musikpädagogische Bemühungen lernen können", *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e didattica della musica*, 12: 73-90.

- Comploi F. & Schrott S. (2019), “L’educazione musicale in Alto Adige nella Facoltà di Scienze della formazione e nella scuola: potenzialità e sfide future”, *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica*, 9: 109-117.
- Costituzione della Repubblica Italiana* (1948), testo vigente aggiornato alla Legge costituzionale 11 febbraio 2022, n. 1, www.senato.it/sites/default/files/media-documents/Costituzione.pdf.
- Dahlhaus C. & Eggebrecht H. H. (1988), *Che cos'è la musica*, il Mulino, Bologna.
- Della Casa M. (1985), *Educazione musicale e curriculum*, Zanichelli, Bologna (ristampa con Appendice, 2001).
- DeNora T. (2000), *Music in Everyday Life*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Desideri F. (2004), *Forme dell'estetica. Dall'esperienza del bello al problema dell'arte*, Laterza, Roma-Bari.
- Di Benedetto R. (1985), *Classicismo*, voce in *Dizionario Enciclopedico della Musica e dei Musicisti, Lessico*, UTET, Torino: I vol. 571-581.
- Dinkelaker J. & Herrle M. (2009), *Erziehungswissenschaftliche Videographie*, VS, Wiesbaden.
- Edler A. (1991), *Schumann e il suo tempo*, EDT, Torino.
- Eggebrecht H. H. (1991), *Musica in Occidente: dal Medioevo a oggi*, ed. it. Laterza, Scandicci 1996.
- Elliott D. J. & Silverman M. (2016), *Music Matters*, 2nd ed., Oxford University Press, New York 2016.
- Enciclopedia della Musica* (2006), Garzanti, Milano (prima ed. 1974).
- Fabbi F. (2008), *Il suono in cui viviamo. Saggi sulla popular music*, il Saggiatore, Milano.
- Fabbi P. (1985), *Monteverdi*, EDT, Torino.
- Fabbi P. et al. (2024), *Musica e Società*, tre voll., LIM, Lucca (prima ed., 2012, I vol.; 2014, II vol.; 2016, III vol.)
- Finscher L. (1996), *Klassik*, voce in *Die Musik in Geschichte und Gegenwart, Sachteil*, vol. 5, Bärenreiter, Kassel, colonne 224-240.
- Frabboni F. & Pinto Minerva F. (2003), *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari.
- Genovesi G. & Wiater W. (2007), *Scuola* in Frabboni F. et alii, a cura di, *Le parole della pedagogia. Teorie italiane e tedesche a confronto*, Bollati Boringhieri, Torino: 339-344.
- Geronimi M. (1989), *Come insegnare la musica “senza saperla”*, Ricordi, Milano.
- Goethe W. (1819), *Il divano occidentale-orientale*, ed. it. a cura di L. Koch, I. Porena e F. Borio, Rizzoli, Milano 1990.
- Gordon E. E. (2003), *L'apprendimento musicale del bambino dalla nascita all'età prescolare*, Curci, Milano.
- Grohé M. & Jasper C. (2016), *Methodenrepertoire Musikunterricht. Zugänge – Lernwege – Aufgaben*, Helbing, Innsbruck-Esslingen-Bern.
- Guanti A., a cura di (1981), *Romanticismo e musica. L'estetica musicale da Kant a Nietzsche*, EDT, Torino.

- Guido d'Arezzo (2005), *Le opere*, a cura di A. Rusconi, Edizioni del Galluzzo, Firenze.
- Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Roma, settembre 2012; testo disponibile all'indirizzo web http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/prot7734_12.
- Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Roma, settembre 2007; edizione a stampa Napoli, Tecnodid.
- Indicazioni provinciali*, della Provincia autonoma di Bolzano, www.provincia.bz.it/formazione-lingue/scuola-italiana/sistema-scolastico/indicazioni-provinciali.
- Jank W. & Meyer H. (2005), *Didaktische Modelle*, Cornelsen Verlag, Berlin.
- Jaques-Dalcroze É. (2008), *Il ritmo, la musica, l'educazione*, a cura di L. Segni-Jaffé, EDT, Torino.
- Jorgensen E. R. (2003), "Western Classical Music and General Education", *Philosophy of Music Education Review*, 11(2): 130-140.
- Kertz-Welzel A. (2020), *On Hating Classical Music in Music Education*, in Kallio A., a cura di, *Difference and Division in Music Education*, Routledge, London: 79-92.
- Kertz-Welzel A. (2023), *Reconsidering a Lifeworld Approach to Classical Music*, in Somigli P., a cura di, *Classical Music in Education. Riflessioni e proposte / Reflexionen und Vorschläge*, LIM, Lucca: 39-45.
- Kramer L. (2007), *Perché la musica classica? Significati, valori, futuro*, ed. it., EDT, Torino 2011.
- La Face G. (2003), *La casa del mugnaio. Analisi e interpretazione della Schöne Müllerin*, Olschki, Firenze.
- La Face G. (2005a), "La trota' fra canto e suoni: aspetti della significazione musicale", *Il Saggiatore musicale*, 12: 77-123
- La Face G. (2005b), *Le pedate di Pierrot. Comprensione musicale e didattica dell'ascolto*, in Complot F., a cura di, *Musikalische Bildung. Erfahrungen und Reflexionen / Educazione musicale. Riflessioni ed esperienze*, Weger, Bressanone: 40-60.
- La Face Bianconi G. (2006), "La didattica dell'ascolto", in *Musica e Storia*, 13(3): 511-541 (numero monografico a cura di G. la Face Bianconi intitolato *La didattica dell'ascolto*).
- La Face Bianconi G. (2008), *Il cammino dell'Educazione musicale: vicoli chiusi e strade maestre*, La Face Bianconi G. & Frabboni F, a cura di, *Educazione musicale e Formazione*, FrancoAngeli, Milano: 13-25.
- La Face G. (2012), "Testo e musica: leggere, ascoltare, guardare", *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica*, 2(1): 31-54.
- La Face G. (2023), *Classical Music: A Heritage to Be Passed On*, in Somigli P., a cura di, *Classical Music in Education. Riflessioni e proposte / Reflexionen und Vorschläge*, LIM, Lucca: 195-205.
- La Face G. & Badolato N., a cura di (2022), "Musica e poesia son due sorelle". *Percorsi d'ascolto per la scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- Malvano A. (2019), *Storia della musica. Dal Settecento all'età contemporanea*, Le Monnier Università – Mondadori Education, Firenze.

- Martinet S. (1992), *La musica del corpo: manuale di improvvisazione corporea*, Erickson, Trento.
- Martinet S. (2008), *Esplorare il pensiero di Jaques-Dalcroze*, Progetti Sonori, Mercatello sul Metauro.
- Martini B. (2000), *Didattiche disciplinari. Aspetti teorici e metodologici*, Pitagora Editrice, Bologna.
- Martini B. & Lamacchia S. (2008), *Il curricolo di musica: un dispositivo ponte tra epistemologia e didattica*, in La Face Bianconi G. & Frabboni F, a cura di, *Educazione musicale e Formazione*, FrancoAngeli, Milano: 461-471.
- Mayring P. E. (2010), *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. Auflage), Beltz, Weinheim – Basel.
- Melis S. (2005), “*Játékok di György Kurtág: Il primo apprendimento strumentale tra esplorazione, gioco e comprensione musicale*”, *Il Saggiatore musicale*, 12: 147-169.
- Mellace R. (2023), *La voce di Bach. Passioni, Oratori, Messi, Mottetti, Magnificat*, Carocci, Roma.
- Middleton R. (1990), *Studiare la popular music*, ed. it., Feltrinelli, Milano 1994.
- Mila M. (1977), *Lettura della Nona Sinfonia*, Einaudi, Torino.
- Mioli P. (2020), *La musica nella storia*, Patron, Quarto inferiore (BO).
- Morale U. (1999), *Introduzione a Beethoven*, Bruno Mondadori, Milano.
- Moore A. (2001), *Come si ascolta la popular music*, in Nattiez J.-J., a cura di, *Enciclopedia della Musica*, vol. 1, *Il Novecento*, Einaudi, Torino: 701-718.
- Muxeneder T. (s.d.), [nota introduttiva a] *A Survivor from Warsaw for Narrator, Men's Chorus and Orchestra op. 46*, www.schoenberg.at/index.php/en/joomla-license-sp-1943310036/a-survivor-from-warsaw-op-46-1947.
- Pagannone G., *Le funzioni formative della musica*, in Nuzzaci A. & Pagannone G., a cura di, *Musica, Ricerca e Didattica. Profili culturali e competenza musicale*, Pensa Multimedia, Lecce: 113-156.
- Pasticci S. (2023), *Pinocchio e la musica*, intervento online all'indirizzo www.saggiatoremusicale.it/2023/05/03/intervento-%C2%B7-pinocchio-e-la-musical/.
- Pelassa A. & Franco F. (2014), *Musical-mente. Attività interdisciplinari di educazione musicale nella scuola primaria*, Erickson, Trento.
- Pestelli G. (1991), *L'età di Mozart e di Beethoven*, EDT, Torino.
- Piani di studio provinciali della Provincia autonoma di Trento*, www.vivoscuola.it/Documenti/Piani-di-studio-provinciali.
- Piazza G. (1979), *Orff-Schulwerk. Musica per bambini* (manuale), Suvini Zerboni, Milano.
- Pinto Minerva F. (1993), *Il diritto allo studio in un sistema formativo integrato e pluriculturale*, in Aa.Vv., *Fondamenti di pedagogia e di didattica*, Laterza, Roma-Bari: 90-108.
- Planchart A. (2004), *Le tradizioni del canto liturgico nell'Europa occidentale*, in Nattiez J.-J., a cura di, *Enciclopedia della Musica*, vol. 4, *Storia della musica europea*, Einaudi, Torino: 41-67.
- Porst R. (2008), *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*, VS, Wiesbaden.
- Pustijanac I. (2019), *Vivere il presente attraverso la musica. Alcune riflessioni sull'educazione al suono complesso*, in Somigli P., a cura di, *La musica del*

- Novecento. Una risorsa per la scuola: proposte operative, teorie, riflessioni*, FrancoAngeli, Milano: 46-58.
- Rahmenrichtlinien für die Grund- und Mittelschule in Südtirol*, [www.provinz.bz.it/bildung-sprache/deutschsprachige-schule/downloads/557428_Rahmenrichtlinien_GS-MS_dt_21\(1\).pdf](http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/deutschsprachige-schule/downloads/557428_Rahmenrichtlinien_GS-MS_dt_21(1).pdf).
- Regelsky T. A. (2016), *A Brief Introduction to A Philosophy of Music and Music Education as Social Praxis*, Routledge, New York.
- Riccioni I. & Somigli P., a cura di (2014), *Sociology of music and its cultural implications. Interdisciplinary insights from theoretical debate and field work*, FrancoAngeli, Milano.
- Richter C. (1996), “The Didactic Interpretation of Music”, *Philosophy of Music Education Review*, 4(1): 33-49.
- Ruini C. (2024), “Guido d’Arezzo e il dirozzamento degli ‘stupidi cantori’”, *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica*, 14: 151-158.
- Rusconi A., a cura di (2000), *Guido d’Arezzo monaco pomposiano*, Olschki, Firenze.
- Rusconi A. (2014), *Guido d’Arezzo e la nuova pedagogia musicale*, in Eco U., a cura di, *Storia della civiltà europea*, Istituto dell’Enciclopedia Italiana Treccani, Roma, reperibile all’indirizzo internet [www.treccani.it/enciclopedia/guido-d-arezzo-e-la-nuova-pedagogia-musicale_\(Storia-della-civilt%C3%A0-europea-a-cura-di-Umberto-Eco\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/guido-d-arezzo-e-la-nuova-pedagogia-musicale_(Storia-della-civilt%C3%A0-europea-a-cura-di-Umberto-Eco)/).
- Sachs H. (2011), *La Nona di Beethoven*, Garzanti, Milano (ed. orig. 2010).
- Scalfaro A. (2014), *Storia dell’educazione musicale nella scuola italiana. Dall’Unità ai giorni nostri*, FrancoAngeli, Milano.
- Schneider A. (2017), *Leggere Schönberg: i brani in tedesco di A Survivor from Warsaw in prospettiva linguistica e letteraria*, in Somigli P., a cura di, “*Dieses Buch habe ich von meinen Schülern gelernt*”. *Arnold Schönberg fra traduzioni, divulgazione, Musikvermittlung e didattica*, LIM, Lucca: 117-128.
- Schönberg A. (2008), *A proposito di A Survivor from Warsaw (1948)*, in Schönberg A., *Stile e pensiero. Scritti su musica e società*, a cura di A. M. Morazzoni, il Saggiatore, Milano: 534.
- Sintoni C. (2009), *Quando il suono diventa gesto. Un laboratorio su Pierino e il lupo di Sergej Prokof’ev*, Aracne, Roma.
- Sintoni C., a cura di (2013a), *Impariamo ad ascoltare la musica classica. Percorsi interdisciplinari nella storia della musica d’arte*, Aracne, Roma.
- Sintoni C. (2013b), *La bimba, il cigno e il viandante: le donne musiciste nell’Ottocento*, in Sintoni C., a cura di, *Impariamo ad ascoltare la musica classica. Percorsi interdisciplinari nella storia della musica d’arte*, Aracne, Roma: 75-89.
- Sintoni C. (2017), “Linguaggio grafico-pittorico e comprensione musicale nella scuola primaria: ‘Bydło’ di Modest Musorgskij”, *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica*, 7: 141-160.
- Sintoni C. (2022), *Sintassi musicali e categorie labaniane: una fruttuosa convergenza*, in Gabrielli G. & Somigli P., a cura di, *Musica in azione. Movimento e danza per l’educazione musicale*, LIM, Lucca: 97-113.

- Solomon M. (1977), *Beethoven. La vita, l'opera, il romanzo familiare*, ed. it., Marsilio, Venezia, 1986.
- Somigli P. (2010a), *La canzone in Italia. Strumenti per l'indagine e prospettive di ricerca*, Aracne, Roma.
- Somigli P. (2010b), *Is "Beethoven" only the name of a dog?*, 4th International Technology, Education and Development Conference, Valencia, 8-10 March, 2010, in *INTED 2010 Proceedings*, IATED, Valencia: 3345-3355.
- Somigli P. (2012), "L'Educazione musicale nelle 'Indicazioni per il curricolo': tra esperienza, produzione, ascolto", *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica*, 2: 79-84.
- Somigli P. (2013a), *Didattica della musica: un'introduzione*, Aracne, Roma.
- Somigli P. (2013b), *Il "Combattimento di Tancredi e Clorinda" di Claudio Monteverdi*, in Sintoni C., a cura di, *Impariamo ad ascoltare la musica classica. Percorsi interdisciplinari nella storia della musica d'arte*, Aracne, Roma: 57-74.
- Somigli P. (2016), "Music Didactics at the Free University of Bolzano-Bozen", *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica*, 6: 83-86.
- Somigli P., a cura di (2017), *"Dieses Buch habe ich von meinen Schülern gelernt". Arnold Schönberg fra traduzioni, divulgazione, Musikvermittlung e didattica*, LIM, Lucca.
- Somigli P., a cura di (2019), *La musica del Novecento. Una risorsa per la scuola: proposte operative, teorie, riflessioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Somigli P. (2020), *La popular music incontra i bambini: per una riscoperta dell'opera di Antonio Virgilio Savona*, in Somigli P. & Bratus A., a cura di, *Popular music per la didattica. Prospettive, esperienze, progetti*, FrancoAngeli, Milano: 67-86.
- Somigli P. (2021), "La musica e l'educazione musicale nella scuola dell'infanzia e il nodo della formazione degli insegnanti", in *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 10(1): 79-86.
- Somigli P. (2022a), *Impara l'arte e mettila a parte. Ovvero l'educazione musicale e l'arte di educare a un'arte*, in Luigini A., Panciroli C. & Somigli P., a cura di, *ARTEDU2021. Educare all'arte. L'arte di educare*, FrancoAngeli, Milano: 29-38.
- Somigli P. (2022b), *Musica, movimento, educazione musicale. Riflessioni sul pensiero di Émile Jaques-Dalcroze e su un'esperienza d'insegnamento universitario*, in Gabrielli G. & Somigli P., a cura di, *Musica in azione. Movimento e danza per l'educazione musicale*, LIM, Lucca: 3-20.
- Somigli P. (2022c), *Cori e bande musicali nella vita sociale dell'Alto Adige: riflessioni da una ricerca sul territorio*, in *Allargare gli orizzonti della cairtà. Per una nuova progettualità sociale*, Atti del IV Forum Internazionale del Gran Sasso, Collana Forum Del Gran Sasso, Teramo: vol. 4, parte 3, 613-625.
- Somigli P. (2023a), *La musica classica nell'educazione musicale. Ragioni, scopi e sfide di un progetto di ricerca*, in Somigli P., a cura di, *Classical Music in Education. Riflessioni e proposte / Reflexionen und Vorschläge*, LIM, Lucca: 69-102.

- Somigli P. (2023b), “I versi di Rodari in musica: riflessioni sui sodalizi artistici con Antonio Virgilio Savona e Sergio Endrigo”, in *L'Ulisse. Rivista di poesia, arti e scritture*, 26: 273-287.
- Somigli P. (2024a), “Necessità della storia della musica”, *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica*, 14: 2-6.
- Somigli P. (2024b), “Parallelismi fra esistenze diverse. Osservazioni su Beethoven e Foscolo”, in Ruffini M., a cura di, *Integrale delle Sonate per pianoforte di Ludwig van Beethoven*, Conservatorio di Musica “Luigi Cherubini” – Accademia delle Arti del Disegno, Firenze: 34-35.
- Somigli P. & Bratus A., a cura di (2020), *Popular music per la didattica. Prospettive, esperienze, progetti*, FrancoAngeli, Milano.
- Steinbach A. (2019), “Wie klingt es denn in deinem Kopf? Mit Kindern über Musik sprechen”, *Üben und Musizieren*, 26, 2019/4, numero monografico su *Sprechen über Musik*: 12-16.
- Strasser M. (1995), “‘A Survivor from Warsaw’ as Personal Parable”, *Music & Letters*, 76, 1: 52-63.
- Tagg P. (1979), *Kojak - 50 Seconds of Television Music*, Skrifter från Musikvetenskapliga, Göteborg; 2; versione rivista e aggiornata <http://tagg.org/mmmssp/kojak.htm> (trad. it. parziale in Tagg P., *Popular music. Da Kojak al Rave*, a cura di R. Agostini e L. Marconi, CLUEB, Bologna 1994).
- Tagg P. (1982), “Analysing popular music: theory, method and practice”, *Popular Music*, 2: 37-65 (trad. it. parziale in Tagg P., *Popular music. Da Kojak al Rave*, a cura di R. Agostini e L. Marconi, CLUEB, Bologna 1994).
- Üben und Musizieren*, 26, 2019/4, numero monografico su *Sprechen über Musik*.
- Vannini I. (2021), *La sperimentazione didattica. Un dialogo possibile fra la ricerca-azione e la ricerca-formazione*, in Domenici G., Lucisano P. & Biasi V., a cura di, *Ricerca sperimentale e processi valutativi in educazione*, a cura di, McGraw-Hill Education, Milano: 205-231.
- Varkøy Ø. (2023), *Classical Music in General Music Education: Some Philosophical Perspectives (from Norway)*, in Somigli P., a cura di, *Classical Music in Education. Riflessioni e proposte / Reflexionen und Vorschläge*, LIM, Lucca: 27-37.
- Vergani F. & Demo H. (2023), *Musica classica e inclusione: la ricchezza come chiave per la valorizzazione di tutti e tutte*, in Somigli P., a cura di, *Classical Music in Education. Riflessioni e proposte / Reflexionen und Vorschläge*, LIM, Lucca: 47-67.
- Wallbaum C., a cura di (2018), *Comparing International Music Lessons on Video*, Olms, Hildesheim.

Didattica generale e disciplinare
diretta da B. Martini, E. Nigris

Ultimi volumi pubblicati:

Ricerche e pratiche didattiche

ELISA FARINA, *Il dettato nella Scuola Primaria*. Analisi di una pratica di insegnamento.

GIUSEPPINA LA FACE, NICOLA BADOLATO (a cura di), *Musica e Poesia son due sorelle*. Percorsi d'ascolto per la scuola.

BERTA MARTINI, MARIA CHIARA MICHELINI (a cura di), *Il curriculum integrato*.

CARLA CUOMO, *Dall'ascolto all'esecuzione*. Orientamenti per la Pedagogia e la Didattica della musica.

ANTONELLA LOTTI, *Problem-Based Learning*. Apprendere per problemi a scuola: guida al PBL per l'insegnante (disponibile anche in e-book).

LUISA ZECCA, *Didattica laboratoriale e formazione*. Bambini e insegnanti in ricerca.

MONICA TOMBOLATO, *La conoscenza della conoscenza scientifica*. Problemi didattici.

BERTA MARTINI (a cura di), *Il museo sensibile*. Le tecnologie ICT al servizio della trasmissione della conoscenza.

Open Access

Open Access - diretta da B. Martini, E. Nigris

PAOLO SOMIGLI, ALESSANDRO BRATUS (a cura di), *Popular music per la didattica*. Prospettive, esperienze, progetti.

LUIGI BERLINGUER, GIANNI NUTI, ANNALISA SPADOLINI (a cura di), *Musica è scuola*. Ricerche in Italia sul valore della musica pratica.

LOREDANA PERLA, BERTA MARTINI (a cura di), *Professione insegnante*. Idee e modelli di formazione.



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: [Pubblica con noi](#)

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.

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/opinione



VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835157991

FrancoAngeli

a strong international commitment

Our rich catalogue of publications includes hundreds of English-language monographs, as well as many journals that are published, partially or in whole, in English.

The **FrancoAngeli**, **FrancoAngeli Journals** and **FrancoAngeli Series** websites now offer a completely dual language interface, in Italian and English.

Since 2006, we have been making our content available in digital format, as one of the first partners and contributors to the **Torrossa** platform for the distribution of digital content to Italian and foreign academic institutions. **Torrossa** is a pan-European platform which currently provides access to nearly 400,000 e-books and more than 1,000 e-journals in many languages from academic publishers in Italy and Spain, and, more recently, French, German, Swiss, Belgian, Dutch, and English publishers. It regularly serves more than 3,000 libraries worldwide.

Ensuring international visibility and discoverability for our authors is of crucial importance to us.

FrancoAngeli



torrossa
Online Digital Library

Questo libro nasce da un progetto di ricerca finanziato dalla Libera Università di Bolzano e intitolato *La musica classica nell'educazione musicale*.

Si rivolge in primo luogo a studiose e studiosi di pedagogia musicale, insegnanti della scuola primaria, studenti dei corsi in Scienze della Formazione primaria nonché in discipline letterarie e musicali. Ha un carattere sia teorico sia pratico. Le attività che ne costituiscono il fulcro sono state messe a punto e realizzate nel contesto del progetto di ricerca.

Il volume è organizzato in cinque capitoli. Il primo si sofferma sulla concezione di scuola, democratica e pluralista, alla base del progetto. Il secondo indugia sul concetto di "musica classica" e sul progetto di ricerca. Il terzo offre un'essenziale rassegna di strumenti metodologici utilizzati e utilizzabili per le concrete attività didattiche. Il quarto consiste in sei affacci sulla storia della musica d'arte anche in prospettiva didattica. L'ultimo riporta i percorsi realizzati in aula, anche come esempi per itinerari ulteriori.

La musica classica è un aspetto fondante la cultura e la società nella quale viviamo. Conoscerla, assieme ad altri generi e tipologie musicali e in un quadro formativo autenticamente pluralista, è diritto di ognuno fin dai primi anni della scuola per poter pienamente esercitare la propria cittadinanza. Questo volume vuol essere un contributo in questa direzione.

Paolo Somigli è professore associato in Musicologia e Storia della musica nella Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano. Nel 2024 è stato eletto Accademico d'onore dell'Accademia delle Arti del Disegno. È inoltre pianista con una particolare predilezione per il repertorio del Novecento e condirettore editoriale di *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della Musica*. Tra i suoi temi d'indagine, la musica d'arte in Italia nel dopoguerra, la canzone italiana, la pedagogia musicale. Ha fra l'altro pubblicato: *La musica del Novecento. Una risorsa per la scuola* (Milano 2019), *Popular music per la didattica* (con Alessandro Bratus; Milano 2020), *Oltre il Quartetto Cetra. Antonio Virgilio Savona: scritti critici e giornalistici 1939-1998* (Firenze 2022), *Musica in azione* (con Giulia Gabrielli; Lucca, 2022), *Classical Music in Education* (Lucca, 2023).