

Alberto Odone

Solfeggio: l'esame che vorrei

La formazione musicale nel percorso pre-accademico

Spectrum (ed. Curci)

n. 12, Settembre 2005

Solfeggio: l'esame che vorrei

La formazione musicale nel percorso pre-accademico

Alberto Odone

Che un esame possa essere oggetto di desideri è cosa rara. L'ineluttabilità dei Regi Decreti, che ha rappresentato per decenni una comoda sicurezza per molti docenti di Conservatorio, ha costretto altri in una gabbia dalla quale si sorpredevano talora a immaginare "come sarebbe potuto essere se..."

Tra molteplici contraddizioni, la situazione all'interno dei Conservatori sembra oggi presentare la possibilità e addirittura la necessità strutturale di un'evoluzione. Che il solfeggio possa cambiare è un dato di fatto non più frutto di operazioni camaleontiche tra le righe del testo ministeriale, ma un compito affidato (anche) all'intelligenza e alla volontà di ciascuno. In questa condizione, dopo tanti anni, è comprensibile lo sconcerto; lo è molto meno l'inerzia. E se dovessimo veramente metterci a ripensare questo ambito formativo? Su quali basi potremmo condurre questo ripensamento? Come potrebbe essere veramente l'esame (ma prima di tutto il corso) che abbiamo sempre desiderato e non abbiamo mai potuto attuare...?'¹

Premesse

Ambito formativo. Prendiamo in considerazione, nel quadro degli studi conservatoriali, l'*area comune* delle discipline musicali, l'ambito cioè della formazione musicale generale (ex complementare), comprendente competenze teoriche e insiemi di abilità che si riferiscono alla formazione complessiva del musicista. Questa area, di cui tratteremo solo in parte, interagisce con quella finalizzata all'acquisizione delle competenze strettamente strumentali, vocali, compositive, tecnologiche ecc., le cui discipline si raccolgono nell'*area della formazione musicale specifica*.

Decisioni didattiche. Tra i compiti del Conservatorio in relazione all'ambito formativo individuato, in una fase di ripensamento come quella attuale, si collocano fondamentali decisioni, tra le quali possiamo citare almeno le seguenti:

- Collocazione delle discipline comuni all'interno dei *percorsi accademici*.²
- Individuazione del livello di competenza necessario per l'*ammissione* a Trienni e Bienni Accademici (decisione riguardante sia l'area comune che quella specifica).
- Rinvenimento di modalità metodologicamente adeguate per la *verifica* di tale livello.³
- Gestione dei *debiti formativi* rilevati nel processo di verifica.
- Determinazione degli obiettivi, individuazione dei percorsi e dei contesti formativi per il tratto di curriculum che *precede* quello accademico.

Il percorso pre-accademico. Ci occuperemo qui soprattutto dell'ultimo punto, senza disco-

1. Non intendiamo qui proporre novità eclatanti. Al contrario, è forse utile fare il punto della situazione raccogliendo qualche risultato proveniente da sperimentazioni, esperienze estere, studio... Si spiega allo stesso modo l'assenza quasi totale, in questo articolo, della bibliografia di "prima mano".

2. Abbiamo di fronte l'occasione di elevare lo standard della nostra formazione musicale generale a un livello almeno confrontabile con quello generalmente occidentale, attraverso l'inserimento delle discipline dell'area comune lungo tutto il percorso formativo. Possiamo perdere questa occasione?

3. Si apre qui la delicata questione riguardante le tradizionali *ammissioni* conservatoriali. Una cosa sembra certa: l'inadeguatezza di una diagnosi sommaria effettuata su candidati in età preadolescenziale si rivela non meno scorretta ma sicuramente dagli effetti pratici immediati potenzialmente più negativi nel caso di candidati in età più avanzata. In generale, le conseguenze di tale inadeguatezza sono innanzitutto psicologiche ed esistenziali. Per limitarci, tuttavia, all'aspetto didattico-organizzativo, situazioni delicate si possono verificare nella gestione dei debiti formativi e nella eccessiva disomogeneità dei gruppi per le discipline che prevedono frequenza collettiva.

noscere l'urgenza e la novità delle questioni poste da quelli precedenti.

Nel tratto di percorso formativo che precede quello accademico si colloca il livello di formazione (non per forza i contenuti e le metodologie, beninteso...) corrispondente al tradizionale corso di solfeggio. È indiscutibile, inoltre, la necessità di ricomporre le tradizionali ripartizioni tra "materie complementari" in un quadro più unitario (qualche accenno è contenuto nei paragrafi "spunti interdisciplinari").

Rispetto a questo segmento, e in una fase normativamente ancora fluida, il Conservatorio sembrerebbe poter agire in tre direzioni:

- Attivazione (o, meglio, riconversione) di *corsi interni* precedenti il Triennio Accademico, corsi non esclusi dalle bozze di regolamenti didattici finora divulgate.
- Intesa e coordinamento con la fase formativa propria del *Liceo Musicale* e in generale delle *scuole musicali del territorio*, per una sintonizzazione con i percorsi formativi superiori.⁴
- Attuazione di *percorsi formativi on-line*, le cui strategie pedagogiche presentano interessanti potenzialità per buona parte delle materie che ci interessano, in particolare per quanto riguarda l'educazione auditiva.

Linee progettuali

Idee di fondo. La tradizione e la routine didattica che ci giungono da generazioni di insegnanti rendono necessaria una dose ingente di *brainstorming*, che consenta di lasciare poi decantare finalmente, nella miscela della proposta pedagogica, ciò che è genuino, ciò che persegue *effettivamente* obiettivi realistici e adeguatamente musicali.

Nel disegnare un'altra strumentazione didattica e di verifica, inoltre, non dobbiamo cadere nella stessa rigidità dalla quale stiamo cercando di uscire con fatica. Occorre imparare a *distinguere tra obiettivi pedagogici*, relativi all'idea di uomo musicale, di professionista o amatore della musica alla quale miriamo, e *strumenti didattici* destinati al conseguimento di quegli obiettivi. Una volta individuati, quelli sono la fonte alla quale questi si riferiscono, in modo mutevole, suscettibile di sperimentazioni e aggiornamenti.

Una delle maggiori *empasse* della situazione che viviamo da decenni è proprio legata alla riduttiva identificazione di obiettivi, settori di attività formativa e strumenti didattici. Un esempio: lo sviluppo dell'orecchio musicale si presuppone importante per il musicista (obiettivo formativo); nella tradizione esso viene identificato con il dettato melodico (attività formativa). Lo strumento didattico (la concreta modalità di esercitazione) destinato a sviluppare l'abilità nel dettato melodico è il dettato melodico stesso. Il percorso formativo è costituito quindi da un'unica attività che si identifica in pratica con il suo obiettivo ed è perseguita semplicemente ponendo in successione gradi sempre più difficili dell'attività stessa.

Siamo sicuri che questa attività raggiunga adeguatamente l'obiettivo? Non vi sono forse aspetti del concreto ascolto musicale che vanno oltre l'esercizio della scrittura monodica? Un piccolo sforzo di ingegneria didattica potrà inoltre progettare altre attività esercitative, da un lato propedeutiche al dettato, dall'altro più adeguate alla complessità delle esigenze dell'orecchio musicale. Non dovrà abbassarsi la guardia circa l'effettiva corrispondenza dell'attività proposta agli obiettivi di formazione musicale individuati, e di questi alla figura di musicista concreta e completa che delineano.⁵

Dobbiamo perciò uscire da una *concezione asintotica dell'abilità musicale*: una singola attività (o una serie rigidamente limitata) semplicemente replicata fino al più alto grado di difficoltà.⁶ L'obiettivo di

4. Il riferimento all'istituendo Liceo Musicale è, in teoria, il più logico e immediato. I programmi ad esso relativi (attualmente allo stato di "bozza definitiva"...) presentano interessanti novità sul versante della formazione musicale non specifica. Restano però aperti interrogativi sulla effettiva possibilità di coordinazione ai percorsi conservatoriali superiori, sia sul versante appena citato, sia, e soprattutto, su quello delle discipline specifiche e professionalizzanti. Interessanti prospettive di intesa sembrano invece offerte dalla potenziale elasticità di strutturazione propria di altri contesti formativi, in particolare di quello proprio delle Scuole Civiche di Musica

5. Lo stesso dicasi per il canto: è importante nella formazione musicale? Certamente. È un obiettivo? Non lo è (a meno che si tratti di cantanti). È piuttosto uno strumento didattico di formidabile efficacia e a grande raggio di azione, fondamentalmente destinato allo sviluppo della mente musicale (questo sì è l'obiettivo). E allora: quale canto?

6. Si pensi per un attimo alla didattica strumentale, a come spesso assomigli semplicemente a una suc-

tale attività, le modalità di sviluppo nell'allievo delle abilità relative, il concetto stesso di "difficoltà" restano però presupposti in modo acritico e mancano di chiarezza. Il "metodo" è un libro con esercizi numerati e progressivi, non la chiave di un percorso di apprendimento comprensivo, elastico, verificato, possibilmente personalizzato.

Il caso del solfeggio, in particolare, è segnato da una radicata *mistica del difficile*: il termine "difficile" è sostanzialmente l'unico attributo qualitativo nel linguaggio del vecchio esame, ed è identificato di solito con la combinazione ritmica matematicamente intricata, con l'intervallo melodico alterato, in generale con qualcosa di scomodo e di astruso (spesso, si direbbe, in linea con una pedagogia del sacrificio...). Da questa idea di difficoltà come unico parametro di validità didattica, da questa mistica del difficile, è necessario spostarsi verso la *consapevolezza del complesso*: i nostri percorsi formativi e la conseguente strumentazione didattica devono riflettere lo spessore dell'evento musicale, sempre molteplice e contestualizzato, e la variegata articolazione dei meccanismi di apprendimento che ad esso si riferiscono.

Orientarsi tra le attività. Nella fase più direttamente progettuale, in riferimento a un nuovo percorso, complessità può significare ridondanza. I programmi sperimentali di solfeggio corrono il rischio della moltiplicazione eccessiva delle aree e delle modalità di esercitazione. Contro questo rischio possiamo porre due punti fermi.

- Nel nuovo assetto degli studi musicali, e in modo particolare nella fase pre-accademica, non possiamo più pensare a percorsi ed esami che, con la vecchia terminologia, si direbbero di "compimento" o "licenza". L'itinerario non finisce qui: non è quindi necessario che un corso contenga tutto. Anche per l'area delle discipline comuni, occorre pensare in termini di *formazione continuativa* lungo il non breve curriculum musicale.
- Si pongono, di conseguenza, delicate questioni: che cosa è più importante? Che cosa deve contenere un percorso iniziale e a che cosa può invece rinunciare? È necessaria una *visione prospettica*, che distingua ciò che sta in primo piano ed è irrinunciabile da ciò che si trova sullo sfondo ed è collocabile in una fase successiva oppure opzionale della formazione.

Il punto focale che determina la visione prospettica ora accennata è la formazione della *mente musicale*. Essa è centrale nella formazione del musicista e deve collocarsi in modo decisivo, con le dovute modalità, a partire dalle fasi più precoci della formazione stessa. Non possiamo dilungarci qui nella sua dettagliata descrizione; dobbiamo cercare però di fugare un sospetto, quello secondo cui la mente, il pensiero, l'immaginazione musicali siano qualcosa di astratto, che riguarda il ragionamento, la teorizzazione *sulla* musica, la cultura musicale... una specie di lusso che si concede chi fa, è vero, il musicista (attività artigianale), ma lo fa in modo avveduto, culturalmente attrezzato (magari proprio perché carente nella pratica...). Viceversa, la mente musicale è ciò che sta a condizione del fare musica; non solo, quindi, di attività come il dettato musicale o la lettura intonata, ma della capacità improvvisativa e della possibilità di fare di un'esecuzione strumentale una effettiva interpretazione, attribuendo a questa, che è tuttora la preponderante – per non dire unica – attività delle nostre scuole strumentali, i caratteri della creatività. È ciò che rende possibile *l'appropriazione* di una serie di operazioni altrimenti solo meccanicamente esterne, consentendone l'uso consapevole (interpretazione) e la restituzione differenziata (improvvisazione).

Settori formativi. Tenendo in vista questo obiettivo, occorre dunque compiere delle scelte. La visione prospettica cui si è accennato fa sì che si possano distinguere attività centrali e necessariamente precoci, quelle legate alla formazione della mente musicale, da altre più periferiche e la cui collocazione in fasi successive del percorso non ne compromette l'acquisizione efficace.⁷

cessione di pezzi in ordine di difficoltà da apprendere, con qualche riguardo alla "tecnica" e, nei casi migliori, a qualche criterio di interpretazione. Restano escluse altre attività esecutive, quali l'improvvisazione, la lettura a prima vista, l'esplorazione conoscitiva di repertori ecc.

7. Questa distinzione tra attività più o meno connesse con l'obiettivo formativo centrale può trovare fondamento in quella operata da J. Sloboda tra lo sviluppo di abilità "musicali" e abilità "tecniche" (J. Sloboda, *Doti musicali e innatismo*, in: Enciclopedia della musica, vol. II, Torino 2002, p. 517).

Al centro della strutturazione di un corso di questo livello, nell'area comune, si collocano dunque:

- A. Produzione sonora
- B. Formazione auditiva

Ci interessa così tracciare un profilo di questi due *settori formativi* che occupano il centro dell'attività didattica, accennando a un adeguamento dei loro *obiettivi* (sia pur secondari rispetto a quello centrale di cui si è detto), individuando *attività didattiche* ad essi coerenti e *modalità di verifica* da utilizzarsi durante il corso ma che possano anche delineare "il nuovo esame..."⁸ Lasciamo necessariamente ad altri luoghi la puntuale determinazione di metodi, contenuti e livelli di abilità, come pure le necessarie declinazioni metodologiche con riferimento all'età degli allievi, che non si può supporre univocamente determinata.

Settori formativi dell'area comune:

A. Produzione sonora

Canto ed esecuzione strumentale. Con l'espressione "produzione sonora" ci riferiamo principalmente al *canto* come strumento formativo ma non esclusivamente ad esso. L'acquisizione della capacità di leggere cantando è insieme causa ed effetto di un itinerario di strutturazione della mente musicale.⁹ Specialmente nelle prime fasi dell'apprendimento, tuttavia, anche il canto per imitazione svolge un ruolo importante, sia con l'apprendimento di un vero e proprio repertorio,¹⁰ sia in attività più a breve termine cui si accennerà in seguito.

Tralasciamo l'enunciazione dei molteplici motivi che fanno dell'attività canora una componente didattica irrinunciabile. Aggiungeremo che la produzione sonora a cui ci riferiamo tende a coinvolgere nell'attività didattica anche forme adeguate e concretamente praticabili, nell'eventuale contesto della "classe", di *esecuzione strumentale*. Ciò può avvenire, come vedremo, mediante l'utilizzo di uno strumentario non specifico (specialmente percussivo), della tastiera o del proprio strumento

Tale ampliamento di prospettiva favorisce il coordinamento con la formazione strumentale specifica, ma soprattutto corrisponde a una strategia che mira al massimo grado di *varietà* nelle risposte musicali agli stimoli sonori o visivi (lettura) proposti; varietà riferita al più ampio interessamento dei diversi sistemi percettivi a partire dai quali si modellano anche i comportamenti musicali. In concreto, sarà da favorire il coinvolgimento variamente intrecciato delle sfere uditive, visiva e cinestesica.¹¹ L'attività strumentale fa riferimento innanzitutto a quest'ultima.

L'esecuzione strumentale può essere certamente di sostegno e di verifica all'intonazione vocale.¹² La fecondità della loro connessione si colloca tuttavia più in profondità. Non si tratta, ovviamente, di suonare *invece* che cantare: le due operazioni non sono semplicemente intercambiabili. Si tratta piuttosto di *rafforzare* il quadro mentale che consente l'esecuzione

8. In realtà, più che a "l'esame", nella fase precedente all'eventuale accesso ai Trienni Accademici è opportuno pensare a una maggiore articolazione di corsi ed esami, favorendo il procedere degli studi con il raggiungimento di traguardi intermedi. Tre bienni, ciascuno con la propria verifica (e certificazione) conclusiva, potrebbero costituire un itinerario proporzionato al relativo avanzamento degli studi nelle discipline di formazione specifica.

9. Si vedano: A. Odone, *Cantare: dallo scritto al sonoro*, "Analisi" (Ricordi), nn. 26-27 (Maggio-Settembre 1998); G. Andreani, D. d'Urso, G. Guglielminotti, A. Odone, *Lettura Melodica*, voll. I-II, Milano, Ricordi 1998-2001 (paragrafi "Introduzione").

10. Nei percorsi didattici delle scuole di musica a tutti i livelli, l'aspetto del canto imitativo è generalmente trascurato, perché considerato semplicemente attività di tipo ricreativo senza particolare rilevanza formativa. In realtà è indispensabile, nelle fasi successive della formazione, poter fare riferimento a un patrimonio di modelli melodici e abitudini tonali acquisite inconsapevolmente con l'imitazione e l'ascolto anche informale.

11. La sfera cosiddetta cinestesica si riferisce in generale all'insieme delle sensazioni corporee, comprendenti quelle relative al movimento muscolare volontario, ma non riducibili ad esso.

12. Si vedano: *Lettura Melodica*, voll. I-II, op. cit. (sezioni "studio attivo", paragrafo "con lo strumento").

canora per lettura attraverso l'associazione con i relativi movimenti esecutivi allo strumento. Correlativamente, l'esecuzione acquisisce una veste sonora non esclusivamente dipendente dal suono dello strumento, ma dalla capacità di immaginarlo. Cantare leggendo significa ascoltare con gli occhi: ascoltare l'immagine sonora che la mente suggerisce a partire dalla notazione grafica. La stessa immagine può prodursi, mediante una consolidata abitudine, a partire dal movimento, ad esempio, delle dita sullo strumento, anche solo accennato o addirittura solo pensato. Si può ascoltare, in questo caso, anche con le dita.

Spunti interdisciplinari

Risulta immediatamente evidente il fecondo punto di contatto tra la disciplina "solfeggio" e il cosiddetto "pianoforte complementare". In quest'ultimo caso la didattica strumentale necessiterà di un ripensamento non meno radicale di quello prospettato per lo studio strumentale strettamente inteso. Accanto al rinvenimento del repertorio adatto alla pratica strumentale vera e propria, si pongono gli obiettivi relativi all'uso della tastiera con fini conoscitivi (lettura a prima vista, analisi della partitura, armonia alla tastiera), improvvisativi, di accompagnamento anche estemporaneo ecc. e, in generale, "autoformativi".

Adeguamento degli obiettivi

Occorre riconoscere all'*intonazione*, obiettivo immediato dell'attività canora, due significati essenzialmente differenti:

- Intonazione di una linea melodica, cioè restituzione sonora vocale del profilo di una melodia
- Intonazione come sintonizzazione del suono prodotto dal soggetto rispetto a un altro suono simultaneo ("esterno"), un'altra linea melodica, uno sfondo armonico ecc.

La seconda accezione, tradizionalmente piuttosto trascurata, ha risvolti pratici e persino professionali evidenti, soprattutto nel caso della musica d'insieme, e va perciò tenuta in considerazione nel progettare le attività didattiche relative al canto. Oltre allo sviluppo cosciente dell'intonazione, il canto "contestualizzato" (a due/più voci o con accompagnamento) favorisce l'acquisizione della consapevolezza funzionale, premessa indispensabile anche per l'intonazione monodica.

Attività formative

A1 Canto a una parte

A2 Canto a due parti:¹³

- a. Con l'insegnante/con altro allievo¹⁴
- b. Alla tastiera (cantando una parte e suonando l'altra)

A3 Canto accompagnato¹⁵

Per la verifica

Ogni attività didattica può diventare attività di verifica. Per essere sintetici, e dovendo stabilire delle priorità, ci si potrà avvalere dei precedenti punti A1 e A2a.

Osservazioni ulteriori

Che ne è del tradizionale trasporto cantato? A ben guardare, si tratta di una tra le attività didattiche

13. Non dobbiamo, ancora una volta, soccombere a una mentalità puramente aritmetica nel ritenere il canto a due voci come semplice fase successiva (in ordine di difficoltà) rispetto a quello monodico. Le due attività possono e devono essere compresenti sin dalle prime fasi formative.

14. È nota l'efficacia formativa del canto corale (collettivo) per l'affinamento dell'orecchio, del gusto musicale, per la conoscenza dei repertori ecc. Si tratta, tuttavia, di una situazione didattica differente. Il canto corale o quello collettivo in classe non possono sostituire l'esecuzione *individuale* a due/più parti ("uno per voce") che rappresenta il tipo di attività più precisamente mirata agli obiettivi di cui stiamo trattando.

15. Un'ampia rassegna di attività legate al canto inserito in un contesto di accompagnamento funzionale è contenuta in: G. Andreani, D. d'Urso, G. Guglielminotti, A. Odone, *Lettura Melodica*, vol. II, Milano, Ricordi 2001.

che più difficilmente trovano giustificazione in un assetto di studi aggiornato e avveduto, almeno se lo si intende secondo le modalità alle quali siamo abituati. Saper trasportare è, in molti contesti musicali, indubbiamente utile. In primo luogo, tuttavia, si tratta di un'abilità prettamente strumentale, ed è allo strumento che va esercitata. Nell'universo dei possibili "strumenti" musicali, la voce umana è in realtà l'unico a non avere problemi di trasporto, e paradossalmente è anche l'unico, nella tradizione solfeggistica, ad esercitarlo. L'obiettivo della vecchia esercitazione è in realtà il cambio nella lettura delle note; il canto ne rappresenta solo una pratica modalità di controllo. Si opera così, ancora una volta, la confusione tra obiettivi e strumenti, insieme a un ulteriore stravolgimento del significato e dell'impiego pratico della sillabazione guidoniana: nel solfeggio parlato essa perde il suo riferimento sonoro; qui la sillabazione non si riferisce né a suoni assoluti né a gradi della scala (come in origine). Non è un po' troppo?

In conclusione: se consideriamo il trasporto come abilità tecnica, esso va esercitato allo strumento, probabilmente in altra sede o in una fase successiva, nella quale trovino posto abilità meno legate agli obiettivi centrali. Ciò che ha sicuramente a che fare con la formazione musicale di cui ci occupiamo in questa fase è invece il trasporto funzionale: non si tratta di mascherare lo spartito in modo da cambiarne le note ma di acquisire la consapevolezza dei gradi funzionali melodici o armonici formanti la melodia o il pezzo, così da poterli trasferire in altra tonalità.¹⁶ Questa seconda accezione di trasporto fa sicuramente riferimento a una mente musicale formata, ed è presente nel seguente paragrafo dedicato alla formazione auditiva (attività B1g).

E che dire della lettura nelle diverse chiavi (setticlavio)? La sua presenza nel percorso formativo non è esclusa, in quanto abilità spendibile in diversi contesti dell'attività musicale. Tuttavia non pare giustificato collocarla tra le attività, preponderanti in questa fase fondamentale, che più direttamente hanno a che fare con l'obiettivo formativo centrale. Essa appartiene piuttosto all'area delle abilità "tecniche", utili ma collocabili in fasi successive, semmai differenziate secondo le esigenze. Il violista (che legge in chiave di contralto), il cornista (cui è utile quella di mezzosoprano) e via dicendo, apprenderanno innanzitutto allo strumento l'utilizzo di queste modalità di lettura, senza escludere la possibilità di esercizi appositamente dedicati. Rientrando nell'ambito formativo comune, ad esempio nell'ultimo tratto della fase pre-accademica, la lettura nelle chiavi si collocherà nel settore della produzione sonora. Con le diverse chiavi, dunque, si canta o si suona, preferibilmente partendo da un repertorio originariamente steso nelle chiavi stesse.

A. Produzione sonora – segue: la ritmica

Il settore della produzione sonora comprende anche lo studio della *ritmica*. Nella tradizionale impostazione esso occupava una parte sovradimensionata, oltre che metodologicamente molto discutibile (questione del solfeggio parlato). Non si è voluto considerare la ritmica un settore a parte, in quanto già naturalmente implicata nel canto e nell'attività strumentale. Quest'ultima, anche nella sua sede specifica, la lezione di strumento, è il luogo privilegiato di acquisizione e di applicazione delle abilità ritmiche. Ciò si aggiunge a quanto già accennato sul correlativo necessario ripensamento della didattica strumentale, chiamata a integrare uno spettro più vario e completo di obiettivi e attività didattiche.

La ritmica può tuttavia essere compresa come attività specifica nel quadro della proposta formativa di cui ci occupiamo. L'adeguatezza delle relative modalità di esercitazione si ricava dalla considerazione della sua natura di *movimento*: in qualche modo, anche la pronuncia di una parola è movimento (sillabe ritmiche...¹⁷) ma il gesto lo è certamente in modo più diretto (esecuzione percussiva, gesti suono) e l'utilizzo dello strumento ne fa un'attività sicuramente più mirata ed efficace. Ritorna inoltre l'ombra proiettata dalla "mistica del difficile": se è opportuno distaccare l'educazione ritmica nell'insieme delle attività didattiche, lo è altrettanto curarne l'adeguamento alle reali esigenze ritmiche espresse dal concreto livello di studi strumentali dell'allievo. Ancora una volta, l'esercitazione relativa ad un obiettivo parziale non deve stravolgersi diventando un fine autonomo.

16. Credo che questa fosse l'abilità che rese possibile il trasporto nell'esecuzione di interi concerti, come riportato dall'aneddotica musicale, ad esempio nel caso di Brahms.

17. Non ci riferiamo qui, chiaramente, al tradizionale solfeggio parlato, la cui inadeguatezza dipende da molteplici risaputi fattori. Ci riferiamo piuttosto alla possibilità di impiegare sillabe ritmiche o libere nella lettura del ritmo. Si tratta di una modalità meno "originaria" di esecuzione, che può avere comunque un suo spazio, anche in ordine alla consapevolezza delle strutture ritmiche e alla loro analisi, ma non sembra possa sostituire o sopravanzare l'esecuzione ritmica di tipo motorio.

Adeguamento degli obiettivi

Vi sono tre diversi aspetti del lavoro ritmico che necessitano di una messa a fuoco.

L'esecuzione musicale è ordinata normalmente dalla *sincronizzazione interna* rispetto a una pulsazione, perlopiù organizzata metricamente.

Suonare uno strumento, inoltre, comporta sempre capacità di *coordinazione* motoria (tra le due mani, con la respirazione, con il resto del corpo...) che rendano possibile anche l'esecuzione di più schemi ritmici simultanei, a diversi livelli di eterogeneità.

Vi è poi, in molti casi, la necessità della *sincronizzazione esterna*, rispetto all'esecuzione di altre parti, nella musica d'insieme.

Sarà la considerazione di questi aspetti a suggerire l'articolazione delle attività legate alla ritmica.

Attività formative

Se l'esecuzione strumentale è *movimento*, la modalità privilegiata di esecuzione ritmica, senza escludere l'impiego alternativo di sillabe ritmiche o libere, passa, come già accennato, attraverso il gesto, secondo una successione in crescendo di formalizzazione:

- Gesto "libero": percussione corporea
- Gesto strumentale non specifico: impiego di strumenti a percussione diversi dal proprio strumento
- Gesto strumentale specifico: esecuzione al proprio strumento (in questo caso anche senza fini interpretativi ma semplicemente di training ritmico)

In aggiunta a quelle dedicate al canto, ecco le possibili attività di produzione sonora mirate alla formazione ritmica:

A4 Sincronizzazione alla pulsazione di un brano che viene eseguito;¹⁸ la stessa operazione, sottolineando gli accenti forti della struttura metrica

A5 Esecuzione ritmica a una parte (con riferimento alla pulsazione)

A6 Esecuzione ritmica a due parti:

- a. Con l'insegnante o altro allievo
- b. Individualmente, eseguendo entrambe le parti

A7 Esecuzione ritmica a più parti in gruppo

Per la verifica

Dovendo sintetizzare il più possibile, l'attività più comprensiva potrebbe essere la A6a (con l'insegnante). Un'ipotesi più allargata comprenderà le attività A5 e A6a/b.

*Settori formativi dell'area comune:**B. Formazione auditiva*

Siamo di fronte al secondo versante del percorso indirizzato alla formazione della mente musicale. La recente storia didattica ci mette in guardia sia dall'astrattezza dovuta alla mancata connessione con altre attività musicali, come testimoniato dalla situazione di molte università americane,¹⁹ sia dall'idea eroica di un orecchio "pigliatutto", tipica della vecchia impostazione della *Gehörbildung* tedesca.

In relazione al primo pericolo ora accennato, vale quanto detto circa il coinvolgimento *molteplice* dei canali sensoriali, in un settore apparentemente così immateriale ed evanescente. Dunque l'ascolto si lega al canto, all'esecuzione strumentale estemporanea oltre che, co-

18. Potrà trattarsi di un canto eseguito dall'allievo o dalla classe, di un pezzo o di una melodia eseguiti al pianoforte dall'insegnante o riprodotti mediante supporto elettronico. L'allievo si sincronizza battendo la pulsazione. L'attività è a metà strada tra produzione sonora e ascolto, settori tra i quali non è sempre facile stabilire confini.

19. Si veda: A. Odone, "Aural Training": il contributo del *Journal of Music Theory Pedagogy*, "Spectrum" (Curci), n. 1, Gennaio 2002.

me da tradizione, alla scrittura.

Per evitare la seconda tendenza, che insegue l'idea di un orecchio come macchina fotografica dei suoni, chiamata a rilevare quasi meccanicamente un insieme più o meno complesso di singoli punti sonori, invece che di strutture complessive, il riconoscimento uditivo avverrà tendenzialmente sempre, anche nelle fasi più precoci, all'interno di un *contesto significativo*.²⁰ In questo senso, il superamento del dettato semplicemente monodico con l'aggiunta di quello polifonico o armonico non è semplicemente un incremento sulla linea del caro vecchio principio della "difficoltà", ma risponde innanzitutto all'esigenza di rivolgersi alla globalità dell'evento musicale, anche ai primi livelli. La didattica del Novecento, al riguardo, insegna: semplice ma completo, musicalmente sensato.

L'attenzione al contesto richiama inoltre una fondamentale strategia che costituisce un formidabile rafforzamento nell'acquisizione delle abilità auditive: la cosiddetta *scelta informata*. L'orecchio che rivolgendosi a un'espressione musicale deve operare dei riconoscimenti, non è di fronte alla infinita totalità delle scelte possibili: nel discorso musicale è possibile riconoscere dinamismi ricorrenti, "regole", specialmente se ci si rivolge a un linguaggio fortemente strutturato come quello tonale. Conoscere queste abitudini significa avere aspettative e quindi poter fare previsioni. La scelta non è al buio, ma orientata da ciò che conosco del linguaggio musicale che sto utilizzando.

Spunti interdisciplinari

È evidente il punto di contatto, emergente da tutto il discorso fin qui condotto, con la teoria musicale. Essa si distribuisce preferibilmente lungo tutto il percorso formativo, accompagnando puntualmente l'introduzione di attività e l'utilizzo di materiali musicali con la consapevolezza teorica adeguata al livello di sviluppo delle capacità cognitive dell'allievo. Il suo contributo potrà dunque riguardare:

. La notazione (tema – ahimé – praticamente esclusivo della "teoria" tradizionale)

. Elementi di comprensione delle attività e del materiale di lavoro²¹

. Linee complessive di consapevolezza dei dinamismi fondamentali della tonalità²²

Molti dei contenuti della vecchia armonia complementare sono qui coinvolti in ragione della necessità di contestualizzare funzionalmente (e quindi armonicamente, ma non solo!) le espressioni musicali che si incontrano. Almeno in una prima fase, tuttavia, l'approccio a contenuti riconducibili all'armonia sarà di tipo esecutivo, auditivo e teorico, senza implicare l'attività di scrittura (armonizzazione) al centro del vecchio percorso. In una seconda fase potranno comparire attività di riformulazione scritta delle strutture musicali acquisite. Il loro scopo è in linea con le molteplici forme di rafforzamento e appropriazione delle abilità musicali fin qui considerate (canto, esecuzione strumentale, consapevolezza teorica ecc.). Il corale bachiano può essere un'ottima palestra di esercitazione.²³ Per ampliare la prospettiva ci si può rivolgere non per forza a forme diverse (che spingerebbero ben più a fondo nel campo della composizione) ma a strutture compositive individuabili (la cadenza melodica e armonica, la progressione, il parallelismo, la sequenza di ritardi...) da esercitare tramite lo scritto così come attraverso l'improvvisazione alla tastiera. Il grado di formalizzazione e consapevolezza teorica implicato dalla scrittura colloca tale attività in fasi già progredite del percorso formativo: l'ultima parte del tratto pre-accademico o, addirittura, il Triennio.

20. *Ibidem*, pp. 25-26. Inoltre, A. Odone, *Educazione uditiva. Linee progettuali, proposte metodologiche*, in: "Analisi" (Ricordi), n. 35 (Maggio 2001), p. 34.

21. Ad esempio l'analisi di una forma melodica o del percorso armonico da essa sottinteso, elementi di strutturazione formale ecc. La lettura e il riconoscimento auditivo dipendono fortemente dalla capacità di raggruppare le note in strutture dei tipi più diversi. L'occhio richiede, anche in questo caso, un'immediata e sicura consapevolezza teorica.

22. Si tratta in questo caso principalmente della funzionalità tonale, con i relativi fenomeni melodici, armonici e ritmici di tipo direzionale (tensivo/distensivo). Il discorso non si limita ovviamente al linguaggio tonale; sarà quest'ultimo però, in questa prima fase, a ricevere l'attenzione praticamente esclusiva che si deve a una "lingua madre".

23. Alla base dello stesso repertorio, ma con possibilità di ampliamento e di più ampio utilizzo didattico, può collocarsi lo studio del *contrappunto armonico a due parti* (per una definizione si veda: D. de la Motte, *Il contrappunto*, Milano 1992, pp. 264 ss.) con evidente possibile collegamento alla pratica del basso continuo, dell'accompagnamento estemporaneo in genere ma con risvolti pratici in molteplici contesti didattici di base.

Adeguamento degli obiettivi

Il chiarimento e l'ampliamento degli obiettivi legati a questo settore sono necessità già citate nelle premesse. La formazione auditiva dovrà tendere ad essere *effettiva* tramite più avvedute modalità di acquisizione e rispondente a un più ampio raggio di *esigenze concrete*, legate all'attività musicale in genere e alle professioni in specie.²⁴

Troviamo anche in questo settore una bipartizione di obiettivi, alla quale occorre dare seguito.

Vi è un'abilità auditiva volta alla *comprensione* del fatto musicale. Il musicista deve acquisire un certo grado di consapevolezza del fenomeno musicale all'ascolto. È il versante dell'analisi auditiva.

Vi sono poi esigenze auditive legate alla *specificità attività* musicale svolta: accordare lo strumento, suonare intonati, controllare l'esecuzione di un ensemble ecc. sono tra queste.

Ancora una volta, il livello di specificità aumenterà con il procedere del percorso, che comprenderà inizialmente le abilità basilari di entrambi i versanti ora individuati.

Attività formative

Collochiamo qui un gruppo di attività che supera la partizione canto-ritmo-ascolto, pur avendo in quest'ultimo il comune denominatore. Si tratta di una serie (integrabile) di differenti modalità di reazione immediata all'ascolto di un'espressione melodica²⁵ ("risposta pronta"). Il coinvolgimento delle diverse *sfere sensoriali*, l'utilizzo della *memoria* a breve termine, il grado fortemente differenziabile delle *operazioni cognitive* implicate (dalla libera ripetizione fino a un livello già notevole di formalizzazione) ne fanno un'attività ampiamente comprensiva. La grande versatilità e la matrice di tipo orale la rendono adatta alle primissime fasi dell'itinerario formativo.²⁶

B1 Risposta pronta ad una frase melodica:

- a. Ripetere cantando con sillabe libere
 - b. Riprodurre percussivamente il ritmo della melodia
 - c. Ripetere cantando con sillabe di solmisazione
 - d. Ripetere eseguendo allo strumento
 - e. Ripetere cantando correttamente dopo l'esecuzione di un'altra frase, o della stessa modificata
 - f. Ripetere riportando esattamente (o modificando a richiesta) particolari caratteristiche dinamiche, agogiche, articolatorie o in vario modo legate all'espressività (sia localmente che allo strumento)
 - g. Ripetere eseguendo allo strumento in diverse tonalità
-

Il dettato non è tutto ciò che possiamo fare per formare l'orecchio. È possibile individuare diverse modalità di esercitazione che non pongano per forza l'allievo davanti al "foglio bianco", non implicino cioè il complesso delle esigenze di formalizzazione richiesto dalla scrittura musicale, affinando però ugualmente (e a più ampio raggio) il lavoro della mente.

Di grande importanza per il suo radicamento nel concreto delle esigenze auditive musicali è l'attività di *riconoscimento*. La scrittura vi è implicata, ma senza le esigenze legate alla sua elaborazione.

B2 Viene eseguita una melodia. Riconoscerne la notazione esatta tra le tre proposte.

Le tre melodie scritte tra le quali l'allievo dovrà identificare quella eseguita dovranno esse-

24. Si veda: *Educazione Uditiva*, art. cit., pp. 26-27.

25. Questa dovrà caratterizzarsi per brevità (inizialmente 4/6 note) e semplicità (relativa, in ogni caso, al livello) in modo da consentire immediatezza di reazione.

26. In queste fasi, come anche in situazioni di disponibilità di tempo particolarmente esigua, tale attività potrebbe essere preponderante, se non addirittura unica, sul piano della formazione non specifica.

re brevi e tra loro molto simili, per affinare la capacità discriminativa. Se ben congegnata, l'attività è meno banale di quanto possa sembrare. In particolare sviluppa la capacità di attenzione verso aspetti spesso trascurati della melodia, come il profilo melodico, la distinzione tra grado congiunto e salto, favorendo la fondamentale attività di confronto mentale tra i suoni.

Questa modalità di esercitazione si presta a molte varianti, relative al riconoscimento di:

- a. Intervalli
- b. Scale, arpeggi, strutture musicali diverse
- c. Successioni armoniche
- d. Variazioni agogiche, dinamiche, articolatorie, espressive in genere

Possiamo poi individuare un'area intermedia in cui l'allievo è chiamato ad agire sulla notazione ma non ancora a doverla produrre "dal niente".

B3 *Correzione*. Viene eseguita una melodia. Riconoscere i punti in cui la notazione fornita si discosta dall'esecuzione.

- a. Evidenziandoli sulla partitura
- b. Correggendo la partitura

B4 *Completamento*. Viene eseguita una melodia. La partitura fornita all'allievo è mancante in alcuni punti, che andranno completati reintegrando la scrittura.

Vi è poi l'attività di *dettato* vera e propria. La sua articolazione corrisponde alle tre situazioni testurali già individuate per il canto²⁷ (attività A1-3).

B5 Dettato monodico

B6 Dettato polifonico (a due voci)

B7 Dettato polifonico-funzionale²⁸

Per la verifica

In una prima fase, come si è detto, l'attività B1 può risultare sufficiente alla verifica.²⁹ In un percorso più strutturato, un modello di verifica sintetico ma comprensivo può essere rappresentato dalle attività B2, B5 e B7.

Area comune pre-accademica: un'ipotesi

È chiaro, a questo punto, che l'idea de "l'esame che vorrei" si deve tradurre nell'opportuna strutturazione di un corso, di cui la modalità di verifica non è che una conseguenza. È anche evidente che, inoltrandoci nello specifico di una proposta, ci spingiamo altrettanto in là sul terreno dell'opinabile.

Non è più opportuno, si è detto, pensare a "complimenti" omnicomprensivi. Può risultare valida, invece, una maggiore articolazione di corsi ed esami, favorendo il procedere degli studi con il raggiungimento di traguardi intermedi.

Tre bienni, ciascuno con la propria verifica (e certificazione) conclusiva, potrebbero costituire un itinerario congruo, proporzionato al relativo avanzamento degli studi nelle discipline di formazione specifica nella fase pre-accademica.

Sintetizzando le indicazioni già espresse circa attività didattiche e possibili modalità di verifica, si delinea il quadro che segue.

Il segno x indica la presenza dell'attività nel relativo corso. L'inclusione tra parentesi indi-

27. Si veda: *Educazione Uditiva*, art. cit., pp. 29 ss.

28. Nel contesto di un contrappunto di tipo armonico (cfr. nota 23) come quello che caratterizza, ad esempio, un corale bachiano, si può trattare della scrittura delle due linee di soprano e basso, insieme all'individuazione del percorso armonico funzionale.

29. La natura di questa esercitazione, si è detto, è prettamente orale ed estemporanea; la fase di verifica può esserlo altrettanto. Volendo integrare un aspetto di formalizzazione scritta ci si può riferire ad alcune delle operazioni descritte in: *Educazione uditiva*, art. cit., pp 29-31.

ca un'attività opzionale. Segnalata in grassetto, l'attività entra a far parte della verifica conclusiva del corso.

Sigla	Attività	Ipotesi minimale ³⁰	Bienni		
			I	II	III
A1	Canto a una parte	x	x	x	x
A2	Canto a due parti				
a	con l'insegnante			x	x
b	alla tastiera			x	x
A3	Canto accompagnato		x	x	
A4	Sincronizzazione alla pulsazione	x	x		
A5	Esecuzione ritmica a una parte		x	x	x
A6	Esecuzione ritmica a due parti				
a	con l'insegnante		x	x	x
b	Individualmente		x	x	x
A7	Esecuzione ritmica a più parti in gruppo		(x)	(x)	(x)
B1a-f	Risposta pronta	x	x		
g	(trasporto funzionale)			x	x
B2	Riconoscimento	x	x	x	x
B3	Correzione		(x)	(x)	(x)
B4	Completamento		(x)	(x)	(x)
B5	Dettato monodico		x	x	x
B6	Dettato polifonico			(x)	(x)
B7	Dettato polifonico/funzionale		x	x	x

In prospettiva

Sul versante dell'*analisi auditiva*, nel corso dell'itinerario formativo, occorre andare con decisione verso lo sviluppo di capacità di comprensione di un'opera *nel suo insieme*. Si tratterà di affiancare e poi di integrare l'opera di cesello del dettato, volta alla determinazione di dati musicali su scala minima (fino al livello delle singole note), con lo sguardo di ampie dimensioni relativo alle strutture musicali e alla forma.

B8 Viene eseguito, mediante supporto elettronico, un brano musicale (per es. musica da camera). All'allievo è fornita una partitura mancante di parte della notazione, con caselle da completare, o, per alcuni tratti, del semplice schema delle battute. L'attività può prevedere:

- Riconoscimento dell'organico
- Completamento di alcune parti della notazione (vedi B4)
- Riconoscimenti previsti dall'attività B2a-d
- Riconoscimento di strutture (cadenze, progressioni, successioni di ritardi ecc.)
- Individuazione di modalità di conduzione delle parti (parallelismi, imitazioni, funzione di accompagnamento...)
- Individuazione di elementi o punti di volta formali (temi, modulazione alla D, inizio dello sviluppo...)

Un complesso di attività di questo tipo basta a se stesso, anche sul piano della verifica. Si tratta di un modello adeguato a un corso di *Formazione Auditiva Superiore*, ma può essere costruito passo passo, semmai in misura parziale, anche nella fase precedente.

Il versante delle *abilità auditive professionalmente specifiche* ci porterebbe a una casistica ancora più estesa. La sua determinazione potrà avvenire, in modo anche differenziato (tastiere/archi/fiati... solismo/attività orchestrale... studi strumentali/compositivi/di direzione...), all'interno del piano formativo dei Trienni/Bienni Accademici.

30. L'ipotesi può adattarsi alla *fase precedente* i tre bienni ipotizzati, rivolta quindi ad allievi di età infantile, oppure di situazioni in cui le attività comuni possano avere (cosa ovviamente non ideale) uno spazio particolarmente ristretto, come nel cosiddetto "insegnamento privato". Nel primo caso, ciò che qui è indicato non può certamente coprire l'intero ambito delle attività formative necessarie alla fase propedeutica.