

“Aural Training”: il contributo del *Journal of Music Theory Pedagogy*

Alberto Odone

*I am a big fan of Schenkerian analysis
(especially for sight singing and melodic
dictation)*

Michael Rogers
University of Oklahoma

L'attenzione della rivista “Analisi” per il *Journal of Music Theory Pedagogy* (JMThP, University of Oklahoma)¹ non è nuova; per ciò che riguarda le tematiche connesse all'educazione auditiva, è del 1995 la pubblicazione su queste colonne del saggio “Un approccio alternativo all'educazione dell'orecchio” di Kate Covington², tra i più completi ed interessanti comparsi sul periodico americano. Altri contributi, sulla medesima rivista, sono talora di interesse più particolare ma meritevoli di attenzione in un contesto come il nostro, nuovo a certi argomenti e che si appresta ad attrezzarsi in materia con i nuovi corsi conservatoriali e, vorremmo, non solo con quelli.

Lo scenario reale che emerge tra le righe – quello degli studi musicali nelle università americane – è interessante non tanto per una situazione didattica priva di incertezze o elementi problematici, ma per la vivacità intellettuale che vi si coglie. Sia pur lontana dalle dimensioni assunte in altri campi del sapere, si profila la presenza di una comunità scientifica, di un *milieu* nel quale i temi si pongono e si dibattono a colpi di argomentazioni teoriche e/o sperimentali.³ La stessa esistenza di un periodico espressamente dedicato alla pedagogia della teoria musicale è eloquente al proposito. La fisionomia del suo campo di indagine si comprende in riferimento a precise discipline curriculari (nel nostro caso principalmente “Aural Training” e “Written Theory”) che da noi non hanno ancora ricevuto strutturazione ufficiale nell'iter degli studi musicali.

“Aural Training” è un corso universitario strutturato normalmente in quattro semestri (due anni) collocati all'inizio dell'iter accademico. La durata piuttosto esigua e la collocazione in età tardiva (non è certo se prima di allora ci siano altri interventi organici in materia) ne riducono sicuramente l'efficacia. Si dibatte inoltre circa l'opportunità di mantenere la disciplina separata da altri settori di attività come la lettura cantata e la teoria; isolata da queste, sembra soffrire di eccessiva astrattezza e risultare poco gradita alla popolazione studentesca.

In conseguenza di ciò è avvertita l'esigenza di potenziare l'efficacia delle strategie didattiche. La pedagogia musicale si attiva dunque in direzione non di tentativi empirici o espedienti “al buio” ma per stringere alleanze ideali alla ricerca di lumi per il suo operato; alleanze sicuramente opinabili ma promettenti: la prima con la ricerca psicologica (in particolar modo di ispirazione gestaltica e cognitivista⁴); la seconda con il quadro teorico-musicale predominante in ambito statunitense, lo schenkerismo. Sono queste le consapevoli contaminazioni che offrono un quadro alle linee di tendenza e ai suggerimenti che prenderemo in esame.

¹ Di seguito, ogni indicazione bibliografica senza ulteriore specificazione si intende riferita al JMThP.

² “Analisi” n. 18 (1995), pp. 22-29

³ A favore di ciò giocano certamente la vastità del campo di azione (gli stati dell'Unione) e l'unità linguistica sulla quale la comunità scientifica europea non può contare.

⁴ Si veda il contributo di E. West Marvin: *Research on Tonal Perception and Memory: What Implications for Music Theory Pedagogy?*, JMThP 1995, pp. 31-70. Contributo interessante per la bibliografia ragionata e l'atteggiamento critico con cui mette a confronto i risultati della ricerca psicomusicale più recente.

Attenzione al contesto

Da più parti si richiede che l'educazione auditiva corrisponda a contesti musicali reali. E' riduttivo e sterile insistere nella direzione del riconoscimento aurale di singoli elementi (intervalli, scale, accordi...). "Lo studio degli intervalli è questione fortemente dibattuta per molti insegnanti di abilità aurale. Gli studenti devono realmente diventare provetti nell'identificazione di intervalli scelti a caso prima di procedere a qualcos'altro? Io non lo credo. Devono essere abili nel percepire i gradi della scala e le loro relazioni nel contesto di una tonalità? Certamente sì. (...) Ciò di cui voglio discutere è un approccio all'insegnamento di intervalli e triadi basato sul contesto."⁵ Un approccio globale ("olistico") è preferibile perché conforme sia alla struttura della musica (tonale) sia alla natura delle operazioni mentali che vi si applicano.

Forti e ripetuti sono i richiami ad un pensiero melodico funzionale più che intervallare. Un'indagine del 1990⁶ mostra come l'80% dei docenti di scuole e università musicali impieghi sistemi di lettura cantata che non implicano il riferimento ad altezze assolute. Tra questi, il 34% fa riferimento a diverse forme di solmisazione relativa (*movable-do*), il 26% ai numeri dei gradi della scala (1=do, 2=re ecc.) e il restante 20% a sillabe libere di vocalizzazione.

Obiettivo formativo centrale è dunque l'appropriazione della funzionalità nel contesto tonale. Ne segue una pista di lavoro volta a trarre le conseguenze didattiche da una fondamentale acquisizione di origine cognitivista: quali operazioni mentali distinguono il musicista esperto e "formato" dal principiante? Sul piano della percezione musicale (e non solo) l'abilità fondamentale consiste nel cosiddetto "chunking": la capacità di "raggruppare note in unità dotate di senso".⁷ In altre parole, di cogliere modelli, strutture, relazioni nell'insieme dei dati sonori percepiti. "Lo scopo del dettato, per esempio, non è la produzione di corrette trascrizioni, ma la formazione di un certo tipo di ascoltatore, capace di percepire i suoni come modelli (patterns) dotati di senso."⁸ Vi si leggono, in filigrana, gli studi cognitivisti sulla rappresentazione musicale⁹ e la constatazione che la percezione "raggruppante" è condizione essenziale per l'ampliamento delle capacità mnemoniche. Il ruolo giocato dalla memoria non è ancora sufficientemente valorizzato dalla nostra didattica nel quadro d'insieme delle abilità musicali "mature"; spesso unilateralmente considerata come semplice capacità di immagazzinamento, essa è implicata ad ogni livello dell'attività musicale, ogni qualvolta si renda necessario considerare un "presente" musicale a fronte della fuggevolezza intrinseca di ogni evento sonoro.

Nel caso della memoria "a breve termine", essa può ritenere un numero massimo di elementi informativi (*bits*) che varia da cinque a nove.¹⁰ Svilupparne le capacità significa progredire nell'abilità di rilevare nei dati strutture ad albero, modelli, situazioni gerarchiche che raggruppano i dati stessi in "porzioni" (*chunks*) alleggerendone il carico. "Dobbiamo essere coscienti delle abilità di raggruppamento dei nostri allievi quando costruiamo i materiali per il dettato melodico".¹¹

Analisi delle operazioni implicite

Il richiamo alla globalità è accompagnato dalla tendenza complementare inversa, dal tentativo cioè di analizzare le diverse operazioni messe in atto dall'ascolto musicale. Il caso più compiuto è quello del già citato "A Model for Music Perception and its Implications in Melodic Dictation" di G. S. Karpinski.¹² Il tentativo di tracciare un modello percettivo è direttamente finalizzato alla pratica del dettato (melodico) di cui non si riconosce a sufficienza, secondo l'autore, la funzione di sviluppo di abilità cognitive

⁵ P. Telesco, *Contextual Ear Training*, 1991/2, p. 179

⁶ R. G. Pembroke, H. L. Riggins, "Send help! Aural Skill Instruction in U.S. Colleges and Universities", 1990/2, pp. 231-242. La richiesta di aiuto si riferisce alla già citata avversione di studenti e insegnanti per le comuni modalità di insegnamento di "Aural Training"; richiesta cui molti contributi del JMThP intendono far fronte.

⁷ G. S. Karpinski, *A Model for Music Perception and its Implications in Melodic Dictation*, 1990/2, p. 198.

⁸ *Ibid.*, p. 199.

⁹ Per tutti un classico: J. A. Sloboda, *La mente musicale*, trad. it a cura di R. Luccio e G. Farabegoli, Il Mulino, Bologna 1985, pp. 26 ss.

¹⁰ G. S. Karpinski, *Art. cit.*, p. 198 e nota 14. E' il cosiddetto "Limite di Miller": 7 ± 2 .

¹¹ *Ibid.*

¹² 1990/2, pp.191-230.

fondamentali, applicabili poi nei contesti auditivi più diversi. Karpinski distingue quattro gruppi di operazioni: percezione, memoria, comprensione, notazione. Per ciascuna di queste fasi l'Autore prende in esame le problematiche connesse sia alle pratiche correnti, sia alla diagnosi di difficoltà legate ai differenti soggetti e profila alcuni possibili rimedi. Per ciò che riguarda la *percezione*, se rare sono le reali deficienze uditive, più frequenti risultano i problemi legati alle capacità attentive e di concentrazione, pregiudiziali per lo svolgimento delle operazioni successive.

Circa la *memoria* vale quanto detto sopra riguardo alle possibilità di ritenzione a breve termine. Oltre allo sviluppo delle capacità di raggruppamento e riconoscimento di strutture gerarchiche, l'impiego di dati sonori che eccedono il limite di Miller (7 ± 2) – caso, in realtà, tutt'altro che raro – obbliga a sviluppare la direzionalità dell'attenzione, ad estrarre porzioni di dato sonoro da elaborare. E' veramente opportuna e generalizzabile la nostra pratica delle "due battute alla volta" nel dettato?

La fase di *comprensione* del dato è la più complessa e delicata; essa va in qualche modo separata dalle difficoltà relative alla notazione. Ciascuna delle due fasi richiede abilità specifiche e presenta difficoltà corrispondenti. Distinguere le due attività significa affrontare un problema alla volta e individuare più precisamente eventuali punti critici.¹³ L'opportunità di tale separazione appoggia sulla constatazione che "gli studenti percepiscono le funzioni delle altezze contenute in una melodia senza riguardo alla loro apparenza in una determinata tonalità".¹⁴

"Funzione" significa ruolo all'interno di una struttura, di un sistema fatto di elementi strettamente interconnessi. Prendendo in esame il processo di elaborazione e comprensione del ritmo, Karpinski afferma la centralità del metro come contesto nel quale collocare i valori ritmici. Possiamo riconoscere un parallelismo: il lavoro melodico mira principalmente alla definizione delle altezze e ha a disposizione modelli melodici e funzioni; il lavoro di identificazione ritmica riconosce le durate attraverso cellule ritmiche (patterns ritmici elementari) e metro. Ciò non ha alcun significato quando – come in alcune pubblicazioni nostrane anche recenti – si confonda il metro con un'indicazione numerica e lo si definisca semplicemente come somma di pulsazioni, utile semmai a collocare le stanghette di battuta al loro posto. E' questo uno dei casi dove la semplificazione corrisponde alla mistificazione; dove una malintesa "didattica", con l'intento forse di non scoraggiare i principianti con cose da "addetti ai lavori", comunica un'immagine fuorviante. Il lavoro di formazione alla lettura e alla comprensione aurale del dato sonoro pone al centro lo sviluppo di una considerazione prospettica della musica, dove la superficie fenomenica contiene molteplici rimandi alla sua struttura interna, che è organizzata, funzionale, "gerarchica". Il metro musicale è un aspetto di questa organizzazione se percepito e pensato come raggruppamento di pulsazioni organicamente strutturato dagli accenti. In tal modo offre il contesto alla collocazione delle figure della superficie ritmica.

Dopo la fase di acquisizione globale del dato nella memoria, Karpinski propone di anteporre il lavoro di decifrazione ritmica rispetto a quello che riguarda le altezze: "Suggerire di puntare l'attenzione sulle altezze prima e sul ritmo poi significa lavorare al contrario: una volta che un passaggio è stato memorizzato, rappresentarne i ritmi fornisce un quadro nel quale collocare le altezze, (...) offre all'ascoltatore la precisa collocazione metrica ad ogni suono."¹⁵ Il carattere prescrittivo di tale indicazione andrà declinato con la varietà degli stili uditivi dei soggetti; tuttavia va colto l'invito a mettere a tema, ad ogni livello, l'interconnessione degli elementi in gioco, per togliere alla decifrazione uditiva il carattere divinatorio o di impresa atletica di cui ancora si circonda e collocarlo a pieno diritto nei processi di comprensione musicale.

Nessuna delle comuni pratiche nell'esercizio del dettato sfugge all'esame dei suoi obiettivi reali. Perché suonare l'accordo di tonica prima di eseguire una melodia, quando la percezione della tonica è un'abilità di assoluto prim'ordine? Perché offrire sempre il suono di partenza? "Gli studenti che hanno una percezione insicura della tonica ma a cui viene data l'intonazione iniziale nei passaggi per salto seguiranno i loro nasi tirando garbatamente ad indovinare circa l'entità del salto senza percepire le

¹³ In questa direzione vanno le proposte contenute in: D. Løberg Code, *Alphabet Dictation: An Alternative Strategy for Ear Training*, 1997, pp. 59-74; come pure l'uso del "foglio appunti" da me proposto in *Educazione Uditiva*, Analisi 35(2001), p. 30.

¹⁴ G. S. Karpinski, *Art. cit.*, p. 201.

¹⁵ *Ibidem*, p. 202.

funzioni dei suoni. (...) Il problema è che – anche nel caso di risposte esatte – il sistema tonale, la relazione funzionale tra l'insieme dei suoni e la tonica non è stato interiorizzato.”¹⁶

Da ultimo, per ciò che concerne la *notazione*, Karpinski ne sottolinea ad un tempo l'organicità nel processo di decifrazione uditiva, l'indipendenza da questo, che può anche concludersi, ad esempio, con l'esecuzione strumentale anziché con la scrittura, la stretta connessione con i contenuti di quello che nel contesto americano è il corso di “teoria scritta”.

Interiorizzazione

Il processo di esplicitazione delle operazioni di riconoscimento uditivo, fondamentale soprattutto ai fini di una progettazione didattica più efficace, riceve un contributo decisivo con “Teaching Pitch Internalization Processes” di E. Klonoski:¹⁷ “Se vogliamo che i nostri studenti interiorizzino le relazioni tra i suoni, dobbiamo consapevolmente e attivamente insegnare loro come sviluppare questa capacità.”¹⁸ L'Autore prende le mosse dalla rilevazione critica che molte operazioni al riconoscimento uditivo, principalmente le varie forme di intonazione cantata, si basano ovviamente su suoni esterni, controllabili, ma ai quali può non corrispondere un'effettiva immagine sonora interiore.

Identificare o cantare la tonica in una melodia può non corrispondere al possesso “dell'intero insieme di relazioni che concorre a creare la percezione di un singolo suono come tonica. (...) Se gli studenti hanno ancora difficoltà con l'interiorizzazione del suono non sapranno costruire il quadro contestuale necessario. Poiché l'attività fondamentale nell'esecuzione del dettato musicale è la comparazione tra ciò che è noto e ciò che non è noto, l'assenza del contesto tonale preclude questa comparazione e compromette le fasi di riuscita.”¹⁹

Occorre mettere a tema una differenza fondamentale, quella che intercorre tra le operazioni mentali attive nel momento della percezione del suono e quelle che presiedono alla creazione o ri-creazione del suono nella mente in assenza di stimolo esterno. Le seconde appaiono, all'esperienza comune e a quella di laboratorio, ben più difficili da porre in atto rispetto alle prime. La comune pratica di educazione auditiva dà per scontate abilità la cui assenza crea certe situazioni di inspiegabile “sordità” al riconoscimento sonoro: la capacità di ricreare mentalmente anche un singolo suono va favorita, consapevolmente insegnata e verificata come primo passo verso compiti più elaborati. “A volte gli allievi riescono effettivamente a cantare un pattern melodico, come una scala maggiore, con relativa facilità, però non sono in grado di ricreare mentalmente o accedere all'immaginazione auditiva dello stesso pattern. (...) Si chiedi agli studenti di cantare una scala maggiore, poi di richiamare mentalmente singoli suoni della scala, e finalmente di cantare gradi della scala in vari punti nel processo di audizione mentale. Per esempio, si chiedi di richiamare i primi tre gradi e poi di cantare il quarto.”²⁰

Mettere a fuoco questa distinzione tra suono immaginato e suono eseguito dà ragione di certe incongruenze in soggetti con buone capacità di lettura cantata cui non corrispondono capacità nel dettato o dell'esperienza non rara che ad un'immagine mentale sommaria o affrettata di una melodia possa comunque seguire una corretta intonazione. “Negli esercizi di lettura cantata gli studenti possono contare su essenziali riferimenti sonori sotto forma di suoni esterni che sono assenti nel caso del dettato, quando tali riferimenti devono essere ricavati mentalmente.”²¹

Dal punto di vista pedagogico, la strategia principale individuata dal Klonoski consiste nella cosiddetta *subvocalizzazione*. In presenza di suono esterno, i processi di richiamo del suono riguardano la memoria a breve termine. In assenza dello stimolo sonoro, si può contare sul fatto che “c'è un legame forte tra immaginazione auditiva e subvocalizzazione. (...) Essa può assumere forme diverse. Si attua quando iniziano i movimenti fisiologici necessari per creare un certo suono, ma cessa appena il suono viene realmente prodotto. (...) L'idea è che i mutamenti fisiologici che si verificano a livello di corde vocali, labbra, lingua ecc. forniscono impulsi cinestetici che possono facilitare il richiamo di un suono. Iniziando

¹⁶ *Ibidem*, p. 205.

¹⁷ 1998, pp. 81-96.

¹⁸ *Ibidem*, p. 94.

¹⁹ *Ibidem*, p. 84.

²⁰ *Ibidem*, p. 87.

²¹ *Ibidem*, nota 7

con un pattern familiare, come la scala maggiore, gli studenti possono contare sulle sensazioni fisiche associate al canto per favorire l'accesso al loro orecchio interno.”²²

E' inoltre utile constatare che il riconoscimento, ad esempio del suono iniziale di una melodia, viene facilitato dalla precedente “attivazione” dell'immaginazione auditiva. Ciò si ottiene invitando a richiamare alla mente i gradi principali della tonalità prima di eseguire esteriormente il suono di attacco.

Considerazioni a margine riguardano la constatazione che lo sviluppo *effettivo* di abilità musicali irrinunciabili può comportare, oltre all'evidente consapevolezza dell'articolazione delle operazioni che la proposta didattica va ad attivare, un'espansione delle fasi di lavoro apparentemente preliminari insieme ad una precoce individuazione nei soggetti di quelle difficoltà che preludono sicuramente a insuccessi nel procedere del lavoro. “La riuscita nelle attività che implicano abilità auditive ad ogni livello dipende dal possesso di capacità elementari ma non per questo facili da padroneggiare. Tali abilità come la ritenzione del suono, il riconoscimento dei gradi della scala, il richiamo su richiesta dei riferimenti sonori diatonici, l'identificazione dei suoni iniziali e finali ecc., spesso considerati dal lato della loro semplicità piuttosto che essenzialità, sono cruciali per la riuscita ad ogni livello di studi.”²³

Attività diagnostica

Le ultime considerazioni aprono un capitolo tanto rilevante quanto sconosciuto alla pratica didattica, in particolar modo a quella conservatoriale. La *valutazione* didattica meriterebbe di essere tratta dalle secche di una mera sommatività (la resa dei conti...) per essere collocata al suo posto nella pratica educativa, accanto alla progettazione/programmazione e allo sviluppo di strategie operative. Tra le sue più significative valenze sta quella diagnostica. Per tradizione, corsi “catenaccio” come il nostro “Teoria e Solfeggio” svolgono talora - pretestuosamente - la funzione di discernimento (e conseguente eliminazione scolastica) degli allievi “musicalmente non dotati”. Opposto è l'atteggiamento pedagogico che mira precocemente ad individuare le difficoltà per progettare i rimedi. Ciò nel quadro di un processo di personalizzazione dell'attività di docenza, mai pienamente compiuto per evidenti limiti pratici, ma effettivo nel prevedere – ad esempio – momenti di confronto individuale accanto a lezioni collettive. Entrambi i precedenti contributi hanno ben presente l'esigenza di evitare generalizzazioni e deduzioni sommarie circa l'assenza di generiche abilità musicali. Si propongono invece di collegare con cura mancati effetti ad appropriate cause, individuando il luogo esatto di insorgenza di un problema.

La traduzione in positivo dell'atteggiamento diagnostico sta nell'attenzione alla diversità soggettiva degli stili cognitivi nell'attuazione dei processi di percezione auditiva.²⁴

Ho riportato solo alcuni spunti tratti da un insieme ben più ampio di riflessioni stimolanti. L'idea di *teoria* che fa da sfondo alle molteplici risoluzioni didattiche cui si è accennato è lontana sia dal grammaticalismo di certi manuali, sia dalla riflessione puramente accademica. Il continuo passaggio dall'ispirazione teorica alla progettualità didattica è di sicuro interesse. Gli allarmismi circa i rischi di semplificazione e fraintendimento ad esso collegati – pur plausibili – non sottraggono dal pensare che la capacità e il coraggio di questa osmosi stia tra ciò di cui si sente maggiormente il bisogno nella nostra scuola musicale, ancor più nel sospirato momento della sua rifondazione.

L'esergo iniziale ci fa sorridere con la sua dichiarazione di appartenenza ad una tifoseria analitica e il curioso accostamento di celebrità e quotidianità didattica. Semplice adeguamento ad una moda? Forse. Forse però si coglie, proprio in questo accostamento impertinente, la fecondità del pensiero teorico. La circolazione delle idee – non senza il continuo riapprovvigionamento alle fonti – sortisce il suo effetto, contribuisce ad illuminare la prassi.

Pubblicato in: Spectrum, ed. Curci, n.1, Gennaio 2002

²² *Ibidem*, nota 6

²³ *Ibidem*, p. 96.

²⁴ Per esempio: R. Aiello, *Listening to Mozart: Perceptual Differences Among Musicians*, 1990, pp. 269-294.