

Educazione Uditiva

linee progettuali, proposte metodologiche

Alberto Odone

*Tutti vi diranno che io non sono un musicista. E' giusto.
Dall'inizio della mia carriera, io mi sono subito classificato tra
i fonometrici.*

Erik Satie

Al centro di ogni iter formativo musicale, accanto allo studio dello strumento, troviamo due settori di attività: il canto e l'educazione uditiva. La seconda, rispetto alla prima, è interessata da più ampi risvolti professionali: pochi musicisti cantano per professione; tutti hanno invece l'esigenza di usare correttamente le loro facoltà uditive. L'ascolto ha però anche un grande svantaggio rispetto all'attività canora: l'apparente passività di fronte all'evanescenza della materia a cui si applica, il suono. Il canto implica attività corporea. L'ascolto è apparentemente solo recettivo, sembra slegato da operazioni concrete; forse per questo, nella recente tradizione didattica, lo si è strettamente orientato alla scrittura, quasi per avere qualcosa da "toccare", da registrare, da controllare... D'altra parte il "fare" è una via maestra nell'apprendimento; ed è perciò che l'ascolto viene spesso, più o meno consapevolmente, accompagnato dal canto o dall'attività motoria come strumenti di appropriazione sonora a completamento del ciclo uditivo-cinestetico-visivo.

L'ascolto è interessato da ulteriori emergenze: fa parte delle "attività formative fondamentali per i corsi di alta formazione musicale" nei Conservatori italiani riformati. Uno sguardo alla didattica musicale oltre i confini del nostro paese, d'altra parte, individuerrebbe nell'educazione uditiva uno dei più evidenti fattori di disomogeneità – e di insufficienza – del nostro curriculum.

In quale contesto si colloca la pur timida e tardiva apertura della scuola musicale italiana alla "educazione dell'orecchio"? Perché finora, persino di fronte al rifiuto da parte di istituzioni estere a convalidare i nostri itinerari formativi al riguardo, non si è sentita l'esigenza di un aggiornamento in materia?

Il luogo dell'Educazione Uditiva

Dove può nascere l'esigenza dell'educazione uditiva? Essa suppone la richiesta, da parte del mondo musicale, di abilità specifiche; suppone il delinearsi di figure professionali, ad esempio quella del "professore d'orchestra", finora rimaste nell'ombra di una preparazione generica o impropriamente orientata al solismo. A sua volta ciò suppone la formazione di orchestre e che l'attività di queste sia supportata da un pubblico; un pubblico, per l'appunto, di ascoltatori, la cui formazione musicale (di base) renda l'ascolto un'operazione attiva. Il problema si impianta dunque su una vasta base sociologica e pedagogica generale.

Nello specifico della didattica musicale, la questione potrà assumere rilievo solo col superamento di una mentalità scolastica angustamente addestrativa, tipica dell'istruzione professionale in Italia. Nonostante insistiti richiami sul tema¹, l'impressione è quella di una stagnazione di tale mentalità in modo fortemente resistente ad ogni tentativo di innovazione. Solo la prospettiva di una più profonda formazione musicale dà senso ad un investimento formativo in abilità apparentemente così poco spendibili sul piano della "tecnica" strumentale o persino di quella compositiva.

¹ Cfr., tra i più espliciti: C. Delfrati, *Interrogare il passato*, Quaderni di beQuadro n. 7, Fiesole 1997, p. 8. Sul pericolo di analoghe "secche" sul versante teorico cfr.: M. De Natale, *A proposito dell'ascolto musicale*, in: "Analisi", Ricordi, Milano, n. 27 (1998), pp. 39-41.

D'altra parte, una volta motivata l'istanza, si pone il problema di come farvi fronte. L'educazione uditiva rimanda ad un mondo di contenuti e di metodi ai quali la scuola musicale italiana è estranea. Il ristrettissimo pubblico dei concerti è educato, nella più ottimistica delle prospettive, ad un ascolto corroborato da aneddoti biografici e sommarie ricostruzioni in esclusiva prospettiva storica. Raramente vi è traccia, nel genere letterario delle Introduzioni e dei Programmi di Sala, di elementi di intelligibilità del linguaggio musicale per via uditiva. Quanti si sentono in grado, anche tra gli addetti ai lavori, di seguire all'ascolto la dialettica tra le tonalità di tonica e dominante in una sonata classica? La trasmissione emotiva può sicuramente superare la barriera tra esecutore e ascoltatore, facendo in ogni caso della frontalità concertistica un evento di comunicazione; ma che dire di una rappresentazione teatrale nella quale ci lasciassimo attrarre dalla bellezza delle scene, dal piglio espressivo della recitazione, sfuggendoci però completamente la trama del dramma?

L'istruzione specialistica, d'altra parte, registra la dolorosa fissazione su un residuo esercizio, il "Dettato Musicale", per molti aspetti slegato da reali obiettivi formativi e anche perciò frequentemente accantonato in favore del più immediato addestramento ritmico. L'orizzonte formativo al quale questa residua pratica si rivolge è angusto; gli strumenti didattici spesso inesistenti, improvvisati, semplicemente autoreplicanti.

Dettato Musicale?

"Il dettato, così come è inteso nel curriculum delle nostre scuole musicali (...) è una parte completamente inutile dell'istruzione musicale²".

Il drastico parere hindemithiano va collocato a fianco della condivisibile esigenza, espressa dal didatta compositore, di una formazione musicale più globale e più opportunamente articolata. Uno dei maggiori aspetti di problematicità della nostra prassi didattica è proprio l'esclusività di alcune pratiche – delle quali il dettato non è certo la peggiore – che nella loro ripetitività perdono di vista gli obiettivi formativi reali, ponendosi esse stesse come obiettivi. In una classe di solfeggio si impara – ottimisticamente – a fare il dettato; ciò che non si considera è che questo obiettivo non corrisponde a quello, ben più sostanziale, di un'educazione uditiva, né di una formazione musicale generale³. "Questa abilità non è assolutamente indice del grado o della qualità di un musicista, almeno non più di quanto lo siano la memoria per i numeri o la capacità di imitare le azioni altrui e il senso di orientamento per la comune intelligenza⁴". L'esigenza non è dunque di eliminare il dettato ma di inserirlo in un sistema di attività didattiche programmato tenendone presente il fine formativo: lo sviluppo del pensiero musicale inteso come capacità di controllo e rielaborazione cognitiva della percezione e della produzione del suono.

L'altro irrinunciabile punto di riferimento nell'articolazione di un programma formativo circa le abilità di ascolto è il mondo della professione musicale. La sua importanza referenziale sarà progressiva col procedere degli studi e da porre in relazione all'orientamento più o meno professionalizzante degli stessi. Tuttavia è in ogni caso difficile chiudere gli occhi di fronte alla diversificazione degli impieghi del cosiddetto "orecchio musicale". Un elenco incompleto può riguardare, in senso progressivamente specifico⁵:

² P. Hindemith, *Elementary training for musicians*, Schott Shöne 1968, Trad. it. di A. Talmelli, *Teoria musicale e solfeggio*, Suvini Zerboni, Milano 1983, p. 191.

³ Osservazioni analoghe possono riguardare l'apprendimento della ritmica con il solfeggio parlato e della lettura intonata con il canto per intervalli.

⁴ P. Hindemith, *op. cit.*, p. 191

⁵ Cfr. l'interessante esame delle esigenze uditive del musicista in: K. Covington, *Un approccio alternativo all'educazione dell'orecchio*, in: "Analisi", Ricordi, Milano, n. 18 (1995), pp. 22-29. Appare quantomeno opportuno che la molteplicità e la specificità delle esigenze di formazione uditiva possano trovare riscontro nell'articolazione e nella programmazione dei corsi superiori di formazione musicale dei Conservatori. In questo senso cfr. il paragrafo "Teoria e Solfeggio" del documento *Discipline di Teoria musicale*, Convegno di Latina, 20 Ottobre 2000, in: "Analisi", Ricordi, Milano, n. 34 (2001), pp. 33-34.

- a) molteplici occasioni di ascolto con scopi che vanno dalla fruizione estetica alla critica musicale, all'apprezzamento analitico, a quello interpretativo ecc.
- b) accordatura strumentale
- c) intonazione vocale
- d) autocorrezione nella pratica strumentale e vocale
- e) disposizione esecutiva all'articolazione e al fraseggio
- f) intonazione e controllo nella musica d'insieme
- g) lettura interiore della partitura e controllo nella scrittura musicale
- h) direzione di ensembles
- i) esigenze legate a mansioni di tecnico o editor audio ecc.

Un'ultima istanza di completezza riguarda la comprensività dei parametri musicali: altezza e durata non possono escludere il riguardo all'orecchio timbrico e al complesso mondo delle *nouances* interpretative.⁶

Il quadro problematico

Dopo questo ampio e doveroso giro di valzer, torniamo alle difficoltà del quotidiano. Nella sua pur riduttiva semplificazione, l'esercizio del dettato melodico è affrontato comunque, nella nostra scuola musicale, non senza problemi. Sono già state citate le carenze metodologiche che lo riguardano, sulle quali torneremo e che sono sicuramente tra le cause del disagio così diffuso, tra i discenti, a questo proposito⁷. Una tra le più sostanziali difficoltà deriva dalla concomitanza di due fattori: l'educazione uditiva viene ritenuta spesso – in buona o cattiva fede – una disciplina riservata a livelli superiori dell'istruzione musicale e perciò assente nel periodo formativo dell'infanzia; d'altra parte non è difficile riscontrare la particolare lentezza di maturazione delle abilità uditive col procedere dell'età. Ciò è fonte di frustrazione per allievi che vedono le proprie capacità strumentali assestarsi a buoni livelli e che solo ad un certo punto del loro curriculum affrontano un training uditivo. E' facile ma spesso indebito rimandare queste lentezze all'assenza di dotazione musicale.

E' vero, d'altra parte, che le abilità musicali non si trovano sempre tutte insieme e che una spiccata predisposizione strumentale – spesso l'unica ad essere verificata nelle cosiddette "ammissioni" conservatoriali – non porta necessariamente con sé talenti in altri settori.

Di fronte a questo quadro problematico possono emergere preliminarmente alcune indicazioni strategiche generali.

La mente bambina

Nella maggior parte delle nostre situazioni didattiche è necessario pensare alla mente uditiva come ad una mente bambina. Ciò non indica semplicemente l'opportunità di partire da un livello elementare; invita semmai a considerare il fatto che, in modo piuttosto indipendente dall'età anagrafica dei nostri interlocutori e con rispetto verso di essa, la loro mente uditiva è impegnata in operazioni analoghe a quelle che ogni mente ha compiuto – in senso generale – nei primi periodi della propria vita⁸. La mente bambina è impegnata ad esaminare una per una tutte quelle regole di

⁶ Un esempio eclatante: come affrontare i problemi legati ad intonazione ed accordatura senza considerarne i risvolti timbrici e quelli legati all'acustica degli ambienti?

⁷ La pratica del dettato è singolarmente interessata anche da difficoltà di carattere extramusicale, con le quali chi ha esperienza di docenza in questo campo si sarà forse confrontato. Sospeso tra l'evanescenza del dato sonoro e l'impellenza del pentagramma da riconsegnare debitamente compilato, l'allievo è spesso colto da una sorta di *horror vacui* che sembra talora paralizzare ogni tipo di processo cognitivo; non pare esagerato ipotizzare che la sensazione di impenetrabilità di questa pratica, affrontata in solido e senza operazioni didattiche preventive, quand'anche non connessa ad un clima di paura circostante, crei una momentanea regressione della funzionalità cerebrale, risposta tipica e del tutto fisiologica alle situazioni di allarme. Cfr. K. Covington, *art. cit.*, p. 27.

⁸ La sostanziale validità di molte conquiste piagetiane sugli stadi di sviluppo dell'intelligenza non ci impedisce di affermare "l'autonomia del corso di sviluppo in campi intellettuali distinti" e il ruolo che l'esperienza ha nell'approssimarsi o nel dilazionarsi degli stadi evolutivi nei singoli individui.

comportamento della realtà che per un'intelligenza adulta sono assolutamente scontate e parte di un rapporto col mondo ormai consolidato, passato nella sfera dell'involontario e dell'automatico. Impegnato a dare un nome alle cose, a suddividerle in categorie, a riconoscere la reiterazione di un rapporto di causa-effetto, l'infante considera le connessioni più quotidiane nella loro stupefacente unicità; va formandosi una mappa dei rapporti quotidiani tra le cose⁹: la stessa che il neofita di *aural training* si deve costruire facendosi largo nel mondo dei suoni.

Su questa base appare la grossolanità della nostra pratica didattica: noi pretendiamo dalla mente uditivamente neonata un compito già completo di tutte quelle interrelazioni tra gli oggetti sonori entro le quali solo una mente adulta sa destreggiarsi. Si impone la necessità di operazioni diversificate e opportune. Emerge, come nel quadro dello sviluppo infantile, la rilevante distanza logica e temporale tra operazioni tanto diverse quali la percezione del suono, il suo discernimento, la sua riproduzione imitativa, il suo uso pratico e la sua traduzione in scrittura; emerge l'importanza della manipolazione, del contatto, dell'imitazione, del gioco.¹⁰ Inferire immediatamente dall'insuccesso nel dettato una carenza di dotazione musicale potrebbe risultare opportuno quanto dubitare delle facoltà mentali di un neonato che non risponda verbalmente alle nostre domande.

Stili cognitivi musicali

Il riscontro, all'interno dell'iter soggettivo di formazione musicale, di difficoltà selettive¹¹ può spingerci a ipotizzare l'esistenza di intelligenze musicali tra loro diversificate¹². Non esiste una sola musicalità, ma più intelligenze musicali improntate allo stile cognitivo di ciascun individuo. Stili cognitivi differenti si traducono in approcci diversi all'attività musicale ed esprimono abilità musicali che non sono le stesse anche tra individui musicalmente versati.

L'articolazione degli stili cognitivi musicali in categorie è un lavoro ancora da compiere; molte indicazioni – che qui possono essere solo sommariamente elencate - vanno però in questo senso¹³.

Le soluzioni ai problemi che lo studio e l'attività musicale propongono sono diversamente conseguite dal pensiero cosiddetto *convergente* (logico, a risposta unica) rispetto a quello *divergente* (vagante alla ricerca di soluzioni inconsuete attraverso molteplici esperienze);

La conduzione "in parallelo" delle connessioni cerebrali indica la possibilità di più strade per raggiungere la stessa meta, di più mappe cognitive per la stessa realtà. Le difficoltà riscontrate ad un certo punto di una catena di operazioni possono sciogliersi percorrendo un'altra via.

Cfr. H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1987 (orig. 1983), p. 154.

⁹ Per "mappa cognitiva" si intende "uno schema entro cui, secondo le nostre conoscenze e le nostre finalità, la mente organizza le informazioni ambientali". Cfr. L. Mecacci, *Identikit del cervello*, Laterza, Bari 1984, p. 95.

¹⁰ Il parallelo tra l'evoluzione della mente "generale" e di quella "uditiva" può risultare articolato e suggestivo. Alcune grandi conquiste della mente infantile, come l'idea della permanenza nel reale degli oggetti che scompaiono alla vista perché nascosti, o quella dell'utilizzo di oggetti come strumenti per raggiungere altri oggetti, trovano riscontro nella capacità di rilevare rapporti tra suoni distanti tra loro nel flusso musicale, nella percezione dell'"attività" di suoni non presenti, nella mappatura dello spazio sonoro per mezzo di modelli e strutture sonori che consentano di raggiungere e connettere suoni altrimenti inintelligibili.

Cfr. tra gli altri l'interessante saggio: A. Gopnik, A. N. Meltzoff, P. K. Kuhl, *The Scientist in the Crib*, trad. it. a cura di S. Stefani, *Tuo figlio è un genio*, Baldini & Castoldi, Milano 2000.

¹¹ Parliamo di "difficoltà selettive" nel caso "di un individuo che presenti un profilo molto diseguale di abilità e di deficit" (H. Gardner, *op. cit.*, p. 83). Il caso-limite del cosiddetto *idiot savant*, persona portatrice contemporaneamente di ritardi e doti eccezionali, è stato studiato con frutto dalla psicologia della mente. Nel settore che ci riguarda capita di riscontrare, nella stessa persona, doti musicali spiccate e altre latenti. Non è infrequente il caso, apparentemente inspiegabile, di allievi con buone capacità di lettura intonata e scarse abilità di riconoscimento uditivo. Cfr. anche: A. e A. Oliverio, *Nei labirinti della mente*, Bari, Laterza 1998, p. 77.

¹² L'idea della pluralità delle forme di intelligenza (Cfr. H. Gardner, *op. cit.*; J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari 1988.) trova applicazioni alla sfera della creatività in: H. Gardner, *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1991 (orig. 1989), in particolare pp. 142 ss.

¹³ A. e A. Oliverio, *op. cit.* Per una storia dei "Tipi musicali" si veda: J. Ribke, *Musikalität als Variable von Intelligenz, Denken und Erleben*, Verlag der Musikalienhandlung – K. D. Wagner, Hamburg 1979.

A proposito del riconoscimento uditivo, sembra giocare un ruolo decisivo la comunicazione tra gli emisferi cerebrali, presente in misura diversa da individuo a individuo. Le principali attività creative musicali sarebbero essenzialmente destro-cerebrali. Le operazioni di analisi e traduzione grafica del dato sonoro comporterebbero invece la collaborazione tra i due emisferi; l'assenza di questa comunicazione rende difficoltose dette operazioni, senza compromettere, peraltro, le restanti attività musicali¹⁴.

Stili cognitivi musicali diversi sono evidenti tra cosiddetti "Interval Thinkers" e "Scale-Degree Thinkers"¹⁵, individui che, all'ascolto, pongono attenzione preferibilmente alla differenza intonativa tra i suoni piuttosto che alla loro collocazione funzionale. Nella stessa direzione vanno le preferenze percettive e immaginative per la collocazione dei suoni sulla "linea di chiarezza" o all'interno della "spirale di ottava"; nel primo caso l'attenzione si rivolge preferibilmente alle altezze assolute; nel secondo alla ricorrenza funzionale all'interno della struttura tonale¹⁶.

Occorre inoltre segnalare la grande incidenza di specifici fattori esperienziali sulle modalità di approccio alla musica, fattori che pongono in risalto e rendono "originarie" facoltà tra loro intrecciate ma riconducibili, rispettivamente, alla sfera cinestetica (improvvisazione, estemporaneità, senso del ritmo, facilità strumentale), visiva (efficacia, irrinunciabilità, immediatezza della lettura musicale), uditiva (ricostruzione immaginativa, percezione analitica). Si pensi, ad esempio, all'evidente differenza di identità musicale nell'approccio allo strumento tra pianisti di formazione classica, leggera o jazz; tra i tastieristi classici, alla varietà di attitudini tra pianista solista, camerista, accompagnatore, continuista al cembalo...

Questi ed altri elementi contribuiscono alla delineaazione dei singoli identikit cognitivi musicali, determinando la tavolozza delle abilità specifiche di ciascun musicista anche in fase di formazione.

Possiamo trarre da tali osservazioni almeno due serie di indicazioni strategiche. La prima riguarda l'esigenza di sviluppo di opportuni strumenti diagnostici all'interno del lavoro formativo: se tra i discendenti esistono approcci differenti e alternativi sotto molti profili, è necessario riscontrarli¹⁷. Una seconda più generale indicazione riguarda la possibilità di impostare un corso formativo in modo elastico e articolato; al suo interno possono trovare spazio approcci e metodologie differenti, strategie didattiche rivolte all'uno o all'altro stile cognitivo musicale. All'interno di una stessa istituzione scolastica – ove possibile – è opportuno approntare corsi tra loro omogenei ma con differenti sottolineature¹⁸.

L'analisi della mente uditiva, delle potenzialità che ne disegnano il profilo e dei sentieri interrotti che ne ostacolano le operazioni, è un versante della nostra ricerca; l'altro si rivolge più direttamente all'attività didattica e riguarda le modalità di esercitazione delle capacità uditive.

Tornando alla tradizionale pratica del dettato, occorre rendersi conto della complessa stratificazione del compito che vi viene proposto. Il passaggio dall'audizione del suono alla sua formalizzazione simbolica nella scrittura è un processo di decodificazione articolato, che coinvolge una lunga serie di operazioni e, conseguentemente, di abilità connesse.

¹⁴ Cfr. L. Mecacci, *op. cit.*, p. 73.

¹⁵ W. E. Lake, *Interval and Scale-Degree Strategies in Melodic Perception*, "Journal of Music Theory Pedagogy", n. 7 (1993), pp. 55 ss. Altre indicazioni metodologiche in: P. Hindemith, *op. cit.*, p. 192.

¹⁶ G. Revesz, *Psicologia della musica*, Giunti, Firenze 1954, pp. 54 ss. R. N. Shepard, *Modelli geometrici della struttura dei suoni musicali*, in: AA.VV., *Aspetti cognitivi in musica*, Angeli, Milano 1986, pp. 91 ss.

¹⁷ La questione si colloca all'interno del più ampio quadro della programmazione didattica e della conseguente analisi degli apprendimenti (verifica), con fine non puramente valutativo ma di ri-programmazione e calibratura dell'offerta formativa. L'attività di docenza conservatoriale appare piuttosto ignara o indifferente rispetto all'insieme di tali essenziali problematiche didattiche. Un'ipotesi di strumentazione diagnostica è presente in W. E. Lake, *art. cit.*, pp. 58 ss.

¹⁸ Di formidabile utilità sarà l'allestimento del "Laboratorio Informatico di Aural Training". La disponibilità di alcuni buoni programmi informatici di educazione dell'orecchio e la loro crescente elasticità di impiego fanno del Laboratorio un momento da affiancare regolarmente e dialetticamente alla lezione tradizionale, in direzione della personalizzazione degli itinerari di apprendimento. Ciò che qui è solo un accenno merita una trattazione apposita.

La ricognizione dei molteplici aspetti in cui le abilità uditive sono coinvolte, nella professione come nel diletto musicale, suggerisce inoltre la necessità di un ampliamento di prospettiva nella coltivazione di dette abilità.

Analisi del compito: segmentazione delle operazioni

Il passaggio dall'ascolto alla scrittura coinvolge sommariamente queste operazioni:

- a) memorizzazione del materiale sonoro ascoltato (in modo unitario o frammentato, a breve-medio-lungo termine).
- b) elaborazione del materiale memorizzato.
- c) traduzione grafica secondo le regole della notazione convenzionale.

L'esperienza didattica ricorderà a chiunque che la stessa capacità di appropriarsi mnemonicamente di quantità più o meno estese di informazioni sonore è un compito imprescindibile, che non si può presupporre acriticamente nell'allievo, che risulta prezioso in molteplici aspetti dell'attività musicale e che dunque è necessario esercitare¹⁹. Tale compito, e la strumentazione didattica ad esso relativa, meriterebbero una trattazione apposita, benchè le facoltà mnemoniche siano in vario modo implicate ed esercitate nelle operazioni che seguono.

La simbolizzazione notazionale – terzo punto - costituisce l'aspetto più semplicemente informativo e grammaticale del sistema di operazioni in esame, il cui aspetto cruciale è rappresentato invece dal punto centrale, l'elaborazione immaginativa del suono, meritevole ora di una più attenta focalizzazione alla ricerca di indicazioni didattiche.

Il suono memorizzato, per poter essere tradotto graficamente, deve trasformarsi nella nostra mente in ciò che si è detto essere una “mappa cognitiva”. Ciò significa, in generale, la capacità di riconoscere e tracciare relazioni fra i suoni memorizzati; relazioni che possono intercorrere fra suoni anche distanti fra loro; relazioni che, proporzionalmente al possesso delle strutture fondamentali del linguaggio musicale da parte del soggetto, porranno i suoni su piani diversi, gerarchicamente articolati, facendone risultare alcuni come portanti, strutturali e altri come accessori, connettivi rispetto ai primi.

Prima di proseguire nell'analisi delle operazioni di “mappatura” del suono, cominciamo ad immaginare i diversi passi di un'esercitazione di riconoscimento uditivo che ci porti, tappa dopo tappa, fino alla sospirata meta della scrittura musicale; che possa però anche fermarsi prima di essa, in qualsiasi punto, per insistere su questa o quella operazione bisognosa di rafforzamento. La proposta didattica che segue appare dunque come un tutto le cui parti possono, a giudizio del docente, trasformarsi in autonome unità didattiche²⁰.

Inizieremo con l'eseguire allo strumento e/o vocalmente un frammento melodico di lunghezza e complessità relative al livello di abilità del gruppo a cui ci rivolgiamo. Dopo alcune ripetizioni, inviteremo il gruppo a ricantarlo a memoria vocalizzandolo con sillabe libere. Se necessario ripeteremo l'operazione solo con una parte della melodia, poi con le altre parti, fino all'esecuzione mnemonica completa. Chiederemo di eseguirne solo il profilo ritmico proponendo inoltre ad alcuni allievi di ricantare la melodia individualmente.

In sostituzione del tradizionale pentagramma, che interverrà solo al momento opportuno, forniremo agli allievi un elenco di posizioni numerate di questo tipo:

¹⁹ Interessanti osservazioni su questo punto, come su altri aspetti dell'intelligenza uditiva, sono contenute in un classico della materia: E. Willems, *L'orecchio musicale*, Trad. it. a cura di G. Vianello, Zanibon, Padova 1975 (2 voll.); Vol. I, pp. 49 ss.

²⁰ Il contributo di D. Løberg Code, *Alphabet Dictation: An Alternative Strategy for Ear Training*, “Journal of Music Theory Pedagogy”, n. 11 (1997), pp. 59-74, contiene preziose indicazioni – in parte qui riportate – sulla suddivisione propedeutica delle aree di attività nel dettato e il suo uso a fini diagnostici musicali. Non condivido tuttavia la proposta avanzata dall'Autore circa lo sviluppo di una notazione alternativa, sia pur informale, che risulti compiutamente parallela a quella tradizionale pur senza sostituirsi ad essa; essa mi sembra ripresentare – perciò stesso - alcuni dei problemi che tenta di risolvere.

Es. 1

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20

Tale schema, che può essere offerto anche in una fase più tarda del lavoro di mappatura immaginativa, serve da semplice foglio di appunti per il lavoro della mente. Esso evita il già citato *horror vacui*²¹ permettendo di fissare sulla carta alcune informazioni senza che esse debbano già da subito possedere il grado di formalizzazione della scrittura musicale.

Diamo allora inizio al nostro lavoro interiore di elaborazione. La prima cosa che faremo sarà semplicemente contare i suoni che compongono la melodia, segnando una doppia stanghetta dopo il numero corrispondente. Questa operazione, ancorchè estrinseca, verifica il possesso mnemonico dell'intero frammento melodico e invita a un primo esame dei suoni che lo compongono. Può iniziare a questo punto un lavoro di analisi immaginativa dalle sfaccettature pressochè infinite, il cui scopo primario è lo sviluppo di quella capacità di tracciare relazioni tra i suoni, di cui si diceva sopra. Ecco alcune possibili consegne:

- Riconoscere i suoni uguali contrassegnandoli con simboli uguali sotto i numeri corrispondenti²².
- Individuare i punti in cui la melodia cambia direzione, ponendo il segno ∨ se da discendente diventa ascendente, il segno ▲ in caso contrario.
- Sottolineare con una linea retta i tratti di melodia procedenti per grado congiunto, con una linea ondulata quelli procedenti per salto.

Es. 2

Canone (Germania)

- Individuare, cantare e trascrivere strutture accordali o scalari presenti. Isolare modelli melodici (cfr. oltre).
- Eseguire, contare e segnare le pulsazioni sottese dalla frase; riconoscere e segnare l'accentuazione (raggruppamento metrico) e la conseguente divisione in misure. Riconoscere durate e cellule ritmiche. Ricantare la melodia con sillabe ritmiche; scriverne il profilo ritmico mediante notazione convenzionale.
- Individuare, cantare e/o scrivere i gradi melodici dei suoni che si trovano in posizione metrica forte (poi quelli che si trovano in corrispondenza di ogni pulsazione...)²³

²¹ Cfr. nota 7.

²² Per una estensione delle operazioni riguardanti la "logica musicale di base" cfr. A. Odone, *Cantare: dallo scritto al sonoro*, (Parte I), in: "Analisi", Ricordi, Milano, n. 26-27 (1998), pp. 18-19.

²³ L'opportunità e il grado di approfondimento di questa attività dipendono, ovviamente, dal tipo di melodia in esame. Inizialmente saranno da preferire, come nel nostro caso, melodie recanti note strutturali (appartenenti alla triade) in posizione metrica forte.

Es. 3



g) Riferendosi ai rapporti tra i suoni individuati precedentemente e all'analisi del profilo melodico, cantare la melodia (interamente o per frasi) con sillabe di solmisazione e scriverla su pentagramma.

La sequenza di operazioni indicate è estendibile in molti modi; come si è detto, può essere utilizzata anche in parte, privilegiando solo i settori più opportuni; evitando, specialmente ai livelli iniziali, di caricare il discernimento aurale di un'eccessiva quantità di operazioni. Non è necessario arrivare subito né sempre alla scrittura; può essere utile ampliare, invece, stadi operativi precedenti, anche secondo i suggerimenti che seguono.

Possono essere proposte brevi e ripetute sessioni di lavoro basate semplicemente sulla ripetizione di frammenti melodici ai quali rispondere cantando (con sillabe libere, poi ritmiche, poi di solmisazione) o suonando direttamente la melodia allo strumento.

Un'intera serie di attività può essere dedicata con frutto all'identificazione di *modelli* nel quadro della percezione melodica. La "mappatura" dei suoni, per la quale ci stiamo adoperando, non è semplicemente una razionalizzazione a posteriori del materiale sonoro; la percezione stessa organizza i suoni ricevendoli, e li organizza in modo tanto più esteso ed efficace quanto più il soggetto è dotato di esperienza e conoscenza del linguaggio musicale. E' dunque possibile procedere all'identificazione di successioni melodiche tipiche (modelli) all'interno di una melodia, per evidenziarne il ritorno nella melodia stessa, per utilizzarle nella costruzione di progressioni melodiche, improvvisazioni o nella costruzione di nuove melodie.

Es. 4

Fig. 1: melodia popolare slovacca



Fig. 2: modello C, progressione melodica



Fig. 3: modelli A e B, nuova melodia



Fig. 1. Individuazione, all'ascolto, dei modelli ritmici e melodici presenti e dei loro eventuali rapporti. Il modello ritmico è unico. Il modello melodico B è presente due volte; C è l'inversione di B.

Fig. 2. Utilizzo del modello C per l'improvvisazione di una progressione melodica su tutti i gradi della scala o solo su quelli prestabiliti.

Fig. 3. Improvvisazione o scrittura di melodie con utilizzo dei modelli individuati.

La familiarità con i modelli e lo sviluppo di abilità di raggruppamento nella percezione melodica facilitano il compito mnemonico e quello uditivo secondo un principio di economia: raggruppando i suoni in modelli diminuisce la quantità di informazioni da controllare ed elaborare.

Modelli melodici possono essere rinvenuti a livelli strutturalmente più profondi, esaminando ad esempio i suoni corrispondenti ad ogni pulsazione o a pulsazioni metricamente forti²⁴.

L'attenzione alla identificazione delle funzioni melodiche all'interno dello spazio sonoro immaginativo può essere favorita isolando questo aspetto dal più intuitivo riconoscimento del profilo melodico e da quello del profilo ritmico. Ciò si ottiene invitando a riconoscere e/o trascrivere frammenti melodici che siano tra loro uguali o molto simili quanto a forma melodica e profilo ritmico, differenziandosi invece per collocazione sui gradi della scala (Es. 5).

Es. 5



Ampliamento del compito: attività di riconoscimento uditivo

Il passaggio diretto dalla percezione sonora alla scrittura non è solo una via complessa e irta di potenziali difficoltà; è anche una via poco frequentata nell'insieme delle effettive attività musicali. Più abituale è il caso in cui lo scritto esista già e l'orecchio sia impegnato a restituirne la veste sonora (canto, lettura interiore) o a controllarne la corrispondenza con il dato sonoro che si sta percependo (esecuzione, direzione) o che si concepisce nella mente (composizione). Risulta evidente l'opportunità di attività non ordinate alla scrittura, che possono risultare ad essa propedeutiche ma che posseggono una rilevanza loro propria.

Rientra in questo settore una vasta serie di possibili esercitazioni di riconoscimento uditivo.

- Riconoscere se il frammento musicale eseguito corrisponde allo scritto. In cosa, eventualmente, se ne discosta?
- Riconoscere quale variante viene eseguita in una serie di tre varianti di un breve frammento musicale. I frammenti – tra loro simili - possono presentare le texture più diverse; le varianti possono riguardare parametri melodici, ritmici, armonici, timbrici ecc. (Es. 6).

Es. 6 (Per l'esecuzione, completare gli accordi improvvisando le parti interne)

- Un brano di partitura viene diviso in frammenti e presentato in ordine sparso. La partitura va ricomposta sulla base dell'ascolto del brano completo.
- Una partitura presenta dei "vuoti" in corrispondenza di certi elementi musicali; per ogni "vuoto" scegliere – all'ascolto - l'elemento adatto da inserire, sulla base di una serie di elementi proposti.

²⁴ Cfr. Es. 3. Sull'importanza dell'organizzazione per la memoria e la percezione si veda: W. Köhler, *La psicologia della Gestalt*, Feltrinelli, Milano 1961 (orig. 1947), pp. 112 e 166. Sulla percezione dei modelli in musica: L. B. Mayer, *Emozione e significato nella musica*, trad. it. a cura di C. Morelli, Il Mulino, Bologna 1992 (orig. 1956). Sulle molteplici applicazioni del principio allo sviluppo della musicalità: L. Foulkes-Levy, *Tonal Markers, Melodic Patterns and Musicianship Training*. "Journal of Music Theory Pedagogy", n. 11 (1997), pp. 1-26.

Anche questo elenco di attività potrebbe essere ben più esteso.

Tornando alla formazione della “mappa cognitiva sonora”, emergerà ben presto, nel cammino formativo, la qualità funzionale delle relazioni fra i suoni²⁵. La funzionalità melodica, il cui esempio più immediato è la tendenza risolutiva della sensibile, è sempre connessa a quella armonica, direttamente nel contesto o in virtù delle nostre abitudini uditive inconsapevoli. Nasce quindi l’esigenza di esercitare la contestualizzazione della semplice espressione melodica, esigenza identificabile preliminarmente con la pratica del cosiddetto “dettato armonico”. A suo favore giocano alcuni elementi:

- la natura sintetica dei linguaggi, e di quello musicale in particolare²⁶.
- l’esigenza di restituire, nel momento del riconoscimento uditivo, una testura più vicina all’effettiva esperienza musicale, quasi mai semplicemente monodica.
- le possibilità offerte da un contesto organicamente strutturato nella direzione della “scelta informata”. Lo spessore armonico della melodia estende la quantità di informazioni da elaborare ma aumenta, nel contempo, il numero e la rilevanza di riferimenti e interrelazioni nello spazio sonoro.

Quale Dettato Armonico?

Per trovare una tradizione in questo ambito possiamo rivolgerci innanzitutto all’area tedesca, dove esso è compreso nei programmi di *Gehörbildung* a diversi livelli e prerequisito nelle prove di ammissione ai corsi conservatoriali superiori. L’analisi di alcuni testi tra quelli più utilizzati allo scopo offre qualche elemento di riflessione. L’importante lavoro di Monika Quistorp²⁷ testimonia la rilevanza attribuita allo sviluppo delle facoltà uditive nella scuola musicale tedesca. Già dall’indice del testo si comprende come l’aspetto armonico, organicamente inserito tra le attività didattiche, venga tuttavia nettamente separato dal lavoro intervallare e melodico; il primo risulta un mondo a parte, rappresentando semmai l’intensificazione del secondo sul piano della complessità percettiva. Totalmente assente risulta l’idea del contesto armonico come sostegno sintattico alla collocazione e comprensione delle altezze melodiche.

Uno sguardo più in profondità mostra come tale dualismo provenga da una concezione puramente empirica della percezione musicale: suoni, intervalli, accordi sono elementi isolati, quantità fisiche di cui allenare il singolo riconoscimento²⁸. La ricezione è passiva e l’orecchio deve sviluppare la capacità di etichettare suoni e scarti intonativi. Il principio organizzativo che pervade tale didattica è quantitativo (accumulo di dati) ed estrinseco (ampiezza dell’intervallo assoluto); l’informazione teorica, condizione di riconoscimento delle interconnessioni musicali, è considerata in qualche modo inquinante rispetto al severo progresso delle facoltà percettive²⁹.

Non è difficile rendersi conto che la percezione musicale, una volta uscita dalle analisi di laboratorio, ha una qualità totalmente diversa. In ciò che la può avvicinare a un linguaggio, essa è

²⁵ Un possibile svolgimento sistematico delle funzioni melodico-armoniche è illustrato in: A. Odone, *art. cit.*, Parte I, pp. 19-21. La sua applicazione didattica alla lettura cantata si trova in: G. Andreani, D. D’Urso, G. Guglielminotti Valetta, A. Odone, *Lettura Melodica*, voll. I e II, Ricordi, Milano 1998-2001.

²⁶ La musica “come linguaggio” non è una definizione ma una espressione metaforica. Come tale essa ha elementi di pertinenza, dai quali si traggono qui conseguenze applicative, ed elementi non pertinenti, come si rileverà più avanti. L’argomento, in ogni caso, esula dai confini di questo scritto.

²⁷ M. Quistorp, *Die Gehörbildung. Das Kernfach musikalischer Erziehung*, Breitkopf & Härtel, Wiesbaden 1970.

²⁸ Caratteristica di questa idea di fondo è una concezione “paratattica” degli elementi in gioco: la scala è una successione di suoni, il metro una successione di pulsazioni, l’accordo una sovrapposizione di suoni, l’armonia una successione di accordi...

²⁹ Non credo di forzare le cose riportando l’impressione che, in questo come in altri testi, la condizione considerata ideale sia l’orecchio assoluto: il soggetto “fotografa” il dato sonoro senza ulteriori mediazioni. Lo sviluppo dell’audizione relativa è una sorta di male minore, concesso a chi non è dotato di quella suprema abilità, e l’interferenza di intuizioni analitiche “esterne”, dovute ad esempio alla conoscenza della sintassi sonora, una sorta di gioco truccato. Kantianamente, sembra che il gioco delle parti tolga la meritorietà dell’“io devo” percettivo...

percezione di senso; percepire o riprodurre una melodia è inserirsi in un percorso direzionato, in un moto temporale arricchito – per tacere del resto - dalle molteplici relazioni tra i suoni, dai dinamismi funzionali melodico-armonici.

Appartenente ad una generazione successiva, il volume *Gehörbildung im Selbststudium* di Clemens Kühn³⁰ mostra una strumentazione didattica varia e attenta a molte esigenze uditive concrete. Tra le attività che entrano a far parte dell'educazione uditiva si segnalano: il canto, lo stretto rapporto con lo strumento (in particolare con la tastiera), l'analisi anche uditiva, il repertorio d'autore, la consapevolezza teorica nel suo ruolo illuminante. Il testo è arricchito dalla collocazione delle attività uditive in un più ampio quadro di riferimenti ad esperienze e intuizioni musicali. Tuttavia l'impostazione di fondo non sembra distaccarsi dalla precedente quando l'autore afferma in modo programmatico: "Il possesso dell'insieme presuppone il dominio del particolare"³¹ e, di conseguenza, articola lo schema dell'opera secondo la classica successione di capitoli: suoni singoli / intervalli / scale / triadi / settime / sequenze accordali ecc.³²

In principio è il contesto

A meno di negare la genuina natura del fatto musicale, aspetto lineare e simultaneità verticale³³ vanno sempre connessi, sin dall'inizio di un percorso formativo. Non si crede, in questo modo, di restituire in maniera esauriente la completezza del discorso musicale concreto. Tuttavia, dovendo operare scelte anche semplificative in prospettiva didattica, la rinuncia alla compresenza di queste due dimensioni non solo impoverisce il dato musicale, ma – fattore decisivo – sottrae al lavoro del pensiero un intero quadro di interconnessioni sonore che, contrariamente a quanto affermato da Kühn, sono il reale presupposto alla comprensione e alla decifrazione del materiale sonoro. Abbiamo già potuto rilevare come la complessità del dato non sia semplicemente un aggravio elaborativo; l'organicità di tale complesso offre possibilità molteplici all'intuizione sonora, apre spiragli alla conoscenza della struttura musicale, offre possibilità per diversificare gli itinerari di accesso al dato sonoro da parte di intelligenze musicali tra loro differenti. E' possibile iniziare un percorso didattico in modo semplice ma integrato; ne propongo alcuni passi.

A) **Sviluppo orizzontale.** Inizialmente, sul versante del riconoscimento come su quello della produzione sonora, la linearità sarà pensata ed esercitata come svolgimento della struttura armonica fondamentale (triade di tonica, Es. 7, Fig. 1)³⁴.

³⁰ Bärenreiter-Verlag, Kassel 1983.

³¹ *Ivi*, p. 7. Altrettanto discutibili appaiono affermazioni come: "Senza il possesso della notazione scritta l'ascolto musicale non può funzionare" (*Ivi*, p. 10).

³² In Italia, la lungimiranza pedagogica di Ettore Pozzoli (*Guida teorico-pratica per l'insegnamento del dettato musicale*, Ricordi, Milano 1930) arriva a comprendere il dettato armonico inserendolo, coerentemente con l'impianto generale della sua didattica, a coronamento della sequela di dettati ordinati per intervalli nella tipica successione aritmetica e dopo quelli "modulanti" ai toni vicini e poi lontani. L'esempio profetico mi risulta essere rimasto inascoltato per decenni. Più recentemente, tracce di formazione all'ascolto armonico si ritrovano in: G. Piazza, *Educazione dell'orecchio*, Ricordi, Milano 1987. L'ispirazione all'area didattica tedesca, dichiarata dall'autore, riflette la struttura e i limiti delle opere analizzate più sopra. L'interessante volume di S. Bianchi, *Il dettato musicale*, Intra's, Milano 1996, comprende attività di riconoscimento e lavoro sui modelli melodici che risultano innovative nel nostro panorama didattico. Vi si riflette però, come in molta pubblicistica nostrana, l'ordinamento più alle consegne dell'esame ministeriale che all'obiettivo formativo che esse dovrebbero indicare. Il dettato armonico, per conseguente esplicita ammissione dell'autore, vi è solo accennato sotto forma di riconoscimenti accordali.

In area statunitense, un punto di riferimento interessante nella direzione del superamento delle difficoltà segnalate è rappresentato da: D. Damschroder, *Listen and Sing*, Schirmer Books, New York 1995.

³³ L'uso dei termini "melodia" e "armonia" è ugualmente possibile anche se più restrittivo.

³⁴ La formazione al senso orizzontale delle strutture armoniche e della loro interrelazione funzionale proseguirà parallelamente a quella verticale, con una serie di esercitazioni appropriate. Cfr.: G. Andreani, D. D'Urso, G. Guglielminotti Valetta, A. Odone, *op. cit.*, voll. I e II, sezioni "Esercizi".

Es. 7

Fig. 1. Canone (Inghilterra)



Fig. 2 Suono / Accordo



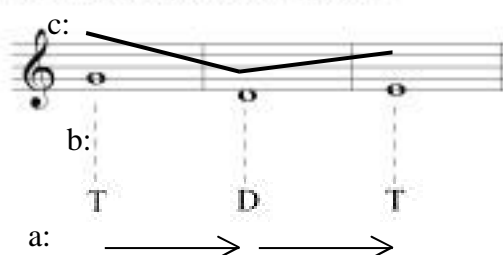
B) **Figura-sfondo**³⁵. La triade può ora solidificarsi in accordo simultaneo e costituire lo sfondo sul quale la successione melodica verrà riconosciuta come figura. La testura che ne consegue, corrispondente in vari modi alla “melodia accompagnata”, presenta aspetti di chiarezza particolarmente propedeutici.

1. In modo statico: *Suono / Accordo* (Cfr. Es. 7, Fig. 2). Riconoscimento della posizione di un suono singolo eseguito successivamente o simultaneamente a una triade alla quale appartiene; nello stesso registro della triade o in un registro diverso; più o meno evidenziato sotto il profilo dinamico e/o timbrico.

2. In modo dinamico: *Percorsi Melodici Accompagnati*. Lo sfondo è costituito, inizialmente, da un primordiale contesto cadenzale che articola le sole funzioni di Tonica e Dominante. Per ciascuna delle funzioni armoniche si avrà la sottolineatura figurale di un suono singolo (normalmente in un registro più acuto), ottenendo così un semplice percorso melodico accompagnato. La percezione sensoriale riceve già a questo stadio una sostanziale trasformazione in “decisione informata”, secondo tre linee di attenzione che andranno proposte agli uditori come altrettanti complementari accessi al dato sonoro:

Es. 8

Percorso Melodico Accompagnato



- l'alternanza Tonica/Dominante con valore tensivo/distensivo (fattore dinamico armonico)³⁶
- la posizione della figura melodica all'interno di ciascun punto dello sfondo armonico (fattore topografico)
- il rapporto lineare tra i suoni melodici (fattore dinamico melodico)

Stabilito questo punto iniziale, la progressione prevederà l'introduzione di nuove funzioni armoniche e l'estensione del percorso melodico; l'introduzione dell'elemento ritmico può avvenire in qualunque punto del percorso, con ovvia attenzione ai rapporti tra metro e successione armonica.

C) **Cornice a due voci** (*Two-voice Framework*). Il passo ulteriore che intervenga a creare una situazione sostanzialmente nuova dal punto di vista testurale è l'introduzione del Basso.

La distinzione interattiva tra figura e sfondo lascia spazio a una sonorità più complessa (normalmente a quattro parti), all'interno della quale l'attenzione si rivolgerà però

³⁵ Il concetto gestaltico, che ha origine nel campo visivo, trova riscontro in materia sonora: W. Köhler, *op. cit.* pp. 127 e 136. R. Francès, *La perception de la musique*, Vrin, Paris 1972², p. 216. Cfr. inoltre il fenomeno della “Iperaudizione”: J. Tafuri (a cura di), *Didattica della musica e percezione musicale*, Zanichelli, Bologna 1988, p. 88 e 123.

³⁶ Le sigle funzionali T e D si possono realizzare come accordi eseguiti nel registro immediatamente sottostante la linea melodica; quest'ultima può essere differenziata dinamicamente o timbricamente.

selettivamente alla linea del Soprano, a quella del Basso, e all'identificazione della successione funzionale.³⁷

Es. 9

J. S. Bach, Corale "Ach bleib bei uns, Herr Jesu Christ" BWV 253

T D Tp S 3 T 3 D^{4.3} T

Le nuove testure di riferimento si possono ricondurre, inizialmente, al Corale (parti "late") e/o al Basso Continuo (parti "strette"). La simultaneità sonora diventa ora iniziale polivocalità. Il sistema sonoro di riferimento e il conseguente compito attentivo si arricchiscono, rispetto al precedente punto B2, della linearità del Basso e dei suoi rapporti, anche stilisticamente caratterizzati, con la parte più acuta. L'aspetto contrappuntistico si accentuerà man mano che il Basso, emancipandosi dal ruolo di sostegno armonico attraverso la semplice prevalente esecuzione delle fondamentali degli accordi (zone cadenzali o testure omofoniche tardobarocche), assumerà il ruolo di vera controparte melodica del Soprano, ruolo che ha la sua manifestazione più classica nel corale bachiano.

Gli sviluppi di tale attività didattica andranno nel senso del tendenziale completamento delle situazioni funzionali, della possibile attenzione alle parti "interne" nella direzione di un riconoscimento compiutamente polifonico, dell'estensione della casistica testurale al di là degli esempi citati, didatticamente emblematici ma certamente non esclusivi.

Analisi aurale

Si comprende come il passo successivo sia il confronto uditivo con l'opera musicale a tutto tondo. Lo sviluppo della tecnica percettiva, integrando aspetti teorici e stilistici, diventa "scelta informata" e, in ultima analisi, momento di conoscenza e di appropriazione dell'oggetto musicale. L'ampliarsi dell'orizzonte attentivo alla complessità dell'azione musicale abbandonerà lungo il cammino il puntuale lavoro di trascrizione dei dati percettivi, per rivolgersi all'architettura sonora nel suo insieme. L'originaria natura di operazione connettiva tra i suoni che caratterizza la genuina attività di discernimento uditivo si volge ora a livelli ulteriori, strutturali. Solo la soggezione a un'idea scolastica e riduttivamente semiografica della musica può lasciarci stupiti davanti alla forte sottolineatura uditiva espressa dal profilo analitico di opere capitali della letteratura teorica del Novecento, apparentemente impegnate solo su altri fronti³⁸. Il tentativo più emblematico in questa direzione è la proposta didattica di una sistematica "audizione strutturale" avanzata da Felix

³⁷ La scelta di puntare l'attenzione sulle parti esterne è dettata da ragioni di carattere percettivo ma anche teorico: "Nell'idioma contrappuntistico come in quello accordale, lo sviluppo armonico, legato al movimento melodico, si situa in una cornice spaziale esterna – uno scheletro che conferisce agli accordi il necessario contorno. Tale cornice è costituita dalla voce del basso e dalla più importante voce superiore." P. Hindemith, *The Craft of Musical Composition*, trad. ingl. a cura di A. Mendel, Associated Music Publishers, New York 1937, p. 113. Cfr. anche: H. Schenker, *Free Composition*, trad. ingl. a cura di E. Oster, Longman, New York 1979 (orig. 1935), p. 11.

³⁸ "Imparare ad ascoltare non è forse l'obiettivo primario? (...) E' comunemente riconosciuto che ascoltare correttamente e comporre correttamente sono operazioni ugualmente difficili; nessuna scuola, però, può essere esonerata dall'obbligo di insegnare ad ascoltare correttamente." H. Schenker, *op. cit.*, p. 9.

Salzer³⁹. Non ci interessa, in questa sede, il quadro teorico che informa tale proposta. Vogliamo invece cogliere la sfida di una conoscenza del fatto musicale, la si chiami teoria, analisi o in qualunque altro modo, che è innanzitutto e a pieno titolo conoscenza *sub specie sonora*. La capacità di appropriazione uditiva della musica si estende così fino a diventare processo analitico, volto all'opera musicale nella sua totalità, con la realistica pretesa di arrivare alla intuizione della sua struttura.

Pensiero uditivo integrato

Ci si potrebbe a questo punto domandare perché obbligarsi a una difficile ricostruzione aurale per svolgere un compito altrimenti praticabile a partire dallo scritto. In realtà conosciamo le insostituibili implicazioni del discernimento aurale nelle mille situazioni in cui lo scritto non basta o è assente. Non è ancora del tutto fugato, semmai, il sospetto che l'estensione del compito uditivo ad interessare porzioni crescenti del dato musicale sia pur sempre parte di una tecnica, della semplice espansione atletica delle funzionalità dell'orecchio. E' dunque il caso di prendere brevemente in esame la specificità dell'analisi aurale.

Nel caso del linguaggio verbale, la distanziamento conseguente alla trasformazione dell'atto linguistico in scrittura e all'organizzazione di questa in "opera" compiuta, è una distanziamento produttiva; è la condizione per il liberarsi del senso e il rendersi disponibile dell'oggetto stesso dell'ermeneutica: il mondo del testo.

Non altrettanto si può dire riguardo alla musica. La causa di ciò risiede nella totale intrinsecità dell'evento sonoro-temporale all'azione musicale. Quando l'oralità musicale passa alla scrittura, il riferimento interpretativo resta il momento vivo della produzione di suono nel tempo. Non sono in dubbio la legittimità e la pertinenza dell'analisi musicale applicata allo scritto. L'analista può e deve prendere tutta la distanza dall'atto musicale concreto necessaria alla considerazione del testo nel suo aspetto strutturale. Non possiamo nasconderci, però, la parzialità – meglio – la complementarità di una prospettiva semplicemente "statica". "Tutti questi approcci (...) prendono in considerazione un'opera nelle sue dimensioni complessive per esaminarla localmente, confrontando e suddividendo, in piena libertà rispetto all'influenza attiva del tempo. Una prospettiva dinamica (...) potrebbe farsi apprezzare per la sua capacità di scorgere i meccanismi grazie ai quali la musica dispiega le sue proprietà nella dimensione temporale."⁴⁰ Qui si apre lo spazio entro il quale delineare lo statuto dell'attività analitica aurale e l'obiettivo ultimo del processo di formazione che la riguarda. Nessuna analisi potrà rinunciare ai potenti strumenti sincronici applicati alla scrittura. Il pensiero uditivo, unendo al suo doveroso training l'informazione teorica e l'intuizione analitica, si propone tuttavia come prospettiva conoscitiva complementare, mediante l'integrazione della dimensione sonora e della direzionalità temporale. E' solo una traccia di lavoro, la nostra; essa ci consente di guardare con simpatia alle provocazioni fonometriche d'inizio Novecento, potendo apprezzare nel contempo il cammino di avvicinamento compiuto dalla conoscenza teorica nella direzione dell'azione musicale nella sua concretezza.

³⁹ F. Salzer, *Structural Hearing. Tonal Coherence in Music*, Dover Publications, New York 1962. Salzer raccoglie in questo modo l'istanza schenkeriana ora segnalata (cfr. nota 38).

⁴⁰ D. Epstein, *Al di là di Orfeo. Studi sulla struttura musicale*. Trad. it. a cura di E. Reggiani, Ricordi, Milano 1998, p. 33.