

COPYRIGHT NOTICE - The copyright of this paper is by *Methodologia*, which has permitted it to reside on equipments of this Computer Service (<http://www.mi.cnr.it/Methodologia/>) for access by WWW clients. Any other electronic reformatting is by permission from *Methodologia*. Any copying is restricted by the fair use provisions of Italian laws and of the U.S. Copyright Act. IN PARTICULAR, NO CHARGE MAY BE MADE FOR ANY COPY, ELECTRONIC OR PAPER, MADE OR DISTRIBUTED OF THIS MATERIAL WITHOUT PRIOR CONSENT OF *Methodologia*. NO COPY OF THIS MATERIAL MAY BE REPRODUCED WITHOUT THIS NOTICE.

Verso una nuova pedagogia musicale: un progetto didattico per l'educazione musicale di base ispirato alle implicazioni pedagogiche degli scritti di un compositore contemporaneo, Carmelo Saitta, di un teorico della musica, Witold Rudzinski, e di uno studioso della mente, Silvio Ceccato.

Marco Rossi

Parte I

Considerazioni preliminari

1. Obiettivi

Questo articolo vuole illustrare un progetto didattico-musicale che ha come presupposto alcuni obiettivi comuni anche alle proposte pedagogiche del compositore argentino Carmelo Saitta e dello studioso italiano Silvio Ceccato. Esse possono essere sintetizzati in tre punti fondamentali.

.A Sviluppo abitudini creative e autoanalitiche

Si vuol dare all'educazione musicale di base un deciso taglio pedagogico: abituare i ragazzi ad adottare e sviluppare *atteggiamenti creativi ed autoanalitici* riguardo ai fenomeni (musicali e non) con cui si trovano a interagire. In questo senso si vuole evitare che l'educazione si riduca al mero trasferimento di dati (di nozioni culturali non discusse e non discutibili), ma piuttosto nella costante e graduale 'ricostruzione', 'creazione' delle categorie interpretative dei fenomeni musicali. Inoltre, si vuole promuovere la costante autoverifica in prima persona di quanto è suggerito dall'insegnante: una costante attenzione su ciò che accade *dentro di noi*, tanto nella mente quanto nel corpo allorché produciamo e/o percepiamo dei fenomeni musicali, nella consapevolezza che in ogni caso siamo 'noi' i costruttori della nostra percezione della realtà. (Il "principio di costruttività" di cui parla Silvio Ceccato in *La terza cibernetica*, pp. 136-202).

.B Aperture sovraculturali

Questo duplice atteggiamento (*analitico e creativo*) conduce quasi naturalmente ad un'apertura mentale maggiore anche verso fenomeni musicali prodotti da culture diverse da quella in cui ci si trova a crescere. Un simile approccio didattico cerca infatti di educare al superamento del fondamentale pregiudizio secondo cui la nostra percezione dei fenomeni corrisponderebbe alla realtà 'oggettiva', pregiudizio che si dimostra spesso un enorme ostacolo alla comprensione di 'realità soggettive' diverse dalla nostra. Inoltre, il tentativo di ricostruire, o meglio, smontare 'operativamente'¹ certe categorie mentali che abbiamo acquisito inconsciamente nelle prime esperienze di vita potrebbe permettere di avvicinare quei meccanismi cognitivi universali che possono offrire le chiavi di lettura fondamentali di fenomeni 'altri' nonostante la loro specificità culturale.

.C Educazione alla fruizione e creazione dei fenomeni musicali

I progetti educativi dovrebbero promuovere parallelamente tanto l'educazione alla *fruizione* quanto alla *creazione* dei fenomeni musicali. Solo mettendo mano (o meglio cervello) in prima persona e consapevolmente alle problematiche dei fenomeni musicali dal punto di vista produttivo (compositivo-esecutivo) è possibile rendere più profonda e più appagante l'esperienza fruitiva. A questo proposito vorrei ricordare la necessità che la

¹ Il termine 'operativo' viene qui inteso in senso ceccatiano, cioè relativo alla metodologia di analisi cibernetica delle categorie linguistiche in modelli di processi mentali.

composizione resti, però, almeno all'inizio, legata costantemente alla manipolazione dei materiali sonori e non pura astrazione grafico-teorica.

2 DUE PROCESSI COGNITIVI DIVERSI: PERCEZIONE DI 'PROCESSI' E PERCEZIONE DI 'OGGETTI'

Esistono notevoli differenze nei processi cognitivi legati a due tipologie fondamentali di percezioni:

- a) la percezione di 'realtà' esterne stabili, cioè che mantengono immutate le loro caratteristiche per tutta la durata del processo percettivo (es. un quadro);
- b) la percezione di 'realtà' esterne instabili, cioè che presentano modificazioni delle loro caratteristiche nel periodo in cui sono sottoposte ad un processo percettivo (es. un fenomeno musicale).

Nel primo caso la mente ha la possibilità di elaborare i dati sensoriali che riceve secondo un ordine non preordinato, inoltre ha la possibilità di tornare sul medesimo fenomeno e instaurare relazioni tra i 'percepiti non contigui' *in presenza*, anziché *in assenza*². Ad esempio osservando un quadro si segue un proprio 'percorso fruitivo' in cui sono possibili 'ritorni', 'sovrapposizioni', 'incroci', 'salti', etc. Si tratta cioè di una fruizione che, benché svolta nel tempo, viene applicata su un oggetto atemporale, o meglio stabile, che mantiene la sua presenza in ogni sua componente durante tutto il processo cognitivo. Dunque, è il fruitore in questo caso che conferisce una dimensione temporale a quell'"oggetto" durante il processo fruitivo.

Nel secondo caso la mente nel suo percorso fruitivo è condotta quasi forzatamente dal 'ritmo' degli eventi, cioè dei mutamenti dell'oggetto da fruire che, proprio per questa sua natura mutevole, ho preferito definire 'processo' anziché 'oggetto'.

Il percorso fruitivo risulta in questo caso pesantemente vincolato e determinato dall'esterno. Ritorni, sovrapposizioni, incroci, salti, confronti sono sì possibili ma non più attraverso l'accostamento diretto operato attraverso i sensi, ma dall'accostamento indiretto reso possibile dalla memoria a medio-lungo termine.

Dunque nella percezione di 'oggetti' è possibile e frequente una relazione tra percepiti contigui mantenuti presenti:

p16 ----- p17

nella percezione di 'processi', tranne nel caso di eventi contigui temporalmente, si ha spesso invece una relazione mediata dalla memoria:

p1 p2 p1 (p1----->) p17

Nella percezione di 'oggetti' la contiguità dei percepiti è determinata prevalentemente dalle 'scelte di percorso' del fruitore, dunque quando egli si sente stimolato a porre in essere delle relazioni può facilmente tornare con gli organi di senso sugli elementi che vuole relazionare. Non così nella fruizione di 'processi' (es. ascolto senza partitura di un'esecuzione musicale); se questo processo presenta alla fine la ripetizione di eventi già verificatisi all'inizio, il fruitore dovrà fare appello alla sua memoria a medio-lungo termine per porre in relazione i due eventi ('oggetto' vs 'processo').

² Con l'espressione 'percepiti non contigui in presenza' ci si vuol riferire al fatto che nella fruizione di un dipinto l'osservatore può mettere in relazione il *percepito n. 16*, ad esempio, con ciò che ha percepito alla prima occhiata (percepito n.1) semplicemente ritornando con lo sguardo su quel particolare. Quindi la mente potrà mettere in relazione il *percepito n. 1* (che in realtà a quel punto diviene il percepito n. 17) con il percepito n. 6 ancora presente grazie all'azione della *memoria di mantenimento* (a breve termine). Diversamente nella percezione di un 'processo' il fruitore se vorrà relazionare il *percepito n. 16* con il *percepito n.1*, si dovrà affidare alla ricostruzione mnemonica di tale percepito che non è più presente nella memoria di mantenimento (ma che è stato sintetizzato nella memoria di condensazione).

Naturalmente la distinzione manichea sopradelineata implica una semplificazione notevole:

- 1) in primo luogo la percezione di 'oggetti' presenta anche processi cognitivi che ho definito tipici della 'percezione di processi', si pensi alle relazioni costanti che vengono poste con 'oggetti' assenti, quindi con la memoria che abbiamo di essi,
- 2) inoltre a volte anche le relazioni tra i componenti dell'oggetto vengono poste attraverso la memoria piuttosto che tra percepiti contigui, ma, soprattutto,
- 3) è la presenza mentale sia pur a livello mnemonico dei percepiti, ormai passati dalla memoria di mantenimento a quella di condensazione, che stimolano a mettere in atto (per simmetria, contrasto, etc.) nuove relazioni contigue, cioè cambiamenti nel percorso fruitivo (ritorni, sovrapposizioni, incroci, salti).

Nonostante ciò, mi sembra significativo distinguere il tipo di interazione che il fruitore pone in essere con un '*oggetto artistico*' piuttosto che con un '*processo artistico*', soprattutto in un'ottica educativa. Come ho accennato più sopra la realtà fenomenica è alquanto complessa e varia: la stessa fruizione musicale può presentare a volte più i caratteri della percezione di 'oggetti' anziché di 'processi', inoltre, molto più spesso, le due tipologie si trovano intrecciate in complesse miscele. Prima di illustrare il progetto educativo che ho cercato di elaborare, vorrei perciò brevemente fornire un quadro sintetico della multiforme fenomenologia dell'ascolto musicale. Una descrizione sicuramente non esaustiva, che ha solo lo scopo di far riflettere sulla varietà delle tipologie di ascolto.

3 TIPOLOGIE DI 'ASCOLTO MUSICALE'

.A *Percezione auditiva*

L'attenzione mentale viene indirizzata prevalentemente sulle modificazioni che interessano il senso dell'udito. A livello mentale possono risultare stimulate operazioni cognitive di diverso tipo (su cui tuttavia in questa sede non ci dilungheremo) a seconda che queste modificazioni risultino familiari o meno; tuttavia la loro rilevanza mi induce a proporre una sottoclassificazione di questa prima tipologia in:

- 1) ascolto puro³ (magari ad occhi chiusi) di musica sconosciuta e appartenente ad un'altra cultura musicale
- 2) ascolto puro di musica sconosciuta ma appartenente ad una cultura musicale a cui il fruitore è in qualche modo educato
- 3) ascolto puro di musica conosciuta

.B *Percezione multimediale*

Come si è detto in nota³ questa categoria vuole riferirsi a quella tipologia percettiva in cui l'elaborazione mentale prende in considerazione in misura rilevante, accanto alle informazioni fornite dal canale acustico, i dati provenienti dagli altri sensi, primo tra tutti quello visivo.

Considerato che nella specie umana il canale visivo è l'organo sensoriale normalmente privilegiato (cfr Desmond Morris, *I gesti del comportamento*, Mondadori, Milano), a meno di un suo momentaneo black out (ad esempio chiudendo le palpebre), l'ascolto musicale sarà continuamente accompagnato da immagini che possono in varia misura influenzare l'esperienza percettiva globale, in relazione al grado di attenzione che il soggetto applica a questo canale percettivo. Dunque, poiché il canale visivo mi è sembrato il più rilevante nella fenomenologia comune dell'ascolto, nella sottoclassificazione seguente ho preso in considerazione la combinazione multimediale 'acustico-visiva', trascurando gli altri canali sensoriali.

Data l'ampiezza assunta in tempi recenti dal fenomeno della schizofonia, cioè della dissociazione del suono dalla sua fonte produttiva originaria (cfr R. Murray Schafer, *Il*

³ Per ascolto puro si intende qui l'elaborazione cognitiva delle indicazioni provenienti principalmente dal senso dell'udito; si è voluto cioè distinguere l' 'ascolto puro' dall'elaborazione cognitiva che prende in considerazione in misura rilevante anche le indicazioni provenienti dagli altri sensi, e a cui si è voluto dare il nome di 'ascolto multimediale'.

paesaggio sonoro, Ricordi, Milano, 1985), ho ritenuto opportuno distinguere due tipologie di base della 'percezione multimediale acustico-visiva', con le possibili sottocategorie in relazione al grado di familiarità del percepito già illustrate in A:

1) Ascolto e contemporanea visione di immagini non strettamente connesse all'esecuzione musicale.

Tipologia che a sua volta presenta due rilevanti fenomeni distinti:

a) il canale visivo è lasciato aperto ma l'attenzione è indirizzata solo al canale acustico (es. ascolto di un disco in casa propria);

b) il canale visivo assorbe una parte notevole (a volte persino preponderante) dell'attenzione del fruitore (es. film sonoro, rappresentazione teatrale, etc.)

2) Ascolto e visione di un'esecuzione musicale.

In questo caso immagine e suono sono legati addirittura da un rapporto di causalità; il rapporto tra i dati percettivi costituisce sinergicamente la tipicità dell'ascolto di musica dal vivo'.

3) Ascolto di un'esecuzione con visione contemporanea della relativa partitura (o di guide all'ascolto di varia natura).

Esiste anche in questo caso un rapporto quasi di causa-effetto, o comunque di corresponsione diretta. Gioca un peso determinante in questo tipo di ascolto la possibilità da parte dell'ascoltatore di prevedere i fenomeni sonori, nonché di segmentare variamente il percorso fruitivo (attraverso confronti non più esclusivamente mnemonici, attraverso l'indirizzo dell'attenzione mirata su obiettivi ben specifici e preordinati, come una voce, un singolo strumento, un parametro piuttosto che un altro, etc.)

.C *Percezione complessa*

Con quest'espressione ho voluto indicare quella fenomenologia percettiva in cui sono presenti anche operazioni cognitive legate ai processi musicali produttivi, dunque in cui l'ascolto risulta intrecciato con specifiche azioni (e quindi con le relative operazioni mentali) messe in atto o da mettere in atto da parte di un medesimo soggetto fruitore-esecutore.

All'interno di questa classe di fenomeni distinguerei quattro tipi di 'percezioni complesse':

1) percezione della propria esecuzione (canticchiata o suonata su uno strumento) di un'opera musicale di altri, attinta da una fonte scritta;

2) decifrazione delle indicazioni prescrittive relative ad un'opera musicale e formulazione di un'immagine sonora mentale (es. lettura della partitura)

3) decifrazione analitica delle varie componenti musicali di un'esecuzione musicale nella misura necessaria per mettere in atto una trascrizione (descrittiva) o una riproduzione sonora di ciò che si è ascoltato;

4) decifrazione analitica delle componenti di 'immagini musicali mentali' al fine di materializzarle in una partitura o in un'esecuzione.

La didattica musicale tradizionale, facendo riferimento ad una tipologia molto limitata di modalità percettive (principalmente l'ascolto con partitura, caso C.2) in ragione della sua origine nella tradizione musicale euro-colta del '600-'800, ha elaborato prevalentemente progetti didattici imperniati sulla trasmissione acritica di categorie musicali legate alla notazione eurocolta, anziché sulla varia fenomenologia dell'ascolto musicale. Si tratta di un'impostazione pedagogica che presenta forti inconvenienti, primo tra essi il disconoscere la natura del più comune e diffuso piacere estetico musicale: la 'percezione auditiva' di un flusso di nuclei sonori di senso formale (che è la più frequente fenomenologia di ascolto musicale per un brano sconosciuto o poco conosciuto).

A mio avviso invece l'educazione musicale dovrebbe partire proprio da questo tipo di percezione sviluppando in questo primo ambito le capacità discriminatorie, analitiche e mnemoniche dei ragazzi. In una seconda tappa invece si cercherà di promuovere lo sviluppo di competenze percettive legate agli altri tipi di ascolto, giungendo *in ultimo* all'ascolto 'idealizzato' dalla teoria musicale eurocolta.

La fruizione estetica in generale e della musica in particolare (in considerazione della sua natura eminentemente temporale) presenta due fenomenologie notevolmente diverse a seconda che il processo oggetto della percezione venga esperito per la prima volta in assoluto oppure no.

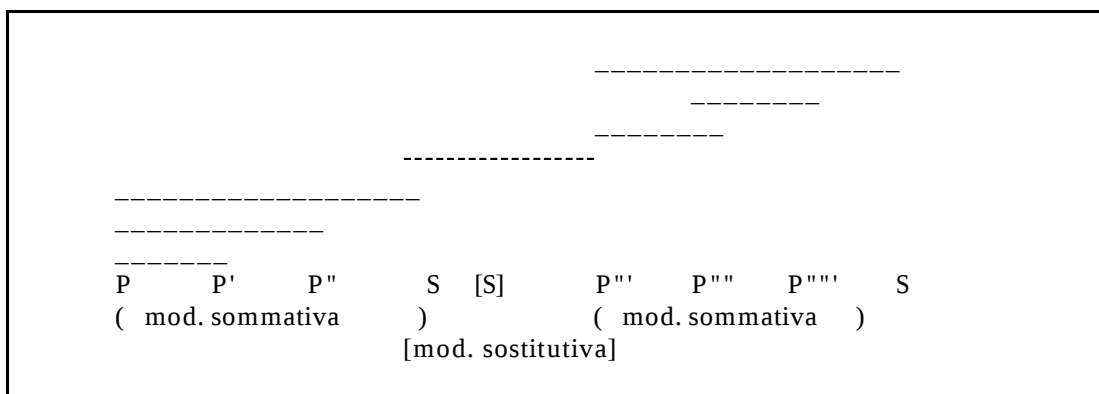
Credo, dunque, che sia opportuno distinguere l'esperienza estetico musicale di ascolto in:

- 1) esperienza al primo ascolto
- 2) esperienza ad ascolto ripetuto.

Piacere ritmico sensoriale

Al primo ascolto di un brano musicale (con i dovuti distinguo nel caso di genere e stile particolarmente familiare all'ascoltatore) la fruizione estetica possibile dovrebbe essere caratterizzata, seguendo la teoria cibernetica di Ceccato:

- 1) dall'applicazione della *modalità sommativa* ai microframmenti attenzionali tenuti presenti dalla memoria di mantenimento⁴;
- 2) dall'applicazione della modalità sostitutiva per inanellare i successivi 'nuclei di senso' (con tale espressione vorrei indicare la segmentazione, più o meno valida, del continuo sonoro operata mentalmente dell'ascoltatore).



Già al primo ascolto, se l'opera manifesta un discreto livello di ridondanza, è possibile rintracciare certe simmetrie strutturali (ripetizioni, variazioni, riferimenti intertestuali), ma la vaghezza di tali 'impressioni' percettive (non dimentichiamo che essendo arte nel tempo l'unico riferimento che l'ascoltatore ha a disposizione, a meno che non disponga di una partitura o di qualche schema grafico, è il *ricordo*, cioè la memoria a medio termine) rende nella maggioranza dei casi l'aspetto strutturale un elemento di secondo piano nell'esperienza musicale estetica di primo ascolto. Ciò che invece ha un valore notevole e quindi un peso determinante nella qualità e quantità di piacere estetico che deriva dall'esperienza di primo ascolto è, a mio avviso, il 'ritmo', il 'respiro' del fenomeno musicale: gli eventi acustici che lo compongono (ma nell'ascolto multimediale e complesso non solo quello acustico) inducono l'ascoltatore ad elaborazioni mentali particolari (raggruppamento, contrapposizione, sospensione, sovrapposizione ecc.) e *secondo un 'ritmo' particolare* (con una frequenza che può oscillare dalla frazione di secondo ad alcuni secondi). E' questo 'respiro', questo 'pulsare' dell'attività mentale di tipo sommativo e sostitutivo che caratterizza la fruizione estetico-musicale in questa fase, a mio avviso.

Piacere architettonico

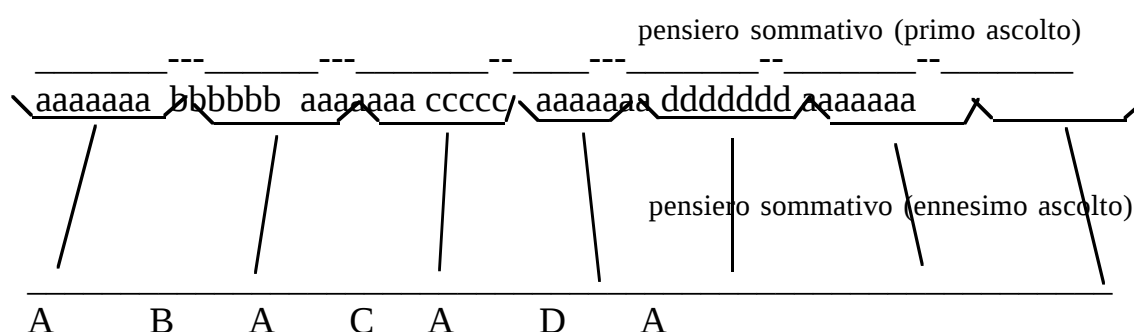
L'ascolto ripetuto (il numero di ripetizioni dipende largamente dalle capacità mnemoniche e dalle competenze musicali dell'ascoltatore) comporta, invece, un'esperienza estetica di ben diversa natura.

I 'nuclei di senso' sono conosciuti a priori. Perciò è possibile ora, per l'ascoltatore, aggiustare il tiro della 'segmentazione' in modo da: 1) correggere gli errori interpretativi del primo ascolto e 2) ampliare il ventaglio di possibilità di senso individuate al primo ascolto.

⁴ Per coloro che non hanno familiarità con la teoria di Ceccato rimando alla Parte II dell'articolo.

Benché di questi nuclei di senso si continui ad avere una ‘presenza mentale condensata’, la loro identità è ora ben più caratterizzata, permettendo così di individuare il disegno formale determinato dall’‘intreccio’⁵ delle ripetizioni e variazioni di tali nuclei, che, in questo modo, vengono ad acquisire una sorta di ‘significato formale’ (significanti il cui significato è intrinseco all’opera, così come in un’equazione matematica le incognite hanno un significato relativo all’equazione data, ma non assoluto). Si veda in proposito l’interessante libro di Nicholas Ruwet, *Linguaggio Musica Poesia* (Einaudi, Torino 1983).

Dunque l’esperienza estetica dell’ascolto ripetuto presenta, a mio avviso, una componente formale (strutturale) molto più rilevante che non al primo ascolto. Ciò implica che il modulo sommativo possa venir applicato su più larga scala, non solo ai singoli nuclei di senso, ma al loro insieme, arrivando (ma raramente nelle opere molto estese) a interessare l’intero componimento⁶:



Dunque l’esperienza musicale in un certo senso acquista una dimensione ‘spaziale’, sedimentando il flusso temporale in una ‘cognizione architettonica’, quasi spaziale, caratterizzata da simmetrie e dissimmetrie dalla cui combinazione scaturisce il gioco di interesse/noia, caos/ordine che caratterizza l’esperienza estetica *tout court*.

All’ascolto ripetuto si ha una sorta di proiezione spaziale del fenomeno temporale, e quindi anche una sorta di ‘oggettualizzazione’ di un ‘processo’, il che avviene del resto anche in quella sedimentazione materiale che è la fissazione in notazione della composizione da parte del suo creatore (o da parte dell’analista nel caso di musica composta estemporaneamente, cioè ‘composizione-improvvisata’).

Piacere affettivo

Nell’ascolto ripetuto si manifesta anche un altro meccanismo di notevole rilevanza. L’uomo manifesta sin dalla nascita una forte propensione alla ripetizione e da essa ottiene a livello psichico una forte gratificazione. Senso di sicurezza (noto vs ignoto), di ordine (vs caos) concorrono a connotare in genere di valori positivi la ripetizione di una percezione già esperita (addirittura anche di esperienze di per sé poco piacevoli, si pensi alla coazione a ripetere di cui parla Freud in *Al di là del principio di piacere*, Boringhieri, Torino 1990). Allorché riascoltiamo una composizione già nota ci imbattiamo continuamente in un gioco di previsioni e di attese in un certo senso ‘truccato’: indovineremo certamente molto più spesso che non al primo ascolto. Grazie alla ricchezza e complessità di struttura della composizioni d’arte, l’ascolto conserverà un numero sufficiente di ‘segreti’ per tenere desta l’attenzione. Questo ascolto però sarà caratterizzato dal costante imbattersi in fenomeni sonori già noti, e quindi probabilmente ricchi di connotazioni personali (anche extramusicali) dovute ai precedenti ascolti.

Non dimentichiamo inoltre che si tratta di ripetere quell’esperienza psico-emotivamente ritmica che già si verifica al primo ascolto⁷, quindi non solo reincontriamo motivi o

⁵ Il termine ‘intreccio’ qui è inteso nell’accezione descritta da Cesare Segre in *Teatro e romanzo*, (Einaudi, Torino 1984), cioè come rielaborazione narrativa della ‘fabula’, della sequenza cronologica e causale degli eventi.

⁶ Pensiero sommativo = _____ ; pensiero sostitutivo = ----

⁷ Vedi *Piacere ritmico-sensoriale*.

progressioni armoniche già noti, ma noi stessi ci accingiamo a rivivere quella particolare alternanza di stati mentali ed emotivi (cioè quel ritmo di attività mentale, fisica e psichica che attuiamo nel momento in cui diamo un senso estetico musicale ai suoni che percepiamo). Si veda in proposito l'interessante modello estetico formulato dalla filosofa statunitense Susanne Langer secondo cui l'opera d'arte è «forma espressiva» del «sentimento», cioè *simbolo isomorfo* di quella «forma dinamica», «organica» che è l'umano «sentire». «La forma vivente [...] è anzitutto forma dinamica, ossia una forma la cui esistenza permanente è in realtà uno schema di mutamenti. In secondo luogo, è costruita organicamente; i suoi elementi non sono parti indipendenti, ma centri di attività coordinati e interdipendenti, ossia organi. In terzo luogo, l'intero sistema è tenuto insieme da processi ritmici, e questa è la caratteristica *unità vitale*»⁸.

Il progetto educativo che ho formulato vuole tenere in particolar conto queste diverse esperienze estetiche e perciò si sviluppa in due fasi:

- I) EDUCAZIONE ALLA PERCEZIONE MUSICALE DI TIPO 'FENOMENICO' ('processo musicale')
- II) EDUCAZIONE ALLA PERCEZIONE MUSICALE DI TIPO 'STRUTTURALE' ('oggetto musicale').

Come è stato già accennato nell'introduzione il progetto educativo seguente è stato ispirato dagli scritti di Carmelo Saitta e di Silvio Ceccato, nonché dal saggio di Witold Rudzinski sul ritmo. Prima di procedere nell'esposizione, perciò, credo sia opportuno, al fine di una migliore comprensione dell'ottica in cui si inserisce il mio lavoro, fornire una sintetica presentazione del pensiero di questi tre studiosi.

PARTE II

SILVIO CECCATO, CARMELO SAITTA E WITOLD RUDZINSKI

Il progetto didattico che illustrerò in questo articolo fa riferimento alla teoria sulle operazioni mentali di Silvio Ceccato, alla metodologia per l'educazione musicale elaborata dal compositore e percussionista argentino Carmelo Saitta e alla teoria ritmica sintetizzata dal compositore russo Witold Rudzinski.

E' parso perciò necessario fornire un breve quadro preliminare delle loro teorie e proposte al fine di poter meglio inquadrare la natura e specificità del progetto didattico che ho cercato di elaborare.

1 LA TEORIA SULLE OPERAZIONI MENTALI DI SILVIO CECCATO

Il modello cibernetico del funzionamento della mente proposto da Ceccato si basa su unità attenzionali elementari che egli chiama «stati attenzionali» (S). Essi possono essere applicati alle indicazioni provenienti dagli organi sensoriali, oppure rimanere «non applicati». Gli stati attenzionali puri (non applicati) possono strutturarsi in vario modo dando vita così alla categorie mentali (es. 'cosa', 'oggetto', 'soggetto', 'tutto', 'parte', etc.), queste possono variamente interagire con altre 'categorie mentali' oppure altri 'percepiti' (attenzione applicata) connettendoli, disgiungendoli, 'coniugandoli', etc. in nuclei di pensiero più estesi. Dunque il pensiero viene visto da Ceccato come la 'correlazione' di elementi cognitivi più elementari 'costruiti' dalla mente (categorie e percepiti). Perciò Ceccato distingue tre tipi di 'operazioni mentali':

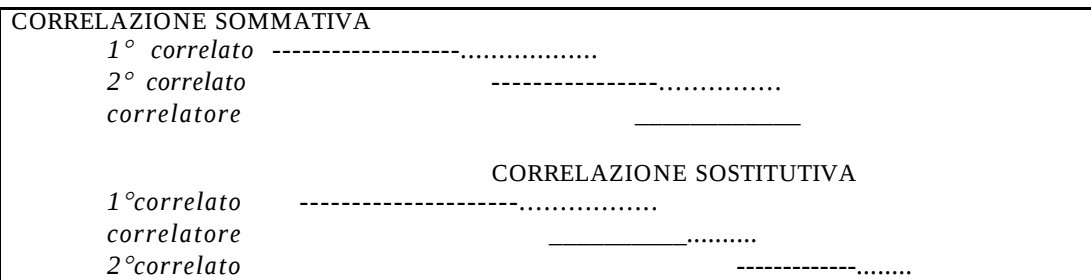
- 1 *operazioni precorrelazionali*, esse rientrano nell'«attività costitutiva» della mente umana, cioè l'attività mentale che produce, costituisce i nuclei fondamentali di senso, elaborando le informazioni provenienti dai sensi;
- 2 *operazioni correlazionali*, esse rientrano nell'«attività correlazionale» della mente umana, cioè l'attività che connettendo i nuclei di senso elementari permette di elaborare il pensiero.
- 3 *operazioni postcorrelazionali*, esse rientrano nell'«attività consecutiva» della mente umana, così definite perché di necessità non possono che seguire le precedenti operazioni. L'attività consecutiva della mente mette in relazione i pensieri, cioè le

⁸ Susanne Langer, *Problemi dell'arte*, p. 59, corsivo mio.

correlazioni di nuclei fondamentali di senso, con altri pensieri o con l'esperienza sensibile, permettendo di rilevare congruenze o incongruenze (è il campo delle scienze, della logica, etc.)

Ceccato distingue l'«atteggiamenti estetico» dall'«atteggiamento cronachistico» perché il primo presenta all'analisi operativa:

- 1) una microframmentazione attenzionale regolare (entro certi margini di oscillazione) più lenta (circa 8 pulsazioni ogni 5 secondi) rispetto a quella attuata nell'atteggiamento cronachistico (10 pulsazioni ogni 5 secondi)
- 2) una “correlazione sommativa”, anziché “sostitutiva”: un percepito viene mantenuto mentalmente presente fino al successivo dopodiché i due sono ‘sigillati’ da uno stato attenzionale a vuoto. Nella correlazione sostitutiva invece i percepiti sono connessi dalla mediazione di uno stato attenzionale a vuoto.



- 3) una macroframmentazione di genere. La correlazione sommativa di cui sopra può essere eseguita in vario modo, secondo vari ‘ritmi’:

-può raggruppare di volta in volta 5-8 frammenti sotto un unico arco attenzionale («atteggiamento lirico»);

!!!!!! !!!!! !!!!! !!!!! !!!!!

-può far precedere («atteggiamento drammatico») o seguire («atteggiamento tragico») il raggruppamento da un'attenzione sospesa.

!!!!!!!!!!!!!! -----
!!!!!!!!!!!!!!

!!!!!!!!!!!!!! !!!!!!!!!!!!!!!

Per una più approfondita analisi della teoria ceccatiana rimando ai due testi fondamentali sull'argomento: *La fabbrica del bello. L'estetica per tutti o per pochi* (Rizzoli, Milano 1987) e *Dalla cibernetica all'arte musicale* (a cura di Gastone Zotto, Zanibon, Padova 1980)⁹.

2 LA METODOLOGIA PEDAGOGICO-MUSICALE DI CARMELO SAITTA

La prima tappa educativa nella metodologia di Saitta consiste nel mettere direttamente in contatto i ragazzi con gli strumenti produttori di suono (soprattutto con le ‘percussioni’) e sondarne le potenzialità sonore attraverso la sperimentazione in prima persona, stimolata dove necessario dall'insegnante. Queste esperienze senso-motorie vengono incanalate dall'insegnante verso un quadro interpretativo-classificatorio degli eventi sonori che fa riferimento alla classificazione morfologica di Pierre Schaeffer.

I fenomeni acustici sono perciò distinti in relazione a due aspetti:

-*mantenimento*, ossia l'aspetto del fenomeno acustico nel tempo (può essere: *impulsivo* se cessa quasi immediatamente dopo il suo apparire; *formato*, se invece si prolunga per una

⁹ Per una bibliografia più completa sugli scritti di Ceccato si veda la bibliografia in fondo all'articolo.

quantità di tempo sensibile, *iterato*, se la sua durata nel tempo è legata alla veloce ripetizione di fenomeni sonori più elementari);

-*massa* (può essere: *tonica* se presenta un'altezza ben definita; *complessa* se non presenta un'altezza ben definita ma composta di elementi diversi; *variabile*, quando l'altezza non si mantiene stabile per un periodo di tempo sensibilmente rilevante)

Questa classificazione consente di abbracciare tutto un vasto campo di fenomeni musicali che spazia dal 'suono' al 'rumore', e che è il campo effettivo di cui bisogna tener conto se si vuole uscire da un'ottica culturale estremamente limitata. Inoltre essa si dimostra necessaria se, come fa Saitta, si vogliono adottare le percussioni come strumenti privilegiati per questa prima tappa.

Una volta introdotti i ragazzi alla produzione-percezione di fenomeni musicali elementari, Saitta propone ai ragazzi, nella seconda tappa, il problema di come *organizzare i suoni* tra loro per creare fenomeni musicali composti. Sono due le direzioni che egli stimola a prendere, direzioni che, attraverso opportune esperienze compositivo-esecutive, porteranno alla definizione di alcune categorie 'operative' (cioè categorie interpretative utili per creare organizzazioni di suoni interessanti). Queste categorie fanno riferimento ad un quadro teorico così riassumibile:

-*classificazione temporale*, in cui i fenomeni sonori composti vengono considerati nella dimensione temporale, (analisi che per i fenomeni sonori elementari conduceva alle varie modalità di *mantenimento*) e perciò distinti in base alla *densità cronometrica* (rapporto tra la quantità di eventi sonori e la quantità di tempo in cui si manifestano), *regolarità/irregolarità* (individuabilità o meno di una periodicità di qualche tipo negli eventi componenti), *continuità/discontinuità* (sovrapposizione o meno dei singoli eventi componenti)

-*classificazione strutturale*, in cui i fenomeni sonori composti vengono considerati:

- 1) nei rapporti simultanei tra loro; Saitta distingue perciò tre criteri di *texturas*: indipendenza, subordinazione, integrazione;
- 2) nella modalità di combinazione delle *texturas* di cui sopra: separazione per silenzio, giustapposizione, sovrapposizione, interpolazione, modulazione;
- 3) nei rapporti di successione, secondo l'ottica discriminante 'ripetizione/variazione'; si determinano perciò così le tre categorie che secondo Saitta sono alla base di tutte le manifestazioni storiche di 'forma musicale': *permanenza, cambio, ritorno*.

Solo dopo che nella sperimentazione concreta di 'creazione musicale per *trial and error*' strumenti musicali alla mano, si può passare all'aspetto notazionale, alla scrittura musicale, la cui esigenza verrà sentita a questo punto dai ragazzi stessi alle prese con la necessità di strumenti di ausilio alla memoria per:

- 1) rendere comunicabile un'idea compositiva (ad altri esecutori)
- 2) progettare composizioni di ampio respiro
- 3) analizzare fenomeni musicali composti.

Tuttavia il sistema notazionale non sarà quello tradizionale, che secondo Saitta è troppo ricco di astrazioni, ma un sistema da sviluppare in simbiosi con le proposte dei ragazzi. Un sistema adeguato alle esigenze dell'attività musicale che si sta portando avanti, perciò più approssimativo e impreciso rispetto a quello tradizionale per certi aspetti, ma più immediato ed efficace nel rendere quelle 'categorie operative' di cui sopra (*mantenimento, massa, textura, etc.*) che sono quelle che i ragazzi hanno fin qui assimilato. (Per una breve illustrazione del sistema notazionale proposto da Saitta in *Creación e Iniciación Musical. Hacia un nuevo enfoque metodológico*. ved. tav. 1)

3.

LA TEORIA RITMICA DI RUDZINSKI

Rudzinski considera il ritmo come il 'raggruppamento' di suoni operato dalla mente dell'ascoltatore in base ad 'indici' da questo individuati nel flusso di fenomeni acustici che ascolta; tra questi indici, che possono essere di varia natura (durata, timbro, altezza, accentazione, articolazione, etc.), Rudzinski, in linea con la teorizzazione di Dom Mocquereau, ritiene che la durata abbia un'importanza preminente nel determinare a livello cognitivo i 'raggruppamenti ritmici' nei fenomeni sonori.

Rudzinski, richiamandosi alla definizione platonica di ritmo inteso come ‘ordine del movimento’, definisce il ritmo musicale come «il movimento dei suoni musicali disposti nel tempo dall'uomo con finalità artistiche, laddove per suono musicale si intende qualsiasi suono impiegato con lo scopo di produrre musica». (Rudzinski, *Il ritmo musicale, teoria e storia*, a cura di Rosy Moffa, Libreria Musicale Italiana, Lucca 1993, p. 16)

Rudzinski individua un modello ritmico elementare caratterizzato dalla coppia *ars-tesi*, considerati come due momenti indivisibili che costituiscono l'unità fondamentale ed elementare del ‘movimento’.

U
ars- —
arsi tesi

«I greci assumevano come modello per una cellula ritmica il movimento dei piedi. Lo slancio, quando il piede viene sollevato, veniva chiamato *arsis*, la ricaduta, *thésis*. [...] Nei moti spaziali come in quelli sonori gioca un ruolo determinante il processo energetico. Si ha una collisione dialettica tra due tendenze: l'una verso la continuazione e il rinnovarsi del movimento (tendenza cinetica), l'altra verso l'arresto del movimento (tendenza inerziale).» (Rudzinski, p. 22)

Nell'unità ritmica elementare (*Arsi-Tesi*) Rudzinski chiama *ictus* il «momento preciso in cui ha inizio la fine del movimento, vale a dire l'istante di transizione tra il movimento e lo stato di quiete: nel volo della palla da tennis si tratta esattamente del momento in cui la pallina tocca il suolo, che rappresenta il momento dell'appoggio ritmico» (Rudzinski, op. cit., p. 22)

Il teorico russo distingue due varianti della cellula ritmica elementare.

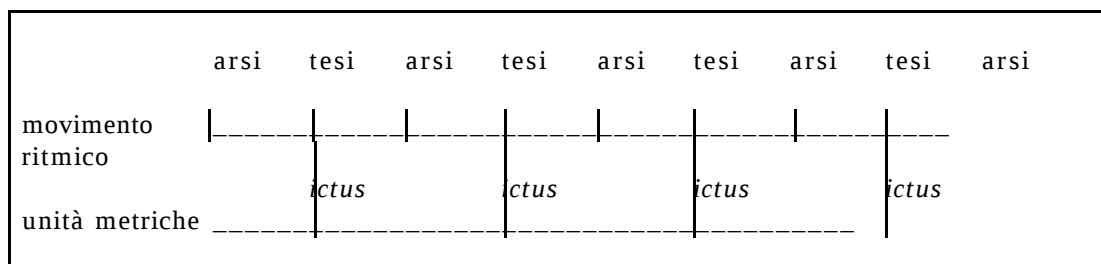
- 1) in cui la tesi viene ripartita in due componenti (ad esempio in un ritmo ternario)
- 2) in cui la tesi ha durata uguale all'arsi (es. ritmo binario)

Dunque grazie al ‘raggruppamento ritmico’ «due note fino a quel momento isolate, senza relazione tra loro, non divengono che un'unità, un unico movimento ritmico: il primo effetto di sintesi che vediamo prodursi nel ritmo è il ritmo al suo primo livello, il ritmo semplice o elementare». (Dom André Mocquereau, *Le nombre musicale grégorien ou Rythmique grégorienne*, Editions de Solesmes, Roma — Tournai 1908-27, vol. I, p. 46, citato in Rudzinski, op. cit., p. 23)

Rudzinski definisce *tempo primo* la misura del «valore medio di un'arsi». Inoltre, avverte il teorico russo, il «silenzio ha la stessa importanza del suono: non arresta né il movimento né il ritmo ma interrompe solo per un istante la sonorizzazione del movimento e del ritmo» (Rudzinski, p. 26) dunque egli spiega gli ‘attacchi tetici’ come cellule ritmiche elementari la cui *ars* è costituita dal silenzio che precede il suono (cosa del resto evidente nell'esecuzione in cui l'*ars* è riempita dall'insipazione o dalla preparazione del gesto esecutivo).

Rudzinski distingue chiaramente *ritmo* e *metro*. Nella cellula ritmica elementare l'*ictus* segna la fine del movimento, l'inizio della *tesi*. Il *metro*, in quanto forma di misurazione, viene invece fatto iniziare con l'*ictus*, la sua durata sarà da un *ictus* al successivo, dunque tra *metro* e *ritmo* esiste una curiosa relazione:

la cellula metrica inizia là dove la cellula ritmica raggiunge il suo secondo elemento, in un perenne sfasamento.



«Mentre le unità metriche si impongono alla nostra coscienza in modo spontaneo, la percezione del ritmo elementare e soprattutto la determinazione di un tempo primo (unità

del movimento), vale a dire l'appercezione ovvero la percezione consapevole degli eventi di livello più elementare nell'organizzazione ritmica esige riflessione, si attua attraverso processi analitici e, di conseguenza, non ha carattere di spontaneità. E' piuttosto il frutto del pensiero teoretico ed è per questo motivo che raramente è oggetto di osservazione nell'esame dei problemi ritmici.» (Rudzinski, p. 35)

«La battuta non è, come si sente ripetere continuamente, composta di un tempo forte e di uno debole, che sarebbe un'organizzazione dell'intensità; essa è costituita semplicemente dalla tesi di un primo ritmo elementare (che non è né forte né debole, ma unicamente la conclusione di un movimento già iniziato) e dall'arsi dell'unità ritmica successiva.» (Dom Joseph Gajard, *Notions sur la rythmique grégorienne*, Les Editions de Solesme, Paris – Roma – Tournai 1933 (2a ed., ivi 1944), p. 32, citato in Rudzinski, p. 39)

Il ritmo elementare di Rudzinski può essere 'sviluppato': arsi e tesi, cioè, possono essere composte da più fenomeni sonori (e pause), o meglio, raggruppare in un solo 'movimento ritmico' più fenomeni musicali.

Nei pensieri musicali i 'ritmi elementari' costituiscono un flusso continuo¹⁰ al cui interno sono possibili diverse segmentazioni a diversi livelli, sicché è possibile secondo il teorico russo rintracciare addirittura un macro-ritmo che connette tutta la composizione in un'unica unità di movimento, e al di sotto di esso è possibile rintracciare a sua volta delle macrocellule ritmiche che connettono le singole parti, etc. fino a giungere a rintracciare i ritmi elementari.

Ugualmente anche a livello di metro è possibile individuare flussi principali, secondari, terziari, etc.

Rudzinski ha cercato di dare una illustrazione sistematica dei fenomeni temporali musicali. (Rudzinski, p. 46)

¹⁰ Il flusso continuo è generato dalla saldatura dei movimenti elementari: «Il momento di appoggio sul suolo è dunque la fine dell'unità ritmica precedente e, al tempo stesso, l'inizio del movimento seguente. In altri termini, nello stesso momento ictico si concatenano due movimenti, il precedente e il successivo». (R., p. 34)

I. MISURATI

1. *CICLICI*

1.1 isometrici

1.1.1 tempo primo fisso; unità metrica fissa. Flussi ritmici binari, ternari, ecc.

1.1.2 tempo primo variabile (per la presenza di gruppi irregolari: terzine, quintine, ecc.); unità metrica fissa. Flussi ritmici binari, ternari, misti (risultato della mescolanza di gruppi regolari e irregolari).

1.2 misti

1.2.1 tempo primo fisso; unità metrica variabile (es. i ritmi bulgari).

1.2.2 tempo primo variabile; unità metrica variabile in combinazioni regolari.

2. *ACICLICI (liberi, aperiodici)*

2.1 tempo primo fisso; unità metrica variabile (ad esempi il canto gregoriano secondo l'interpretazione solesmense).

2.2 tempo primo variabile; unità metrica variabile.

II. NON MISURATI (irrazionali)

Il tempo primo non è precisato e non è misurabile; anche le unità di livello superiore non sono determinate.

4 VERSO UNA NUOVA PEDAGOGIA MUSICALE

MEDIAZIONE TRA CECCATO E SAITTA

Ipotesi di lavoro: Ceccato si occupa eminentemente delle *operazioni mentali*, e tra esse delle operazioni precorrelazionali (microframmentazione ritmica) e correlazionali (pensiero sommativo e macroframmentazione di genere). Saitta di occupa eminentemente delle *operazioni trasformative*, e quanto alle operazioni mentali si occupa soprattutto delle operazioni postcorrelazionali (attività consecutive). Si potrebbe cercare di elaborare una metodologia che assorba i contributi propositivi dell'uno e dell'altro 'verso una nuova pedagogia musicale'.

E' questa l'idea che ho cercato di approfondire nella mia tesi di prossima pubblicazione. In occasione di questo articolo ho voluto proporre uno sviluppo di questa idea attraverso l'elaborazione di un concreto progetto didattico in cui sembra utile accogliere anche il contributo, a mio parere significativo, di Rudzinski sul ritmo.

PARTE III

PROGETTO EDUCATIVO

I) EDUCAZIONE ALL'ATTEGGIAMENTO ESTETICO APPLICATO AL FENOMENO MUSICALE INTESO COME FLUSSO SONORO, CIOÈ NELLA SUA 'DIMENSIONE TEMPORALE'.

Prima tappa: il ruolo 'costruttivo' dell'attività mentale

1.1 Il primo obiettivo consiste nello stimolare il ragazzo alla presa di coscienza del ruolo 'costitutivo'¹¹ dell'attività mentale in generale e dell'*attenzione* ('frammentatrice' e 'presenziatrice') in particolare.

Secondo Ceccato, i meccanismi attenzionali hanno infatti un ruolo fondamentale sia 1) nella percezione dei dati sensoriali che 2) nella loro rielaborazione interpretativa secondo *pattern* mentali ('categorie mentali')

A tale scopo si possono escogitare diversi esercizi di ascolto dell'«ambiente sonoro», cioè della dimensione acustica dell'ambiente in cui stiamo vivendo¹² e mostrare come, ponendosi 'obiettivi mentali' diversi cambi anche la percezione che abbiamo del medesimo fenomeno.

Esercizio attenzionale

Si chiedi di prestare attenzione a quanto avverrà nell'aula nei prossimi 10 secondi (nel frattempo si aziona un registratore senza che i ragazzi se ne accorgano). Quindi si chiedi ai ragazzi di illustrare verbalmente quanto è accaduto.

Probabilmente alcune risposte non si riferiranno all'aspetto sonoro (visto che nella richiesta non era specificato). In questo modo si può mostrare come l'aspetto sonoro sia solamente uno degli aspetti della realtà esterna che noi percepiamo e che, in genere, senza la specifica assunzione dell'atteggiamento di ascolto anziché di visione quest'ultima prevale a livello attenzionale sull'ascolto.

Si faccia poi ascoltare la cassetta su cui è stata registrata la 'vita sonora' di quei 10 secondi. Si intervistino nuovamente i ragazzi. Si scoprirà facilmente che sono probabilmente rimasti colpiti da alcuni fenomeni sonori e non da altri, e non tutti dagli stessi. Si può quindi far notare come anche quando si restringe il campo dell'attenzione ai fenomeni sonori (canale percettivo-auditivo), la nostra percezione è pur sempre parziale e soggettiva.

Si proponga un ulteriore ascolto chiedendo ai ragazzi di considerare se trovano che prevalga la ripetizione o la variazione nella 'vita sonora' di quei 10 secondi.

Le risposte probabilmente non saranno univoche. Da quest'esperienza si può perciò prendere lo spunto per sottolineare la natura soggettiva (mentale) di quei concetti (categorie mentali) a cui si è fatto riferimento (ripetizione/variazione). Si provi infatti a far precedere l'ascolto dall'intenzione di rintracciarvi ripetizione; si faccia la stessa cosa ma con in testa il 'pregiudizio' della 'varietà'. La stessa realtà sonora verrà percepita probabilmente in modo diverso. Si potrà inoltre verificare come l'ascoltatore che cerchi varietà potrà essere frustrato dalla successione regolare del ticchettio dell'orologio, come pure chi cerchi la regolarità possa venir frustrato dall'ascolto di fenomeni molto irregolari e variati.

A questo punto il centro di indagine dalla 'percezione acustica' può centrarsi sulla 'mente', cioè sui processi cognitivi connessi con la percezione sonora e musicale.

¹¹ L'espressione è qui usata in senso ceccattiano: l'attività mentale applicata ai dati sensoriali li organizza in strutture di senso, cioè 'costruisce il mondo' a cui il soggetto fa riferimento nel corso della sua esistenza: 1) con ciò che è esterno a sé (mondo fisico) e 2) con il sé del passato e del futuro (mondo psichico).

¹² Preziosi suggerimenti si possono trarre dalla lettura dei libri di Murray Schaffer, compositore e didatta canadese (*Paesaggio Sonoro, Proposte di musica creativa, El Rinoceronte en el aula, etc.*), vedi bibliografia finale.

Esercizio di analisi mentale

Si può per esempio far ascoltare un suono della durata di 20 secondi (prodotto con uno strumento ad arco o con un sintetizzatore) e far riflettere i ragazzi su come viene mentalmente vissuto quel suono (che eccede di gran lunga i limiti fisiologici non solo di uno stato attenzionale (oscillante tra 1/10 di secondo e 1 secondo e mezzo, secondo Ceccato) ma anche quelli della memoria di mantenimento (5-7 stati attenzionali): probabilmente essi avvertiranno che viene mentalmente segmentato.

Si faccia in seguito ascoltare il ticchettio di un orologio. Si chieda se in esso tutti i colpi vengono avvertiti uguali (con la stessa intensità) oppure se avvertano un ritmo e di che tipo ("tic tac, tic tac, etc." oppure "tic tac, tic tac, etc."); provino ora a pensarlo 'in tre': tic tic tic, tic tic tic, etc.

Questi esperimenti dovrebbero permettere di notare che segmentazioni e raggruppamenti sono opera della mente dell'ascoltatore.¹³

E' possibile influenzare l'ascoltatore e, pur senza chiedergli verbalmente di segmentare in un modo piuttosto che in un altro, indurlo ad operare alcune segmentazioni e alcuni raggruppamenti piuttosto che altri?

Chiediamo ai ragazzi a uno a uno di battere le mani: compito del compositore-esecutore sarà di influenzare gli ascoltatori a raggruppare i suoi colpi di mano nel modo che egli desidera. In questo modo si può introdurre il tema dell'interazione tra produzione e ricezione musicale, attività musicali produttive (mentali e fisiche) e attività musicali ricettive.

A questo punto si può utilmente proporre il modello cibernetico ceccatiano del pensiero sommativo (per ora non in termini teorici naturalmente, ma pratici). Può essere utile far riferimento ai fenomeni linguistici (rima, assonanza, scansione metrica) per poi trasferire le osservazioni fatte in quel campo ai fenomeni musicali, attraverso opportuni esperimenti.

In questa tappa emergeranno inoltre le problematiche connesse con i limiti fisiologici della memoria di mantenimento, e perciò anche (a mio avviso) del pensiero sommativo di primo grado¹⁴.

Esercizio sull'atteggiamento estetico

L'insegnante reciti alcuni versi di una poesia preferibilmente a rima baciata e metro pari.

Dagli atrii muscosi, dai fòri cadenti
dai boschi, dall'arse fucine stridenti,
dai solchi bagnati di servo sudor,
un volgo disperso repente si desta;
intende l'orecchio, solleva la testa
percorso da novo crescente romor

¹³ «I raggruppamenti ritmici sono un fatto mentale, non fisico. Non esistono regole rigide per valutare in un determinato caso che cosa sia un raggruppamento ritmico. I musicisti sensibili e preparati possono avere opinioni diverse. E' proprio questo che fa dell'esecuzione un'arte — che fa sì che esistano diversi modi di fraseggiare e di interpretare la musica — e in questo deve consistere l'analisi: un'arte che richiede molta esperienza, capacità di comprensione e sensibilità» (GROSVENOR W. COOPER – LEONARD B. MEYER, *The Rhythmic Structure of Music*, Chicago University press, Chicago-London 1966, p. 9 citato in WITOLD RUDZINSKI, *Il ritmo musicale. Teoria e storia*, LIM, Lucca 1993, pp. 18-9)

¹⁴ Vedi Parte II. La revisione del modello ceccatiano che io propongo distingue due gradi di elaborazione che possono essere definiti sommativi: il primo grado è caratterizzato dal confronto tra i presenziati mantenuti presenti dalla memoria a breve termine; il secondo grado invece presenta il confronto tra presenziati solo parzialmente tenuti presenti dalla memoria a breve termine (che può agire su uno dei correlati, quello più recente, ma non su quello più remoto), il pensiero sommativo in questo caso opera su nuclei di percezione sintetizzati, frutto della rievocazione mnemonica.

(Primo coro dell'Adelchi, 1822; metrica: strofe di sei versi dodecasillabi con rima AABCCB: il terzo e il sesto verso sono però tronchi e rimano tra loro)

Si chiedi ai ragazzi di concentrarsi sui suoni delle parole presenti nei versi di Manzoni; dopo ripetuti ascolti i ragazzi dovrebbero riuscire ad individuare le rime (almeno tra i versi 1 e 2, e tra i versi 4 e 5).

Continuare a ripetere il testo finché i ragazzi hanno rintracciato anche le altre ripetizioni presenti nei sei versi (da-, dai, -ente). Si faccia riflettere i ragazzi su cosa succede mentalmente quando percepiamo una rima o un'assonanza.

.....cadenti
.....stridenti

Si percepisce la rima quando si conserva in mente il suono di una parola passata e, confrontando il suono presente con il suono passato, si nota una somiglianza o addirittura un'uguaglianza. Dunque è necessario che il primo percepito (cadenti) rimanga presente mentalmente, cioè nella memoria letterale, fino all'arrivo del percepito che gli assomiglia (stridenti). Inoltre è necessario che mentalmente si rilevi questa somiglianza, cioè si ponga il confronto. Secondo Ceccato questo processo ha luogo secondo un modello cibernetico che egli ha definito 'pensiero sommativo'.

P1 P2 S

Non è necessario giungere ad illustrare questo modello ipotetico ai ragazzi, è sufficiente renderli consapevoli che mentalmente avviene qualcosa di diverso quando ci concentriamo per rilevare i rapporti di somiglianza tra i suoni (i significanti) rispetto a quando ci concentriamo per capire il significato di quei suoni (i significati appunto). Nel primo caso l'attenzione rimane sulla componente acustica, nel secondo caso rimane sul significato, sul rimando semantico, perciò l'ascoltatore può anche dimenticare (come avviene spesso) le singole parole usate per veicolare quei significati.

Si leggano o recitino ai ragazzi degli altri versi (magari in un linguaggio più corrente) chiedendo loro di concentrarsi sul loro significato.

Spesso, per ritornare alla mia casa
prendo un'oscura via di città vecchia.
Giallo in qualche pozzanghera si specchia
qualche fanale, e affollata è la strada.

(Umberto Saba, Città Vecchia da TRIESTE E UNA DONNA, 1910-12: metrica: versi variati per lunghezza. Senza uno schema definito di rime.)

Si chiedi ai ragazzi di ripetere alcune parole dei versi che hanno appena udito. Probabilmente alcune parole, grazie alla collocazione insolita rispetto al linguaggio prosastico, saranno rimaste nella memoria (Giallo ad esempio); facilmente sarà ricordata anche l'ultima parola (strada); forse addirittura qualcuno sarà stato colpito dalla rima tra le parole 'vecchia' e 'specchia'. Tuttavia, a meno di qualche altra ripetizione, tutto ciò che rimane è l'immagine complessiva di una persona che, per tornare a casa, percorre una strada buia, nella parte vecchia della città, strada in cui ogni tanto passa qualche macchina, inoltre la strada è piena di gente. Nell'illustrazione del contenuto ho usato parole che erano contenute nel testo del poeta ma se non avessi potuto controllare il testo (leggendolo o facendomelo ripetere) dunque se non avessi mirato la mia attenzione ai vocaboli (e non ai significati) scritti da Saba, non avrei potuto esserne sicuro.

I testi poetici possono essere di grande utilità anche per esercitarsi sull'analisi del 'ritmo' determinato dagli accenti. Si tratta sempre dell'aspetto 'materiale' dei versi (dei significanti): per coglierlo dobbiamo concentrarci sul fenomeno acustico e quindi lasciare in secondo piano o perlomeno a livello paritetico i contenuti semantici.

Dagli atrii muscosi, dai fòri cadenti,

dai boschi, dall'arse fucine stridenti,
dai solchi bagnati di servo sudor,
un volgo disperso repente si desta;
intende l' orecchio, solleva la testa
percosso da novo crescente romor

ritmo U -- U U -- U U -- U -- (U)
 |-----| |-----| |-----| |-----|
 ---U U -- U U U --- U (U)
 metro |-----| |-----| |-----| |-----|

Dal ‘pensiero sommativo’ ceccatiano, illustrato attraverso questi esperimenti linguistici, si può quindi passare all’analisi del fenomeno ‘ritmo’, per il quale mi sembra interessante far riferimento alla teoria esposta da Rudzinski ne *Il ritmo musicale teoria e storia*..

Seconda tappa: la natura mentale del ‘ritmo’ e la natura ritmica dell'atteggiamento estetico

1.2 Obiettivo: rendere consapevoli i ragazzi della natura mentale del fenomeno ‘ritmo’ e per converso della natura ritmica dell’atteggiamento estetico (e quindi anche dell’arte musicale, tanto per chi la produce quanto per chi la fruisce).

In questa fase, attraverso opportuni esempi ed esercizi, è possibile illustrare tutta la gamma di fenomeni ritmici di cui abbiamo riportato nella parte II la classificazione proposta da Rudzinski (ciclici, aciclici, non misurati, etc.) e mostrare come il fenomeno 'ritmo' non riguardi solo i fenomeni regolari, ma tutti i fenomeni percepibili, purché vengano analizzati mentalmente secondo il 'modulo sommativo' anziché 'sostitutivo', cioè mantenendo mentalmente presente il primo percepito (P) al sopraggiungere del secondo (P'') e instaurando tra i due un rapporto, o per dirla à la Rudzinski legandoli indissolubilmente in una coppia 'arsi-tesi', cioè in una cellula ritmica elementare.

A questo punto (come del resto si era già fatto nella prima tappa), attraverso opportuni esercizi, esperimenti, esempi si può far costatare come il *fenomeno sonoro* di per sé non determini direttamente la *percezione musicale* nell'ascoltatore. La percezione musicale dipende dall'atteggiamento del fruitore (nonché dalla sua competenza culturale). Certamente il compositore e l'esecutore la possono influenzare, ma *indirettamente*, cioè attraverso la mediazione attiva e imprescindibile del processo fisiologico e cognitivo dell'ascoltatore. Sperimentalmente si possono analizzare dunque i vari modi in cui il compositore-esecutore può indurre l'ascoltatore ad adottare un certo ritmo di frammentazione piuttosto che un altro e ottenere, così, anche conseguenze emotive e fisiologiche di diverso tipo.

Si potrà sempre verificare, inoltre, che ciò è possibile:

- 1) se il compositore-esecutore tiene conto delle caratteristiche della percezione mentale, da cui la mia convinzione della necessità per il compositore di conoscere almeno empiricamente le caratteristiche cognitive della percezione estetica, di cui a mio avviso il modello ceccatiano offre un interessante schema;
- 2) se il fruitore si presta ad essere influenzato, cioè *ascolta musicalmente* l'ambiente sonoro in cui viene immerso (se cioè appronta l'atteggiamento estetico, si potrebbe dire ceccatianamente).

Ciò conduce di necessità ad avvicinare i ragazzi agli strumenti produttori di suono, a conoscerne le caratteristiche, a sondarne le possibilità sonore, a manipolarli e a manipolare le elementari strutture musicali. Tuttavia prima di passare all'approccio strutturale, che lascierei (almeno teoricamente) alla seconda parte di questo progetto educativo, indirizzerei i ragazzi nella terza e quarta tappa della prima parte a prestare attenzione a due diversi atteggiamenti estetici approntabili di fronte al flusso sonoro: l'ascolto monodico e l'ascolto polifonico

Terza tappa: la melodia

1.3 Obiettivo: cercare di indirizzare l'attenzione del ragazzo alle 'altezze' dei suoni. Ad esempio attraverso la diversa intonazione della voce da persona a persona, la diversa frequenza a cui risuonano gli oggetti che ci circondano. Còlta intuitivamente la caratteristica percettiva su cui si vuole indirizzare l'attenzione si passi quindi a far analizzare attentamente le variazioni di intonazione nel parlato a seconda del significato emozionale che si vuole dare ad una medesima frase. Questa sperimentazione dovrebbe permettere di introdurre, attraverso esercizi ed ascolti, la distinzione tra *melos patogenico* (melodia a picco) e *melos logogenico* (o lineare, 'orizzontale') introdotta dall'etnomusicologo Curt Sachs e rielaborata ampiamente da Marco de Natale in *Analisi della struttura melodica* (Guerini e Associati, Milano 1988). Essi rilevano come esistano due tipologie fondamentali e distinte nella fenomenologia delle intonazioni melodiche:

1) «Nel melos patogenico è il percorso stesso, la sua forma concreta, a venire in primo piano, spesso nella specie di glissandi, di slittamenti cromatici o infracromatici tendenti a detronizzare dal 'primo piano' proprio i suoni-pivot» (de Natale, p. 54) Questa tipologia indica chiaramente una delle radici del canto, secondo Sachs: l'ululato. Essa trova espressione nelle melodie 'a picco' da lui così descritta:

«Il suo carattere è selvaggio e violento: dopo un passaggio brusco alla nota più alta di tutta la gamma cantabile, in un fortissimo quasi urlato, la voce precipita in basso con salti, cadute o slittamenti verso una pausa, un *pianissimo* cantato su una o due note bassissime, appena udibili.» (Sachs, *Le Sorgenti della musica*, tr. it., Boringhieri, Torino 1979, pp.71-2, citato in de Natale, p. 53)

2) L'altra radice è la recitazione, essa si sarebbe sviluppato il *melos logogenico*, o, nella definizione di de Natale, *lineare*. In esso, all'opposto del melos patogenico, è l'intervallo, i suoni-pivot, a venire in primo piano e a creare un continuum melodico regolare, senza ampi e bruschi salti di altezze, dinamiche, timbri.

Mi sembra utile far riferimento a questa distinzione e proporre ai ragazzi di analizzare i fenomeni sonori che li circondano in base a queste due categorie; si proponga loro inoltre di creare fenomeni musicali sulla base di queste due tipologie.

Esercizio sul melos patogenico

Si faccia ascoltare ai ragazzi un esempio di melos patogenico e si chiedi loro di analizzarlo in termini musicali, gestuali, percettivi e di rappresentare figurativamente il fenomeno considerato. Quindi si chiedi loro di creare fenomeni simili.

Esercizio sul melos logogenico

Si faccia ascoltare ai ragazzi la registrazione di un brano recitato in una lingua straniera. Incapaci di comprendere i significati semantici dei suoni uditi, i ragazzi saranno costretti a prestare attenzione all'aspetto puramente sonoro di quei significanti.

Si ripeta l'esercizio ma con un brano nella lingua materna, chiedendo ai ragazzi di concentrarsi anche questa volta solo sull'aspetto sonoro del fenomeno. Quindi si chiedi loro di ripetere una frase sostituendo le consonanti sempre con la medesima consonante.

es. Ora qui stiamo facendo lezione di musica= oba bui biabo babebo bebiobe bi bubiba

Dopo qualche ripetizione dovrebbe essere evidente come le vocali conferiscano 'colori', 'timbri' diversi alle sillabe, divenute per il resto simili.

Si esegua un esercizio simile, sostituendo le vocali sempre con una medesima vocale.

es. Ora qui stiamo facendo lezione di musica= Ara qua staama facanda lazaana da masaca

L'equiparazione delle vocali dovrebbe rendere più evidente il ruolo delle consonanti nel determinare l'accentazione, il ritmo, in quanto esse segnano quasi sempre l'inizio della sillaba.

Esercizio sui due tipi di melos

A questo punto è possibile riprendere l'esercizio sul melos patogenico utilizzando le potenzialità melismatiche delle vocali. Può essere interessante a questo punto usare una frase più ricca di suggestioni immaginifiche.

es. Gli uccelli volano sotto la pioggia.

Si invitino i ragazzi a musicare il significato di questa frase utilizzando il materiale fonetico offerto dalla frase stessa, ad esempio imitando onomatopeicamente il cinguettio degli animali sfruttando le 'c' di 'uccelli' (ripetute da tutti i ragazzi confusamente, quasi a imitare uno stormo d'uccelli), rappresentando melismaticamente sulla 'o' e 'a' di 'volano' le virate, picchiate e ascensioni del volatile, rappresentando la pioggia attraverso la ripetizione libera e irregolare del frammento 'sotto la pioggia' da parte di tutti i ragazzi) etc.

In questo modo le due componenti patogenica e logogenica, dopo essere state affrontate separatamente vengono riunite nella pratica compositiva.

Applicando l'autoanalisi operativa anche a questi esercizi è possibile continuare la sperimentazione sulla relazione:

GENERI (lirico, drammatico, tragico, comico) / CREAZIONE MUSICALE E ASCOLTO, concentrando queste ultime attività all'aspetto melodico (preferibilmente per mezzo della voce umana).

Esercizi sulla relazione tra generi e melos

Si chiedi ad esempio di eseguire delle interpretazioni vocali patogeniche di una medesima parola (ad es. universalità), cercando di trasmettere all'ascoltatore diversi stati d'animo (drammaticità, comicità, tragicità, liricità).

Si chiedi poi di eseguire delle interpretazioni vocali di una frase di media lunghezza, senza far uso di melismi e cercando di seguire il modello del melos logogenico.

es. «Oggi, 2 febbraio 1886, passo dagli studi di legge a quelli di chimica. Ultima sigaretta!!!» (da La coscienza di Zeno di Italo Svevo, 1923)

Ad ogni lettura si cercherà, modificando ritmo, dinamica, timbro e altezze, di conferire alla frase un tono di volta in volta drammatico, comico, tragico, lirico.

In questo modo, sperimentalmente, si avvicineranno i ragazzi all'arte della composizione e dell'esecuzione melodica.

L'approccio 'cibernetico' all'educazione del fenomeno musicale (e melodico in particolare) trova interessanti suggerimenti nelle proposte della studiosa italiana M. Maddalena Novati¹⁵.

«La nostra memoria ha bisogno di schemi logici per organizzare i dati che riceve e sistamarli nel suo 'archivio mentale'. Ecco allora che occorre predisporre tracciati nei quali riconoscere i dati da memorizzare o ripescare quelli già archiviati: modelli ampi però, completi anche se brevi, che mettano in moto delle strutture mentali generali ed unificanti e se, per brevità, si prenderà in esame una sola delle categorie di riferimento musicale — quella melodica — sarebbe auspicabile rintracciare e ordinare in modo sistematico *modelli completi* di ascolto anche per tutte le altre categorie musicali.» (Novati, p. 95)

Nella formulazione di alcuni modelli melodici, suggerisce la Novati, «si cercherà di osservare il tracciato melodico come una realtà vettoriale che va sempre in una qualche direzione. Partendo da questo atteggiamento mentale ricaveremo così *melodie ad arco*, *melodie a cascata*, *melodie a carillon*, *melodie a zig-zag...*» (Novati, p. 96)

Melodie ad arco:



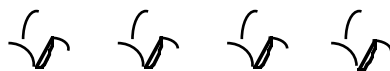
partono da un punto, salgono e ritornano discendendo a quel punto (es. *Il mio bel castello* [filastrocca], Invezione a due voci n. 8 di J.S. Bach, tema del I mov., Sinfonia n. 5 'Dal nuovo mondo', Dvorak, etc.)

Melodie a cascata:



¹⁵ M. Maddalena Novati, «Modelli di melodie per l'ascolto», in *Esperienze d'ascolto nella scuola dell'obbligo*. Supplemento al n. 63 di Musica Domani, Luglio 1987, a cura di Carlo Delfrati, Ricordi.

partono all'acuto e scendono gradualmente al grave; possono anche alla fine tendere a risalire creando una specie di arco alla rovescia. (es. tema del III mov., Sinfonia n.6 di Beethoven)



Melodie a carillon:

tipiche soprattutto degli ostinati, es. *Wesminster clines*, *Arlesienne* di Bizet. E' un utile punto di partenza per educare alla polifonia (se non si riesce a percepire la compresenza di figura e sfondo-ostinato non si potrà giungere a percepire due figure simultanee, sostiene la Novati)



Melodie a zig-zag:

alternanza tra due note (es. tema del III mov., Sinfonia n. 3 di Mahler)

«Altri modelli potrebbero seguire per completare il panorama delle possibilità compositive, come ad esempio le *melodie centriche*, le *melodie a picco*, le *melodie a fanfara*; tutti esempi di modelli complessi e globali di percezione, traiettorie mentali ed espressive: una semplice struttura a zig-zag per contenuti intimi o religiosi, melodie ad arco per l'uomo occidentale che vuole alzare lo sguardo dalla terra e cimentarsi in costruzioni astratte; strutture musicali di tipo *logogenico* (ossia nate in funzione della parola) per contenuti di tipo narrativo, strutture musicali più ampie di tipo *patogenico* per contenuti di tipo emozionale.» (Novati, p. 106)

In questa prima fase, in cui non sono stati ancora affrontati problemi armonici, può essere utile introdurre l'ascolto del canto monodico gregoriano.

Nell'ambito dell'*ascolto-composizione melodico* si può utilmente sperimentare l'uso compositivo di simmetrie e asimmetrie (di durata e di percorso) in relazione alle dialettica ripetizione-variazione/interesse-noia (*ascolto micro-strutturale*).

Acquisite molte esperienze dirette sulla melodicità si può introdurre il problema di misurare gli intervalli, problema che porta direttamente alla tappa successiva.

Quarta tappa: l'ascolto monodico e l'ascolto polifonico

1.4 In presenza di fenomeni sonori simultanei l'ascoltatore può approntare atteggiamenti fruitivi diversi. Di particolare interesse sono due tipi di atteggiamento contrapposti e che ho qui voluto chiamare *atteggiamento polifonico* e *atteggiamento monodico*.

Nel primo atteggiamento l'attenzione viene applicata al fenomeno sonoro con un ritmo molto più frequente, inoltre è applicata potenzialmente su tutta la gamma dello spettro dei suoni udibili. Viene applicata costantemente al fenomeno la categoria del *plurale*¹⁶. L'evento sonoro composito viene scisso in componenti elementari che assumono nel tempo un loro decorso autonomo. In presenza di un evento sonoro elementare l'attenzione resta vigilmente applicata anche sull'assenza di eventi concomitanti che potrebbero ad ogni istante comparire e dover essere messi in relazione 'polifonica' con quello ora presente.

Nell'*atteggiamento monodico* l'attenzione è concentrata su una *figura* a cui il resto fa da *sfondo*, da aura armonica che conferisce significato particolare alla *figura*), oppure

¹⁶ Secondo Ceccato la struttura attenzionale della categoria 'plurale' è data dall'accostamento della categoria 'cosa' (S+S) ad un'altra 'cosa' (S+S), separate da uno stato attenzionale, dunque: (S+S) [S (S+S)]. Si veda Silvio Ceccato, *Il punto 1*, IPSOA, Milano 1980, p. 90 per un'interessante introduzione ai bambini di tale analisi operativa..

addirittura il tutto sonoro è considerato come un'unica *figura-sfondo*, un tutt'uno inglobato dalla categoria di *singolare*¹⁷.

Nel caso dell'ascolto polifonico le linee vengono percepite nella loro qualità melodica: è più importante la relazione tra i disegni melodici che non tra le singole note simultanee. Ecco allora che acquista rilevanza un tipo di misurazione orizzontale dell'intervallo. Cognitivamente la percezione simultanea (armonia) dell'intervallo è diversa da quella diacronica (melodia). Nel primo caso viene percepita una 'massa' sonora con certe caratteristiche, nel secondo caso viene percepito una modificazione sonora (variazione di frequenza): dunque la prima è puntiforme, la seconda lineariforme. L'intervallo armonico assume un connotato quasi *timbrico*. Quello melodico un connotato *cinetico*. I due fenomeni si possono sovrapporre con reciproche influenze.

Si è già detto che l'atteggiamento monodico può presentare due tipologie a seconda del fenomeno sonoro a cui viene applicato:

- a) percezione di una *figura* melodica sullo *sfondo* di un contesto armonico
b) percezione di una *figura* melodica che non si distacca da uno sfondo (perché inesistente o perché fortemente omogeneo con la figura).

Nel primo caso sarà il gioco incrociato di forze tra percezione di intervalli melodici ed armonici ad influire sensibilmente sulla fruizione estetica, nel secondo caso invece la dimensione *timbrica* dell'intervallo armonico viene linearizzata in pura dimensione cinetica.

Attraverso opportuni esercizi è particolarmente utile, ritengo, rendere consapevoli i ragazzi del differente approccio mentale richiesto dalla fruizione di musica scritta in un'ottica polifonica, piuttosto che monodica.

Esercizio sull'approccio monodico e sull'approccio polifonico

Si chiedi ai ragazzi di recitare insieme all'insegnante un breve testo. Si chiedi loro di memorizzare il testo.

es. 1	Questa frase è	polifonica	o	monodica?
	<i>Questa frase è</i>	<i>polifonica</i>	<i>o</i>	<i>monodica?</i>
	QUESTA FRASE E'	POLIFONICA	O	MONODICA?
	QUESTA FRASE E'	POLIFONICA	O	MONODICA?
	Questa frase è	polifonica	o	monodica?

Dopo qualche ripetizione collettiva si chiede ad alcuni ragazzi di ripetere delle sillabe senza senso mentre un ragazzo declama ad alta voce il testo memorizzato.

es. 2 ***Questa frase è polifonica o monodica?***
badabadabadabadabadabadabadabadabadabadabadabadabadabadabadabadaba
rore
FU

Si chiedi quindi ai ragazzi che, singolarmente, ripetano a voce alta il testo, quando sarà loro chiesto con un gesto della mano dell'insegnante: in questo modo, sfasando l'inizio di ogni ripetizione, si potrà creare una declamazione polifonica del testo. E' bene partire con un'esecuzione a due voci, poi passare a tre e solo dopo molti esercizi passare ad un'esecuzione a quattro voci. Si provi anche a creare una sorta di mottetto medievale politestuale, facendo ripetere frasi diverse ai ragazzi in modo che si sovrappongano parzialmente.

es. 3

QUESTA FRASE È POLIFONICA O MONODICA? QUESTA FRASE È POLIFONICA O MONODICA
 FORSE NON È NÉ L'UNA NÉ L'ALTRA FORSE NON È NÉ L'UNA NÉ L'ALTRA
Questa frase è polifonica o monodica?

¹⁷ Secondo Ceccato la struttura attenzionale della categoria ‘singolare’ è data dall’incorniciamento attenzionale della categoria ‘cosa’, dunque: [S (S+S)] S.

Questi esercizi dovrebbero aver esplicitato come, di fronte a certi fenomeni, la mente adotti certi atteggiamenti rispetto ad altri; tutti questi non sono però altro che meccanismi mentali, dunque è possibile applicare l'approccio polifonico anche a fenomeni apparentemente 'monodici' o l'approccio monodico a fenomeni apparentemente 'polifonici'. Certamente se il fenomeno è stato creato per un certo tipo di atteggiamento mentale e noi ne approntiamo un altro può darsi che quest'ultimo non si dimostri il più adatto a sostenere la fruizione estetica, generando ad esempio la frustrazione di cercare belle melodie cantabili in un lavoro contrappuntistico oppure un vivace intreccio polifonico in una melodia accompagnata. Anche di questo è bene che i ragazzi siano resi consapevoli.

Si facciano perciò riascoltare le esecuzioni precedenti, oppure le si faccia ripetere, cercando però di distinguere nell'ascolto le singole voci dei compagni, anche mentre declamano il testo omoritmicamente con gli altri.

Si proponga inoltre di operare la stessa distinzione all'interno dello sfondo di sillabe senza senso che accompagnavano il testo nell'es. 2.

Infine si proponga di percepire la sovrapposizioni di frasi solamente nel loro aspetto sonoro concentrandosi sull'accavallarsi delle sillabe, cercando di tralasciare il significato delle parole. Può riuscire più semplice utilizzando molte sovrapposizioni sfasate.

es. Questa frase è polifonica o monodica? Questa frase è polifonica o monodica?

Forse né l'una né l'altra. Forse né l'una né l'altra. Forse né l'una né l'altra.

Questa frase è polifonica o monodica? Questa frase è polifonica...

Forse né l'una né l'altra. Forse né l'una né l'altra. Forse né l'una né l'altra.

Questa frase è polifonica o monodica? Questa frase è polif...

PROGETTO EDUCATIVO (2)

EDUCAZIONE ALL'ATTEGGIAMENTO ESTETICO APPLICATO ALLA DIMENSIONE SPAZIALE DEL FENOMENO MUSICALE.

Può essere utile a mio avviso giungere gradualmente all'atteggiamento estetico 'strutturale' nella fruizione musicale, attraverso esperienze non musicali in cui la fruizione avviene su 'oggetti' che si mantengono inalterati nel tempo. Come si è detto si tratta di un fenomeno percettivo molto diverso da quello della 'percezione di processi'. Dopo alcuni esercizi volti ad autoanalizzare operativamente l'atteggiamento estetico adottato nella fruizione di un quadro, si può passare alle sculture, in cui la dimensione tridimensionale rende più evidente l'acquisizione comunque temporale della percezione fruitiva; quindi proporrei di passare alla letteratura, prima nella sua dimensione 'silenziosa' e 'atemporale', quella scritta, poi a quella orale, in cui è massimamente chiara l'analogia con la percezione 'temporale' tipica dell'ascolto musicale: Quindi tornerei ad applicare l'attenzione sulla fruizione musicale per cercare di aggiungere all'atteggiamento educato nella prima parte del percorso qui proposto (atteggiamento estetico applicato al flusso sonoro), una nuova modalità fruitiva: l'ascolto 'strutturale'. Gli esercizi mireranno prima allo sviluppo della memoria a medio e lungo termine, poi all'elaborazione di un sistema grafico notazionale ausiliario alla memoria. Sarà il primo passo verso una notazione non solo descrittiva ma anche prescrittiva.

1. LA FRUIZIONE ATEMPORALE DELL'ARTE FIGURATIVA

Esercizio

Si mostri ai ragazzi la riproduzione, possibilmente nelle dimensioni originali, di un dipinto. Per esempio Natura morta con frutta e caraffa di Paul Cézanne (datato 1895-1900). Si chiedi loro di osservare molto attentamente, in silenzio, il dipinto per 1 minuto, poi lo si tolga dalla loro vista. Si chiedi quale tipo di sensazioni hanno provato, si cerchi quindi, se necessario guidandoli, di collegare le impressioni alla struttura compositiva del quadro. In questo modo, attraverso una sorta di 'memoria collettiva' del dipinto si cercherà di rievocarne i tratti. Ovviamente non basterà un primo sguardo, si ripetano questi minuti di osservazione intervallati da minuti di analisi in assenza dell'oggetto. Questo dipinto in particolare si presta a numerose osservazioni. Per chi non l'abbia in questo momento presente cercherò velocemente di descriverlo evidenziando appunto quelle che a me sembrano caratteristiche rilevanti per le nostre finalità.

Il quadro presenta numerosi frutti, alcuni in una fruttiera di ceramica bianca, altri su un piatto, altri su un panno (forse una tovaglia) bianca, sulla destra, dietro ad alcuni frutti, c'è un vaso che presenta delle decorazioni arancioni e verdi che richiamano la tonalità dominante del quadro che appunto gioca sulla banda cromatica giallo-arancione-rosa-rosso-marrone, a cui si contrappone da una parte il bianco della tovaglia e delle suppellettili, dall'altro tratti verdi e bruni. La composizione, malgrado il tema (natura morta), presenta un forte dinamismo: l'ambiguità percettiva del supporto e dello sfondo, l'inquadratura, la disposizione della frutta, tutto ciò trasmette all'osservatore la sensazione di una 'staticità precaria', quasi irreale.

La forte ambiguità di interpretazione di molti particolari del dipinto, fa sì che quasi ogni evocazione sia estremamente personalizzata e soggettiva, la descrizione in assenza dell'oggetto costringe a coagulare sensazioni in oggetti a volte puramente immaginati (si pensi alle decorazioni sul vaso, all'identità del supporto, alla posizione della fruttiera, allo sfondo).

Questo esercizio dovrebbe permettere di cogliere la reale natura temporale anche della fruizione figurativa, tuttavia dovrebbe anche rivelare che ogni volta, a meno di porsi obiettivi specifici, la fruizione è totale: interessa tutta la composizione, quindi la struttura

dell'intero lavoro. Proprio per questo si tratta della 'percezione di oggetto'¹⁸, quindi diversa da quella che precedentemente si è attuata con l'ascolto musicale nella prima tappa.

2. DALLA SCRITTURA VERSO L'ORALITÀ: LA FRUIZIONE ATEMPORALE DELL'ARTE LETTERARIA

In questa seconda tappa ci si avvicinerà alla 'fruizione atemporale dell'arte musicale' attraverso un tipo di fruizione che sta a metà strada tra la contemplazione di un oggetto immutabile, come un quadro o, benché in misura diversa, una scultura o un edificio architettonico, e la contemplazione di un fenomeno temporale, di un processo, quale l'esecuzione di un'opera musicale.

Si partirà dalla dimensione 'statica', 'oggettuale' del testo letterario scritto per giungere alla sua dimensione 'dinamica', 'processuale' allorché cerchiamo di leggerlo, silenziosamente, o, in misura ancora maggiore, se cerchiamo di leggerlo ad alta voce, fino a giungere alla recitazione mnemonica, senza poter vedere il testo nella sua dimensione atemporale, cioè nella sua dimensione scritta¹⁹.

Esercizio: tra percezione orale e percezione scritta

Si prenda dunque un breve testo, preferibilmente in versi, ad esempio Fides dalla raccolta Myrica di Giovanni Pascoli. L'esercizio seguente sarà condotto, simultaneamente con tutta la classe, tuttavia una metà degli allievi disporrà del testo scritto solo per i primi tre versi, l'altra metà per i rimanenti quattro versi. In questo modo tutti gli studenti si troveranno di fronte alternativamente a due tipi di percezione: una percezione multimediale (testo scritto e percezione acustica della lettura da parte dell'insegnante o di un compagno) ed una percezione esclusivamente acustica (ascolto senza visione del testo).

Quando brillava il vespero vermiglio,
e il cipresso pareva oro, oro fino,
la madre disse al piccoletto figlio:
Così fatto è lassù tutto un giardino.

Il bimbo dorme, e sogna i rami d'oro,
gli alberi d'oro, le foreste d'oro;
mentre il cipresso nella notte nera
scagliasi al vento, piange alla bufera.

Dopo una prima lettura, l'insegnante dovrà curare una breve ma puntuale analisi sul lessico e sul significato delle frasi e tutto quanto sembri necessario per l'intelligibilità del testo, tuttavia senza sollecitare l'attenzione sulle rime, sulle assonanze o sul metro (a meno che ciò non avvenga spontaneamente da parte di qualche allievo); quindi si procederà ad alcuni tentativi di percezione in atteggiamento estetico.

A questo punto gli ascolti successivi dovranno invece essere mirati all'analisi di rime assonanze, accentazione e metro. Tuttavia l'analisi dei primi quattro versi dovrà essere condotta solo dalla metà della classe che non dispone di quella parte del testo scritto. E ugualmente dovrà avvenire per i rimanenti quattro versi. In questo modo dovrebbe risultare evidente come certi aspetti della poesia, abbastanza evidenti per chi dispone del testo scritto lo sono meno per chi si deve basare solo sulla percezione acustica (e sulla memoria relativa ad essa). Per esempio sarà molto chiaro come l'influenza dei respiri e dell'intonazione del lettore sarà maggiore in un'analisi orale che non in un'analisi orale-scritta della poesia di Pascoli.

¹⁸ Ricordo che secondo Ceccato la categoria mentale di 'oggetto' è data dall'anteporre uno stato attenzionale alla struttura della categoria 'cosa', dunque: S (S+S).

¹⁹ Incidentalmente può essere interessante tenere conto di quella che secondo Silvio Ceccato è la struttura attenzionale delle categorie 'spazio' e 'tempo':

'spazio':	(S+S) [(S+S) S (S+S)]	('cosa' + 'plurale')
'tempo':	[(S+S) S (S+S)] (S+S)	('plurale' + 'cosa')

La consapevolezza della diversità delle due modalità percettive, e quindi anche in un certo senso la bidimensionalità del testo letterario (orale/scritto) sarà una valida introduzione ad una nuova modalità percettiva dei fenomeni musicali: l'ascolto strutturale.

3. DALL'ORALITÀ VERSO LA SCRITTURA: LA FRUIZIONE ATEMPORALE DELL'ARTE MUSICALE

Nella tappa precedente ci si è progressivamente spostati dalla fruizione dell'“oggetto” (figurativo e letterario) verso la fruizione del ‘processo’ (spostamento nello spazio attorno a una scultura, attorno o dentro una struttura architettonica, ascolto della lettura o recitazione di un testo letterario) giungendo quindi al tipo di fruizione al quale si è cercato di educare nella prima parte del progetto educativo, cioè la fruizione dei fenomeni musicali nella loro dimensione eminentemente temporale, cioè come flusso ininterrotto di eventi sonori unidirezionale (dal passato al futuro).

3.1 ‘Atteggiamento esecutivo’ vs ‘compositivo’

Il tipo di fruizione sopradescritto implica un atteggiamento diverso rispetto al primo. Per comodità ho scelto, in riferimento all'arte musicale, di usare l'espressione ‘*atteggiamento esecutivo*’ per designarlo. Nell'esecuzione di un brano i singoli eventi musicali devono essere affrontati dal musicista in successione, diacronicamente. In realtà ciò non è completamente vero, ma mi si passi questa semplificazione che per il momento consente di chiarire la distinzione tra i due atteggiamenti di cui intendo parlare.

Proporrei di designare l'altro atteggiamento, quello che guarda agli eventi sonori in modo sincronico, instaurando tra loro relazioni diverse dal mero ordine cronologico di apparizione, ‘*atteggiamento compositivo*’. Prima di condurre i ragazzi alla scrittura musicale, dunque a quel processo che in un certo senso congela il flusso sonoro in un'entità stabile, un ‘oggetto’ (non ci addentriamo per ora nella complessità del concetto di ‘opera musicale’ analizzato da Roman Ingarden²⁰), mi sembra opportuno guidarli verso l'atteggiamento mentale che ne è al contempo causa e conseguenza.

In esso è necessario che mentalmente tutto il fenomeno musicale venga in qualche modo tenuto ‘presente’, dall'inizio alla fine.

(S) p¹ p² p³ ... pⁿ (S)

Di norma la maggioranza dei fenomeni musicali eccedono i limiti biologici della “memoria di mantenimento” (che secondo Ceccato può raggiungere al massimo i 5-7 secondi). Dunque affinché il soggetto possa percepire il fenomeno musicale come un ‘tutt'uno’ e non come una successione di microeventi (nuclei di 5-7 secondi), è necessario che la “*memoria di condensazione*” permetta una continua e costante sintesi di quanto viene lasciato dalla memoria di mantenimento. Un ausilio a tale procedura è costituito dall'applicazione di alcune ‘categorie’ sintattico musicali che permettono di schematizzare gli eventi e quindi di interpretarli in un'ottica strutturale: ‘introduzione’, ‘gruppo tematico’, ‘sviluppo’, ‘progressione’, ‘ripetizione’, ‘variazione’, ‘coda’.

Si tratta di categorie mentali applicabili a fenomeni anche completamente diversi, la pertinenza o meno del loro uso è legata a convenzioni culturali e in generale alla congruenza o meno con lo scopo che ci si prefigge. Questa relatività è evidente nell'ambiguità dei confini tra introduzione e tema, tra ripetizione e variazione, etc.

Al fine di avvicinare i ragazzi all'*atteggiamento compositivo*, mi sembra opportuno introdurre gradualmente le categorie sopramenzionate, facendo notare:

- 1) come esse siano presenti in molti altri fenomeni naturali e antropologici (i cicli astrofisici, la vita biologica, le creazioni letterarie, etc) e quindi
- 2) come esse derivino dalle operazioni mentali che gli uomini mettono in atto quando osservano, parlano e agiscono nei confronti della realtà esterna (ma anche interna) a loro.

²⁰ Roman Ingarden, *L'opera musicale e il problema della sua identità*, Flaccovio, Palermo 1989.

Se parallelamente gli alunni sono stati familiarizzati con l'analisi operativa del linguaggio è possibile giungere fino all'analisi delle strutture attenzionali di queste categorie, tuttavia ciò non è a mio avviso necessario.

Chiarita la natura mentale delle categorie musicali operative, si tratta di metterle in azione, in primo luogo compositivamente, attraverso esercizi di creazione musicale, e in secondo luogo ricettivamente, attraverso l'ascolto 'strutturale' di brani musicali di difficoltà analitica progressivamente crescente (possibilmente di generi, stili e periodi storici molto vari).

3.1.1 L'arte della combinazione di strutture elementari (monodia, polifonia, ritmi, timbri etc.) in organismi complessi.

Nella prima parte i ragazzi hanno potuto acquisire una certa familiarità con le strutture elementari della produzione musicale. In questa seconda parte invece si dovrà introdurre loro l'opportunità di adottare delle 'strategie' per creare fenomeni musicali che mantengano un certo interesse per una durata medio lunga (1-2 minuti), si entrerà quindi nel campo della 'composizione', intesa come:

- 1) accostamento di oggetti elementari (*collage*), oppure come
- 2) ideazione di un oggetto complesso, non semplicemente composito, cioè di una struttura, di un 'organismo musicale'.

Esercizio: l'arte del 'collage'

Si dividano i ragazzi in gruppi di 4-5 persone. All'interno di ogni gruppo, di volta in volta, verrà prescelto un compositore, gli altri invece costituiranno le idee musicali, cioè ognuno dovrà ideare un breve fenomeno sonoro della durata di 5-7 secondi. Il compositore, una volta ascoltate le idee dei ragazzi dovrà organizzarle in un ordine che secondo lui rappresenta il migliore o più interessante accostamento compositivo. Naturalmente, dopo l'esecuzione del suo collage ad opera dei suoi compagni 'idee musicali', da lui opportunamente diretti, il compositore dovrà fornire spiegazione delle ragioni della sua scelta ed essere sottoposto ad una critica costruttiva da parte dei compagni. E' possibile, se l'interesse generale è notevole, riprovare altri accostamenti e vedere se sono più efficaci (in un duplice senso: 1) se soddisfano maggiormente il compositore e 2) se soddisfano maggiormente gli ascoltatori).

Esercizio: l'arte della 'metamorfosi'

Ho preferito usare il termine 'metamorfosi', anziché 'costruzione organica', perché mi sembra che esso renda meglio l'idea di un 'oggetto musicale' caratterizzato da una inscindibile unità, quasi che il primo evento sonoro non si estinguesse che alla fine della composizione, e tutti gli altri eventi non fossero altro che trasformazioni del primo anelito musicale.

Può essere interessante proporre ai ragazzi un esercizio basato sulla metafora composizione musicale = organismo vivente.

Così come la maggior parte degli esseri viventi passa attraverso tappe obbligate, sintetizzabili nella successione delle seguenti categorie:

concepimento nascita [crescita maturità senescenza] morte,
così pure un 'organismo musicale' può essere pensato come un evento
preparato iniziato [trasformantesi] fino all'estinzione.

Naturalmente la vita reale presenta una varietà pressoché infinita all'interno di questo schema (aborti, morti premature, senescenza lunghissima, forse 'immortalità', etc.), varietà che naturalmente non è da meno nei fenomeni musicali.

Il compositore può porre mentalmente le sue idee musicali in diversi punti di questo schema: può pensare all'introduzione, e quindi cercare di creare la 'storia' del suo figlio musicale, dall'origine alla fine; oppure può pensare alla fine e seguire a ritroso l'itinerario che lo porterà proprio lì; oppure può ritenere di partire in medias res e dover costruire quindi tanto l'origine quanto la fine di questo 'essere musicale'.

Mi sembra efficace far sperimentare ai ragazzi, stimolati da opportuni esercizi, tutte queste diverse situazioni, che in un certo senso implicano atteggiamento mentali diversi.

Può essere a questo proposito interessante fornire ad un gruppo di quattro ragazzi un medesimo breve fenomeno musicale (5-7 secondi) e chiedere ad ognuno di loro di pensare (e sperimentare con altri compagni strumentisti) ad una 'metamorfosi' di cui esso

rappresenterà per il primo ragazzo l'inizio, per il secondo una trasformazione di un inizio, per il terzo una trasformazione che porta verso una fine, per il terzo una fine.

Questi esperimenti sicuramente porranno la necessità di:

- a) sviluppare capacità mnemoniche a medio e lungo termine
- b) adottare ausilii grafici per 'fissare' i pensieri musicali.

3.2. La necessità dello sviluppo della memoria a medio, lungo termine

La sperimentazione pratica di tali procedure renderà evidente la necessità di sviluppare:

- 1) la capacità di ritenzione mnemonica a medio e lungo termine
- 2) la capacità di ritenzione mnemonica di 'nuclei di senso' molto lunghi.

Un utile ausilio può essere l'utilizzazione di rappresentazioni grafiche immaginarie a cui associare le sensazioni acustiche.

Si giungerà così conseguentemente all'utilità di alcuni strumenti ausiliari alla memoria, e quindi ausiliari all'"atteggiamento compositivo" tra cui la rappresentazione grafica.

Alcuni studi recenti sui processi di memorizzazione hanno sminuito la validità del vecchio metodo della memorizzazione per ripetizione, mettendo in luce la maggiore utilità (sia in merito alla velocità che alla durata del processo mnemonico) di meccanismi associativi, emotivi e cinetici²¹.

Cercare di applicare questi meccanismi ai fenomeni musicali può presentare alcuni inconvenienti ingenerando il rischio di estendere acriticamente a tutti i fenomeni estetici musicali un approccio fruitivo e/o compositivo intriso di elementi associativi, emozionali e gestuali extramusicali.

Coscienti di questi rischi, è possibile però far ricorso utilmente a questi metodi mnemonici.

Esercizio di associazione mnemonica

Si faccia ascoltare ai ragazzi una composizione eseguita dall'insegnante utilizzando gli strumenti finora utilizzati in questo progetto educativo (principalmente percussioni). E' bene che questa esecuzione venga nel frattempo registrata. Dopo il primo ascolto ai ragazzi viene chiesto di memorizzare la composizione associando i diversi eventi musicali che essi vi rintracciano a persone, oggetti od eventi della loro vita reale.

L'esecuzione viene ripetuta un paio di volte, dopodiché si chiede ai ragazzi che, uno ad uno, scrivano (o spieghino) verbalmente la successione di eventi, sia nelle loro caratteristiche sonore che nell'associazione extramusicale operata al fine della memorizzazione 1) delle caratteristiche degli eventi e 2) della loro successione. Al fine di ricordare la successione esatta degli eventi converrà chiedere ai ragazzi che costruiscano una 'storia bizzarra' che utilizza tutti gli elementi dell'associazione (persone, oggetti, eventi) nello stesso ordine temporale (e/o causale) degli eventi musicali a cui si riferiscono. Questo stesso esercizio può essere presentato con una variante significativa, che comunque dovrebbe già inconsapevolmente essere emersa nell'esercizio sopradescritto. Gli studiosi di mnemotecnica hanno rilevato che l'aspetto emotivo delle associazioni può determinare un forte effetto sulla memorizzazione. Perciò maggiormente oggetti, persone, eventi saranno intrisi di connotazioni emotive, migliore sarà l'efficacia dell'esercizio di memorizzazione.

L'esercizio può essere presentato anche utilizzando musica registrata, tuttavia credo che la componente visiva dell'esecuzione possa offrire maggiore presa al processo di memorizzazione. Perciò passerei solo in un secondo tempo a proporre un esercizio di memorizzazione su un brano di repertorio registrato. Utile a riguardo potrebbe essere la visione di elaborazioni animate (ad es. Fantasia di Walt Disney o Allegro non troppo di Nichetti), purché non presentate acriticamente ma inserite nel contesto di questo esercizio di memorizzazione.

Esercizio di memorizzazione di un brano di repertorio

Si prenda un brano non molto lungo (massimo 4 minuti), ad es. Mattino dalla Suite n. 1 Peer Gynt di Edvard Grieg.

In questo caso si è scelta una composizione che già dal titolo può suggerire numerose suggestioni associative. Quella che propongo è una delle tante possibili, l'importante è che

²¹ Yates, *L'arte della memoria*, Einaudi; Rosenfield, *L'invenzione della memoria*, Rizzoli; Hunter, *La memoria*, Feltrinelli.

nella pratica didattica esse vengano elaborate dai bambini, magari divisi in due gruppi diversi, in modo da poter sviluppare due storie associative diverse che possano così ulteriormente contribuire a scongiurare il pericolo di una diretta corrispondenza associazione-suono, al di fuori di questo esercizio di memorizzazione.

E' utile fissare su carta (o sulla lavagna) le associazioni, il loro ordine e i riferimenti musicali con cui sono relazionate le associazioni.

E' possibile ad esempio utilizzare una linea orizzontale che permette di evidenziare il fluire del tempo (da destra verso sinistra); al di sopra della linea saranno scritte le associazioni, in modo sintetico ma emotivamente significativo; sotto la linea, parallelamente saranno scritti alcuni caratteri emblematici dei fenomeni musicali considerati. Naturalmente dopo un ascolto globale iniziale sarà necessario definire una macrosegmentazione del brano in nuclei 'omogenei' in base a criteri generici che, man mano che procederanno gli ascolti, potranno farsi sempre più specifici, così come la segmentazione in parti. Conviene credo partire da un numero limitato di segmentazioni (5 o 6).

Mattino da Peer Gynt Suite n. 1 op. 46 di Edvard Grieg

1	<i>alba (la natura pian piano si sveglia)</i>
	----- dinamica <i>p</i> ; il motivo iniziale viene richiamato da diversi strumenti (flauto, oboe, flauto, oboe, flauto, oboe) [batt. 1-20]
2	<i>il bambino lentamente si sveglia (passa dal sonno alla veglia)</i>
	----- dinamica <i>f</i> ; tutti orchestrale (batt. 21-29)
3	<i>la madre chiama per nome più volte il bambino che pigramente non vuole alzarsi</i>
	----- alternanza di <i>f</i> e <i>p</i> ; una nota <i>forte</i> seguita da una breve elaborazione in <i>piano</i> [batt. 30-55]
4	<i>finalmente il bambino si alza e guarda fuori dalla finestra la natura che si è svegliata</i>
	----- <i>mf</i> ; motivo iniziale fagotto accompagnato dagli arpeggi del flauto, oboe più violoncelli [batt. 56-63]
5	<i>dopo aver fatto colazione il bambino esce di casa inseguito da un gruppo di uccelli allegri</i>
	----- motivo iniziale diversamente armonizzato; trilli dei fiati all'acuto [batt.64-78]
6	<i>il bambino se ne va a spasso suonando il suo flauto accompagnato dal fido cane</i>
	----- motivo esposto dal flauto e poi dal fagotto; conclusione dell'orchestra [batt. 79-87]

Naturalmente ogni schematizzazione (e in particolar modo questa) è estremamente riduttiva del fenomeno preso in esame, tuttavia lo scopo di questo schema è di aiutare la mente ad organizzare in una corretta sequenza una serie di eventi musicali complessi, la cui realtà sonora verrà man mano assimilata attraverso ripetuti ascolti, magari indirizzati dall'insegnante verso aspetti timbrici, armonici, ritmici, melodici che potrebbero sfuggire a un ascoltatore non abituato al genere musicale sopra proposto.

3.3 La necessità di una rappresentazione grafica: notazione descrittiva e notazione prescrittiva

A seconda dell'uso che se ne intende fare ci si può avvalere di diversi ausili grafici per rappresentare i fenomeni sonori. E' bene stimolare i ragazzi a sperimentare diversi sistemi di notazione descrittiva degli eventi sonori che essi hanno composto-eseguito ed anche di esecuzioni registrate da brani di repertorio. La diversità dell'oggetto da analizzare potrà indicare la rappresentazione analitica più efficace.

Solo dopo questo lungo lavoro sperimentale, durante il quale il processo di educazione della *sensibilità distinguente* e della *memoria musicale* dovrebbe attestare un continuo sviluppo, si passerà ai sistemi notazionali prescrittivi, applicandovi le scoperte degli esperimenti sulle notazioni descrittive. A questo punto l'“atteggiamento compositivo” verrà nuovamente applicato, ma questa volta alla creazione musicale, anziché al mero ascolto: applicato ad una creazione musicale che si avvale contemporaneamente della sperimentazione acustico-esecutiva e della notazione grafica permettendo di alternare o di combinare variamente due diverse procedure compositive:

- 1) elaborare delle strutture compositive dalle caratteristiche sonore di alcune *trovate*²² (dal suono alla struttura)

Esercizio di sviluppo compositivo di ‘trovate’ sonore

Si chiedi ai ragazzi di ascoltare un evento sonoro elementare che presenti diversi motivi di interesse (timbrico, ritmico, melodico, etc.). (In una seconda fase si può affidare ai ragazzi anche la ricerca di tale ‘trovata’ sonora, ma all'inizio ritengo sia più proficuo che vi provveda l'insegnante.)

I ragazzi, divisi in gruppi oppure singolarmente, dovranno progettare, strumenti alla mano, a partire da quella ‘trovata’, una composizione musicale di una certa lunghezza, in cui ogni evento abbia una relazione (che in seguito dovranno tentare di esplicitare verbalmente) con l'evento di partenza che potrà o meno venire inglobato in questa composizione. Parallelamente o successivamente (a seconda della preferenza del compositore) tanto la ‘trovata’, quanto la composizione dovranno essere rappresentate graficamente. L'esecuzione ‘pubblica’, cioè di fronte agli altri compagni-compositori o gruppi-compositori, dovrà essere portata a termine dai compositori stessi e venir registrata. Dopo la prima esecuzione segue un breve dibattito critico e il riascolto della registrazione. Nei giorni successivi, partendo dalla rappresentazione grafica dell'idea compositiva si tenteranno nuove esecuzioni da confrontare con la registrazione della ‘prima’. Ciò consentirà di introdurre proficuamente la problematica notazione descrittiva/notazione prescrittiva permettendo di procedere ad un affinamento degli strumenti notazionali adottati. Inoltre questo tipo di esercizio dovrebbe permettere di esplicitare la natura di *work in progress* dell'opera musicale e in particolare dell'opera musicale in cui momento compositivo ed esecutivo tendono a coincidere.

- 2) progettare strutture compositive astratte che in un secondo tempo vengono riempite di contenuto sonoro (dalla struttura al suono)

Esercizio di composizione formale

Diversamente dall'esercizio proposto in precedenza, si proponga ai ragazzi una struttura formale astratta (dalla realtà sonora) che può essere stata elaborata dall'insegnante

²² Il termine è usato nell'accezione adottata dai traduttori dei testi del musicologo francese François Delalande (François Delalande, *Le condotte musicali. Comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica*, a cura di Giovanna Guardabasso e Luca Marconi, trad. di Giovanna Guardabasso e Luca Marconi, Ricordi, Milano, 1990), per indicare il termine francese *trouvaille*: «Il concetto di ‘trovata’ è uno dei più importanti nell'analisi delle condotte di esplorazione sonora. Per Delalande la ‘trovata’ è una configurazione sonora particolare, che compare casualmente durante l'esplorazione e attira l'attenzione del bambino, diventando il punto di partenza di un'ulteriore elaborazione. In altri termini è l'inizio di un processo non più casuale, ma consapevole.» (Giovanna Guardabasso, nota³ in Delalande, op. cit., p. 50)

oppure dai ragazzi stessi, magari facendo riferimento a strutture architettoniche o figurative.

Si consideri per esempio un quadro astratto di Kandiskij (di cui si potrebbe portare in classe una riproduzione, possibilmente a grandezza naturale): ad es. Rosa determinante (1932, New York Guggenheim Museum). Esso presenta su un campo di colore omogeneo che però circonda gli 'oggetti' di un'aura particolare facendosi più intenso nei pressi dei margini delle figure geometriche (triangoli, mezze lune, rettangoli, cerchi) che animano il quadro accostate con grande varietà di idee compositive. Un'opera di questo tipo potrebbe sicuramente offrire un'interessante idea strutturale per composizioni musicali. Sarebbe utile far precedere l'astrazione di un'idea formale da applicare o meglio da riempire di contenuti sonori da una breve analisi operativa della fruizione estetica di questo dipinto, scoprire quali percorsi fruitivi operiamo attraverso gli organi visivi sul dipinto, quali illusioni prospettiche percepiamo, quali sensazioni trasmettono le mezzelune, piuttosto che i triangoli, piuttosto che i cerchi o i rettangoli, come accostiamo queste figure, etc.

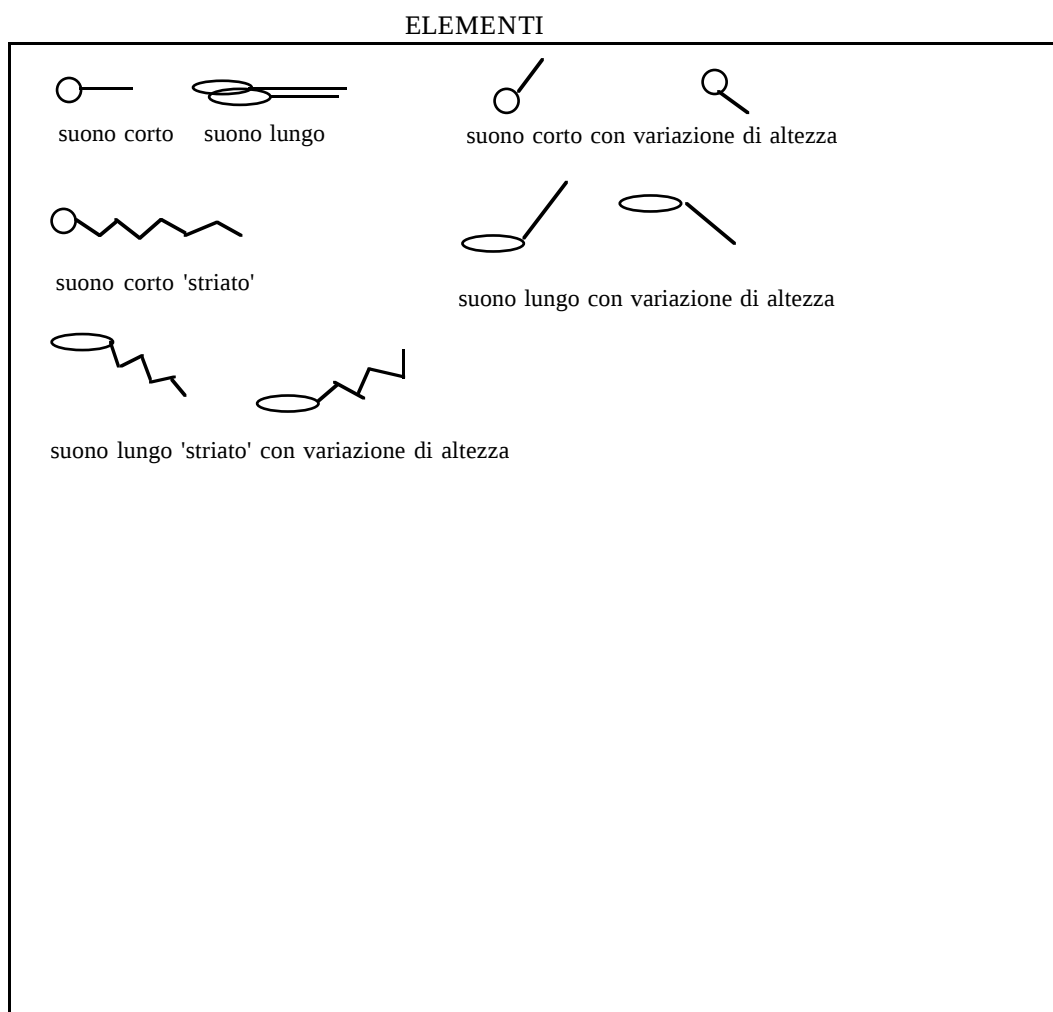
La complessità e varietà di composizione del dipinto permette proficuamente di dividere tra vari gruppi-compositori il compito di 'musicare' quest'idea strutturale, a seconda di diversi percorsi fruitivo-analitici che nell'analisi operativa precedente dovrebbero essere stati esplicitati.

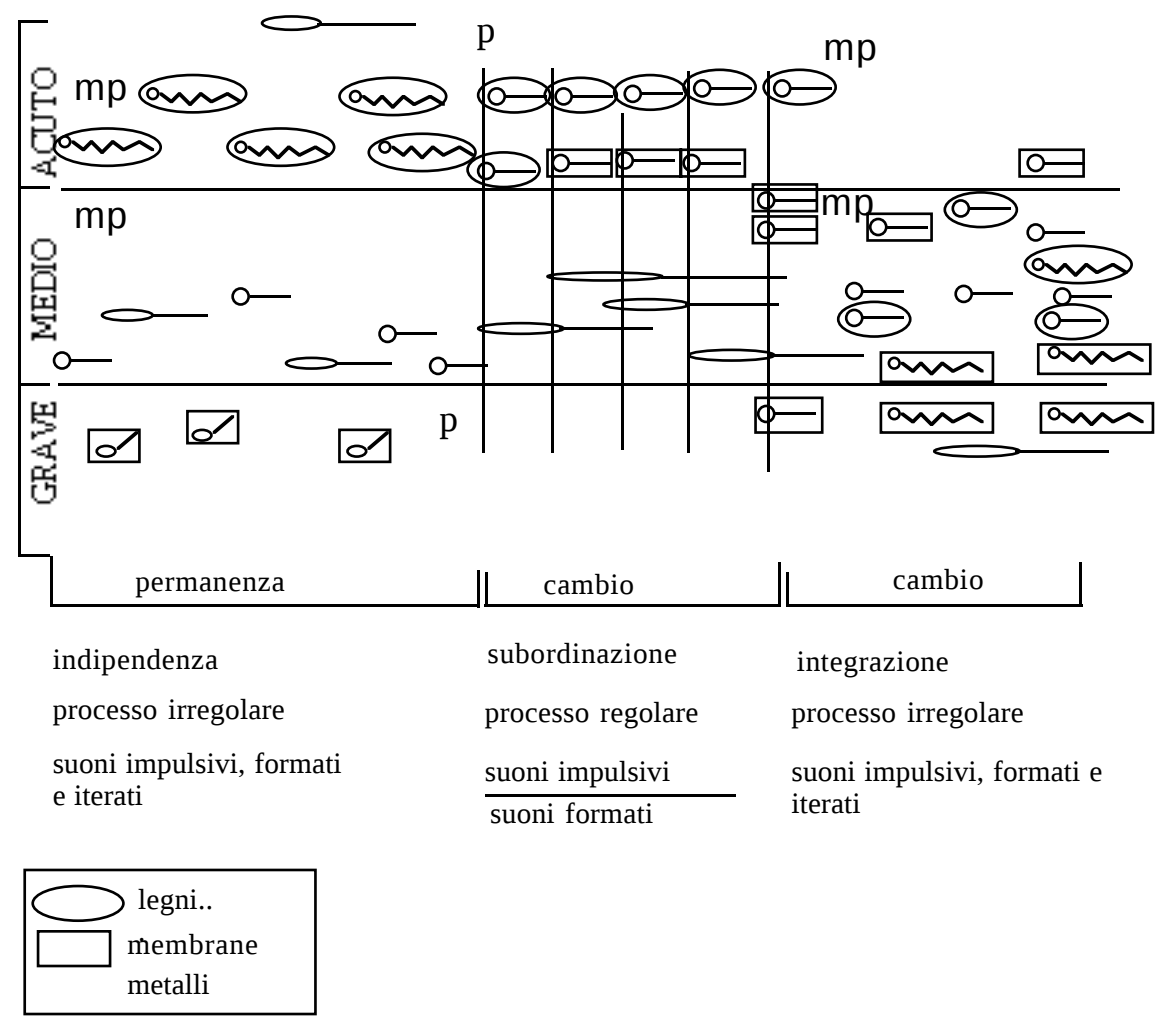
A queste attività compositive faranno seguito le attività già previste per l'esercizio di sviluppo compositivo di 'trovate sonore' sopramenzionato: notazione dell'idea compositiva, esecuzione da parte dei compositori, dibattito critico sulla composizione-esecuzione, ascolto della registrazione dell'esecuzione, nuovo dibattito, riesecuzione dopo parecchie ore basandosi sulle indicazioni grafiche. Questo esercizio se messo in relazione con opere figurative astratte può favorire l'elaborazione di nuove forme di rappresentazione notazionale.

Conclusioni

Malgrado la somiglianza di molti degli esercizi proposti con le indicazioni delle numerose proposte didattico musicali che in questi ultimi anni stanno cercando di svecchiare il panorama dell'educazione musicale di base in Italia, spero di essere riuscito a comunicare il diverso approccio che vorrei suggerire per la pedagogia musicale, e che molto raramente vedo sviluppato: cercare di lavorare su ciò che succede nella mente e quindi sul rendere attenti e curiosi gli allievi su quanto accade dentro di loro prima che fuori di loro. E' questo il grande contributo che la 'logonica' può dare alla didattica (musicale e non), un approccio che ritengo tra i più fecondi nell'educare alla creatività, alla libertà e alla tolleranza.

Tav. 1





indipendenza

processo irregolare

suoni impulsivi, formati
e iterati

subordinazione

processo regolare

suoni impulsivi
suoni formati

integrazione

processo irregolare

suoni impulsivi, formati e
iterati

Bibliografia

- CECCATO, SILVIO, *Il linguaggio con la Tabella di Ceccatieff*, Hermann et C.ie, Paris 1951.
- CECCATO, SILVIO, *Un tecnico fra i filosofi. Come filosofare*, vol. I, Marsilio, Padova 1964.
- CECCATO, SILVIO, *Un tecnico fra i filosofi. Come non filosofare*, vol. II, Marsilio, Padova 1966.
- CECCATO, SILVIO, *Cibernetica per tutti*, voll. 2, Feltrinelli, Milano 1975² (1970¹).
- CECCATO, SILVIO, *Il gioco del teocono*, Scheiwiller, Milano 1971.
- CECCATO, SILVIO, *La terza cibernetica. Per una mente creativa e responsabile*, a cura di Bruna Zonta, Feltrinelli, Milano 1974.
- CECCATO, SILVIO, *Il punto. Sulle esperienze vecchie e nuove del maestro inverosimile*, voll.2, IPSOA, Milano 1980.
- CECCATO, SILVIO – ZOTTO, GASTONE – PORZIONATO, GIUSEPPE, *Dalla cibernetica all'arte musicale*, a cura di Gastone Zotto, Zanibon, Padova 1980