

I | I Quaderni del Conservatorio
| Umberto Giordano di Foggia

Musica

Storia, analisi e didattica

a cura di
Francesco Di Lernia
Agostino Ruscillo

I/2013



Claudio Grenzi Editore



MiUR - AFAM

Ministero dell'Università e della Ricerca
- Alta Formazione Artistica e Musicale



CONSERVATORIO DI MUSICA
Umberto Giordano

I Quaderni del Conservatorio Umberto Giordano di Foggia I/2013

Comitato scientifico

Francesco Di Lernia
Direttore del Conservatorio

Patrizia Balestra
Coordinatore, docente di Storia della musica

Lilly Carfagno
Bibliotecario

Augusta Dall'Arche
Docente di Pedagogia della musica

Michele Gioiosa
Docente di Pianoforte principale

Matteo Summa
Docente di Storia della musica

Consulta Studenti

Michele Antonetti
Katia Mucciarone

Conservatorio di Musica 'Umberto Giordano'

Piazza Nigri, 13
I - 71121 Foggia
Tel. 0881.723668 - 773467
Fax 0881.774687
info@conservatoriofoggia.it

Sede di Rodi Garganico
Via Croce, sn
I - 71012 Rodi Garganico (Fg)
Tel. 0884.966580
Fax 0884.966366

www.conservatoriofoggia.it
[www.facebook.com/
ConservatorioGiordanoFoggia](http://www.facebook.com/ConservatorioGiordanoFoggia)
<https://twitter.com/consfoggia>

ISBN 978-88-8431-525-0

© 2013 Claudio Grenzi Editore

Tutti i diritti riservati.
Nessuna parte di questa pubblicazione
può essere tradotta, ristampata o riprodotta,
in tutto o in parte, con qualsiasi mezzo, elettronico,
meccanico, fotocopie, film, diapositive o altro
senza autorizzazione degli aventi diritto.

Printed in Italy

Claudio Grenzi sas
Via Le Maestre, 71 · 71121 Foggia
info@claudiogrenzi.it
www.claudiogrenzi.it

La rivista scientifica «I Quaderni del Conservatorio»
è una pubblicazione periodica senza fini di lucro
a cura del Conservatorio Umberto Giordano
di Foggia. La collaborazione è libera, gratuita
e subordinata solo al giudizio, inappellabile,
della redazione. Tutto il materiale può essere
inviato seguendo le istruzioni riportate in *infra*
alla sezione *Norme generali*. La fase redazionale
di questo numero si è chiusa il 30 ottobre 2012.

Indice

Presentazioni

- 7 *Enrico Sannoner*
9 *Francesco Di Lernia*
10 Norme generali

DOCENTI

- 15 **Umberto Giordano: l'adolescenza a Foggia e gli anni di studio al Conservatorio di Napoli (1867-1890)**
Con un'analisi musicale di alcuni componimenti giovanili
Agostino Ruscillo
- 47 **La terza via: una sintassi armonica per la musica modale**
Domenico Giannetta
- 65 **Il fascino goldoniano nell'opera di Wolf-Ferrari: un 'caso' di inizio Novecento**
Patrizia Balestra
- 75 **Sviluppare le capacità espressive fin dai primi suoni: una proposta metodologica per un approccio 'significativo' alla pratica strumentale**
Augusta Dall'Arche

STUDENTI

- 91 **6 Klavierstücke op. 118 di Johannes Brahms**
Saggio di analisi musicale
Giuseppe Stoppiello
- 115 **Un bagaglio colorato per viaggiare con lo strumento**
Riflessioni metodologiche per promuovere le identità musicali
Alessandra Palladino
- 127 **Musica e corpo: consapevolezza nel movimento attraverso il Metodo Feldenkrais**
Giuseppe Di Liddo
- 143 **Il *Clavicembalo ben temperato* di J. S. Bach e il pianoforte moderno**
«Preludio e Fuga a sei mani di una possibile via storicamente informata»
Lucia Gemma, Katia Mucciarone, Alessio Rampino
- 153 **APPENDICE**
CD a cura dei docenti. Ultime uscite

Presentazione

Partono da lontano «I Quaderni del Conservatorio Giordano», da quando la nostra Scuola di musica era ben altra cosa e i tempi evocati erano quelli di un giovane Umberto Giordano non ancora Maestro celebrato dell'opera lirica ma adolescente foggiano, probabilmente irrequieto e insoddisfatto, che dalla sua città si muove verso Napoli per seguire il suo straordinario destino.

Ed arrivano ai giorni nostri, questi *Quaderni*, con proposte e riflessioni metodologiche attualissime – passando dalla saggistica capace di affrontare con sicurezza e in modo quanto mai esauriente le tematiche connesse all'interpretazione della musica – fino a compiere una parabola temporale significativa e nel contempo affascinante.

Sì, perché il vero merito di queste pagine – contributi scritti da docenti e allievi – è a mio avviso quello di appassionare e interessare, di non far restare la rivista un mero, quasi doveroso, impegno accademico, ma di renderla un risultato vivo e pulsante delle attività, della didattica, della comunicazione osmotica tra docenti e studenti che quotidianamente si compie, con un profumo di divino, nelle aule del Conservatorio.

Potreste pensare che io abbia usato adesso parole troppo enfatiche, ma per me davvero ogni giorno avviene questo 'miracolo' e mi ritengo fortunato e privilegiato poiché posso assistere allo spettacolo meraviglioso e dinamico della trasmissione del sapere da un lato e dell'accoglimento delle suggestioni che provengono dal mondo degli studenti dall'altro.

Ringrazio chi ha curato questo prezioso lavoro e ne consiglio a tutti la lettura attenta e motivata.

Enrico Sannoner
Presidente del Conservatorio

Presentazione

La pubblicazione de «I Quaderni del Conservatorio Giordano» fa parte degli impegni, di carattere puramente scientifico, assunti per sostenere il processo di crescita dell'Istituto.

Questo primo volume si articola in due distinte sezioni: la prima raccoglie una miscellanea di articoli redatti da docenti, la seconda è riservata invece agli studenti che si sono particolarmente distinti con contributi di interesse musicologico o che si sono voluti cimentare in lavori originali.

La rivista quindi si rivolge a docenti ed allievi ma, con la sua doppia anima, confida di suscitare in altri ambienti spunti di interesse per successive ricerche.

Completa la pubblicazione una breve appendice con alcune tra le novità discografico-editoriali dei docenti del nostro Conservatorio.

Nell'esprimere la più profonda gratitudine ai membri del Comitato di redazione, a coloro che si sono resi disponibili ad offrire il loro contributo e ai fruitori di questo servizio del Conservatorio formulo l'augurio che questa nuova iniziativa editoriale possa diventare un ulteriore mezzo per incentivare la ricerca sulle tradizioni musicali della provincia e continuare il processo di valorizzazione delle non poche potenzialità presenti nel territorio.

M° Francesco Di Lernia
Direttore del Conservatorio

Norme generali

La rivista «I Quaderni del Conservatorio Umberto Giordano di Foggia» è pubblicata a spese del Conservatorio “Umberto Giordano” e viene distribuita in forma gratuita. Ha periodicità annuale ed è articolata in due parti, di cui una dedicata a saggi, studi e documenti, l'altra a schede biografiche e recensioni (di testi, concerti, rassegne, festival, convegni, ecc.). Non è prevista alcuna remunerazione per i contributi pubblicati, salvo specifiche commissioni del comitato di redazione e previa autorizzazione della Direzione e del C.d.A. Possono presentare contributi docenti e studenti del Conservatorio “Umberto Giordano”, oltre a docenti e studiosi esterni. Gli autori dei saggi pubblicati riceveranno copia del numero della rivista sul quale è pubblicato il loro contributo. Gli autori sono invitati ad atenersi alle norme generali e di redazione previste.

Modalità e tempi di presentazione dei contributi

La presentazione dei contributi è prevista con le seguenti modalità:

- due copie in cartaceo, firmate dall'autore/autori, all'indirizzo: Biblioteca del Conservatorio “Umberto Giordano” Piazza Nigri 13, 71121 Foggia;
- file in formato Word all'indirizzo: redazionequadernigiordano@gmail.com

Sulla copia cartacea e sul file vanno riportati nome, indirizzo e-mail e recapiti telefonici dell'autore/autori. I contributi devono essere inediti e devono pervenire entro la scadenza fissata per ciascun numero dei *Quaderni*, scadenza pubblicata tramite bando sul sito internet istituzionale.

Selezione dei contributi

La redazione si riserva la decisione di pubblicare o meno i contributi pervenuti. I contributi, anche se non pubblicati, non saranno restituiti.

Correzione dei testi

La correzione della prima bozza, che dovrà riguardare solo i refusi e non dare luogo a integrazioni o modifiche del testo, è a cura dell'autore. Le successive correzioni e revisioni sono a cura della redazione.

Responsabilità e proprietà intellettuale

La proprietà intellettuale dei testi appartiene ai singoli autori. La Redazione non si assume responsa-

bilità per il contenuto degli articoli pubblicati. Spetta all'autore richiedere e ottenere licenza per la pubblicazione del materiale iconografico soggetto a diritto d'autore. La citazione di altri testi deve menzionare la fonte e il nome dell'autore, e rispettare la normativa vigente.

Dimensione dei contributi

Il numero delle cartelle è affidato all'autore del testo e può variare di lunghezza in base al tipo di contributo presentato: la redazione consiglia una massimo di 20 cartelle (comprehensive di immagini e bibliografia) per articoli e saggi musicologici, di 3 cartelle per recensioni, schede, ecc.

I saggi vanno corredati da un abstract in lingua italiana e in lingua inglese, della lunghezza media di 150-160 parole.

Criteri di stesura dei testi

I testi vanno redatti con interlinea 1,5 e margini di 2 cm, con carattere Times New Roman e corpo 12.

Le note, che devono essere sempre create con il comando corrispondente (es.: «Inserisci note»), vanno contraddistinte con numerazione progressiva continua iniziando da 1 per ciascun capitolo, con il numero di richiamo riportato in esponente.

Eventuali illustrazioni devono essere consegnate su supporto digitale ad alta risoluzione, e accompagnato da fotocopia che ne faciliti l'identificazione. Le illustrazioni devono riportare la numerazione progressiva corrispondente ad eventuali didascalie a parte elencate.

La maiuscola dev'essere usata solo quando necessario. Per dare particolare rilievo a una determinata parola è possibile utilizzare gli apici (‘ ’) piuttosto che il corsivo, da utilizzare preferibilmente per i titoli o per le parole straniere. Il capoverso deve essere indicato chiaramente, facendo rientrare di una tabulazione la riga.

I brani riportati di una certa lunghezza vanno composti in corpo minore di 2 punti rispetto al testo, evitando le virgolette. I brani riportati brevi vanno inseriti nel testo tra doppie virgolette in basso (« »). Eventuali citazioni nei brani riportati vanno contraddistinte con virgolette doppie in alto (“ ”). Eventuali omissioni nell'ambito dei brani riportati vanno indicate con tre puntini tra parentesi quadre [...].

Citazioni bibliografiche

Le citazioni bibliografiche delle note devono seguire l'ordine:

- 1 autore: NOME COGNOME (maiuscoletto Alto/basso). In presenza di più autori e di miscellanee è preferibile evitare l'abbreviazione "AA.VV." e la citazione va fatta riportando solo il titolo del volume o il primo degli autori seguito da 'et alii';
- 2 titolo (in corsivo);
- 3 eventuale indicazione del volume con cifra romana, senza far precedere vol.;

- 4 luogo di pubblicazione;
- 5 nome dell'editore (o del tipografo per le edizioni antiche);
- 6 data di pubblicazione;
- 7 eventuale collezione cui l'opera appartiene, in parentesi tonde e tra virgolette, con il numero arabo o romano del volume;
- 8 rinvio alla pagina (p.) o alle pagine (pp.).

Tutti gli elementi della citazione vanno separati tra loro da una virgola; per le citazioni da siti internet occorre indicare la data di consultazione.

 Abbreviazioni

Usare la forma corrente delle più comuni abbreviazioni secondo l'elenco:

a. = anno
 a.C. = avanti Cristo
 an. = anonimo
 anast. = anastatico
 app. = appendice
 art., artt. = articolo-i
 autogr. = autografo-i
 b., bb. = battuta-e
 cap., capp. = capitolo-i
 cfr. = confronta
 cit., citt. = citato-i
 cl. = classe
 cm, m, km = centimetro, ecc. (non puntati)
 cod., codd. = codice-i
 col., coll. = colonna-e
 d.C. = dopo Cristo
 ecc. = eccetera
 ed. = edizione
 es. = esempio
 f., ff. = foglio-i
 f.t. = fuori testo
 facs. = facsimile
 fasc. = fascicolo
 fig., figg. = figura-e

ibid. = *ibidem* (per indicare lo stesso luogo o pagina all'interno di un titolo citato)
 Id. = idem (per indicare l'ultimo autore/testo citato in precedenza)
 ivi = per indicare lo stesso luogo con pagina diversa
 lett. = lettera-e
 loc. cit. = luogo citato
 misc. = miscellanea
 ms., mss. = manoscritto-i
 n.n. = non numerato
 n., nn. = numero-i
 nota = nota (sempre per esteso)
 n.s. = nuova serie
 n.t. = nel testo
 op. = opera
 op. cit. = opera citata (quando sostituisce interamente il titolo e altre indicazioni)
 p., pp. = pagina-e
 r = *recto* (per la numerazione delle carte dei manoscritti)
 s. = serie
 s.a. = senza anno di stampa
 s.d. = senza data
 s.e. = senza indicazione di editore
 s.l. = senza luogo
 sec., secc. = secolo-i

sez. = sezione
 sg., sgg. = seguente-i
 suppl. = supplemento
 t., tt. = tomo-i
 tab., tabb. = tabella-e
 tav., tavv. = tavola-e
 tit., titt. = titolo-i
 trad. = traduzione
 v = *verso* (per la numerazione delle carte dei manoscritti)
 v., vv. = verso-i
 vol., voll. = volume-i

Abbreviazioni degli strumenti e delle voci (quando necessarie):

Legni: Fl., Ott., Ob., Cl. (p. = piccolo, b.= basso), Cr.i., Fg., Sax., Cfg.

Ottoni: Cr., Tr., Tbn. (S., T., B.), Tuba

Percussioni: Glock., Legn., Marac., Tamb., G.C., Tamb. basco, Pt. sosp., Tp., Trg, Tam tam, Gong.

Tastiere e corde: Mar., Xil., Vibr., Ar., Pf., Cel., Mand., Chit., Ch.el.

Archi: Vl. I, Vl. II, Vla (Vle), Vc., Cb.

Voci: S., Ms., Ct. (A. in musiche antiche), T., Br., B.

Docenti

Agostino Ruscillo
Domenico Giannetta
Patrizia Balestra
Augusta Dall'Arche

Umberto Giordano: l'adolescenza a Foggia e gli anni di studio al Conservatorio di Napoli (1867-1890)

Con un'analisi musicale di alcuni componimenti giovanili

Agostino Ruscillo

Docente di Storia della musica per la Didattica

Umberto Menotti Maria Giordano nacque a Foggia il 28 agosto 1867¹ da Ludovico Giordano,² figlio di Giuseppe Giordano, impiegato provinciale,³ e da Sabata (ossia Elisabetta) Scognamillo.⁴ Dal matrimonio tra Ludovico e Sabata nacquero cin-

1 - Fu il nonno paterno a portare il neonato al sacro fonte battesimale della Cattedrale di Foggia. Nell'Archivio Storico Diocesano di Foggia-Bovino si conserva il *Libro Battezzati* dove fu registrato l'atto sacramentale: «Addì 29 Agosto 1867. Il R.do Canonico D. Daniele Mancini, de licentia, à battezzato un infante nato a 28 detto, ore 5, figlio dei coniugi D. Ludovico Giordani di Foggia, e D.a Sabata Scognamillo di detto, al quale si è posto nome Umberto Domenico Maria. Tenuto al S.F. da D. Giuseppe Giordano. La levatrice Rosa Giannini» (ASD-Fg, Basilica Cattedrale, *Libro Battezzati*, vol. 435, f. 219, n. 206). È da rimarcare che la registrazione del secondo nome ha una discrepanza rispetto a quello riportato nei registri dell'anagrafe comunale: «Menotti» al posto di «Domenico». I tre nomi posti al nascituro hanno una motivazione: Umberto, in omaggio al Principe di Napoli e futuro Re d'Italia, Menotti, in ricordo del patriota Ciro (1798-1831), e Maria, per devozione alla Madonna dell'Iconavetere, patrona di Foggia.

2 - Ludovico Giordano nacque a Napoli il 26 giugno 1841 e ivi vi morì il 5 novembre 1932, alla veneranda età di 91 anni. Nel *Diario autografo 1942*, che fa parte di un *corpus* di diciassette *Diari* e che si conservano presso il Museo civico di Foggia-Sezione Giordaniana (d'ora in poi Mc-Fg), sulla pagina *Note* del mese di luglio, Giordano annotò l'atto di nascita del padre: «In conformità dell'atto N. 527 dal registro dei nati dell'anno 1841 a Napoli nel quartiere di S. Ferdinando è nato Ludovico Giordano di Giuseppe e di Maria Luisa Letizia Pelagatti».

3 - Il nonno paterno, leccese d'origine, risiedeva in Foggia al civico 21 di via Sant'Eligio. In prime nozze sposò Fortunata Scognamillo, deceduta nel 1836, e dalla quale ebbe due figli: Letizia e Luigi, e in seconde nozze sposò Letizia Pelegatti dalla quale ebbe nel 1841 Ludovico (padre di Umberto). Giuseppe Giordano morì a Napoli, dove l'intera famiglia si era trasferita da qualche anno, il 20 marzo 1893 (cfr. DANIELE CELLAMARE, *Umberto Giordano. La vita e le opere*, con prefazione di Carlo Gatti, Milano, Garzanti, 1949, p. 3).

4 - Negli appunti annotati sull'agenda personale troviamo qualche dato significativo sulla madre: «Mia madre anch'essa nata a Napoli era maggiore di mio padre di dieci anni. Era una donna del popolo ed i suoi parenti erano ostricari di S. Lucia: non sapeva né leggere né scrivere. Mio Padre era farmacista» (Mc-Fg, *Diario autografo 1942*, note di luglio).

que figli: Giuseppe Ludovico Sabatino, Umberto Menotti Maria, Letizia Maria Luigia, Ida Fortunata e Madia Giuseppina.

Per ricostruire gli anni dell'adolescenza trascorsi a Foggia ci rifacciamo ad alcune note biografiche che il compositore rilasciò in un'intervista a Michele Alicino, giornalista della «Gazzetta di Puglia» (ora «Gazzetta del Mezzogiorno»), e ivi pubblicata il 24 dicembre 1923.⁵ Da questa fonte si apprende che il padre avrebbe voluto fare del piccolo Umberto «un medico», tanto da avviarlo «agli studi classici» presso il Liceo classico Vincenzo Lanza di Foggia. Evidentemente gli studi umanistici, che pure gli servirono per il prosieguo della carriera, specialmente per quanto attiene la sfera della librettistica e delle poesie per musica, non erano prediletti dal giovane, tanto da portarlo ad affermare, seppur a distanza di molti anni, che

Io invece amavo la musica e volevo essere un musicista; perciò cercai di imparare i primi elementi musicali dai concittadini Luigi Gissi⁶ e Giuseppe Signorelli.⁷ Curò il preludio della mia cultura musicale anche l'ingegnere Gaetano Briganti. [...] Trovai dunque in mio padre Ludovico, la più energica opposizione alla mia musica.⁸

La pubblicazione dell'intervista giunse nelle mani di Ludovico Giordano che, colto nell'orgoglio di padre, il 7 gennaio 1924, scrisse una lettera al figlio, quanto mai utile per apprendere altri significativi elementi di questa prima fase di formazione del giovane Umberto, e nella quale precisava:

Per dimostrarti che io non era contrario alla musica ricorderai che, tu piccolo, io scrissi alla Casa Sonzogno domandando in edizione economica la *Madame Angot* di L. 1.⁹ Al piano ti facevo suonare il brindisi della *Cam-*

5 - L'intervista è stata ripubblicata in Aa.Vv. *Umberto Giordano dieci anni dopo la morte*, «Quaderni Musicali», III/1-4, Foggia, gennaio-aprile 1959, pp. 3-4, da cui si traggono le citazioni.

6 - Luigi Gissi (Foggia, 1856 - ivi, 1939). La famiglia di Gissi era originaria di Barletta. Rimasto orfano di padre, trovò impiego nelle Ferrovie dello Stato senza trascurare mai lo studio della musica, che insegnò sempre con molta passione. Fu il primo insegnante ad impartire lezioni di musica a Umberto Giordano, oltre che al suo coetaneo Gaetano Capozzi (cfr. AGOSTINO RUSCILLO, *Musica a Foggia tra XVI e XX secolo*, in *Arte, devozione e musica in onore di S. Maria dell'Iconavetere*, a cura di E. d'Angelo e A. Ruscillo, Foggia, Comune di Foggia-Associazione Cappella Musicale Iconavetere, 2003, pp. 105-125: 115-6).

7 - Non sono riuscito a rintracciare elementi biografici su Giuseppe Signorelli, tranne che fu di origine siciliana.

8 - Aa.Vv. *Umberto Giordano dieci anni dopo la morte*, cit., p. 3. Infatti, nell'intervista aggiungeva: «Egli credeva che la passione musicale fosse per me un diversivo per non studiare il latino. [...] Ora quel buon vecchio, che io adoro, è contento di me e delle mie opere» (ivi, pp. 3-4).

9 - Il riferimento è a *La figlia di Madama Angot*, opera comica in tre atti di Carlo Lecocq, edita da Casa Musicale Sonzogno nel 1875.

pana dell'Eremitaggio.¹⁰ Al piano vi facevo accompagnare da Elvira Petrillo che cantava il *Fiorellin di Siepe*.¹¹ Importunavo il Sig. Gennaro Romano, amministratore dell'Orfanotrofo, per avere in prestito il Sistro per farti suonare in orchestra alle messe di Gissi.¹² Stabilii L. 12 mensili a Signorelli per le lezioni che ti dava, il quale si fece pagare per soli mesi due, ed io in compenso quando tu entrasti in Conservatorio gli regalai un orologio d'argento.

Per sempre più dimostrarti che io non ero contrario alla musica, ricorderai l'amicizia che feci a Napoli con il famoso Fugalli, ed a S. Lucia veniva a darti lezione il m.o Nigri. A Foggia ricordati che ti facevo dare lezione dal m.o Napoli. Ritornando che io fossi stato contrario alla tua tendenza, per te è sempre un onore ed un merito avendo superato tutti gli ostacoli.¹³

Ma oltre ai nomi citati poc'anzi, che in un certo qual modo furono artefici, e a vario livello, dell'insegnamento musicale di Umberto Giordano, un altro personaggio, decisamente importante per la vita del giovanissimo discendente, merita di essere menzionato: l'ingegnere Gaetano Briganti. Ludovico Giordano ne parla esaurientemente nella lettera che indirizzò alla «Gazzetta di Puglia», con la quale chiese di rettificare quanto avevano stampato nell'intervista di Michele Alicino:

10 - Commedia lirica in tre atti di Errico Sarria (Napoli, 1836 – ivi, 1883) su libretto di Enrico Cofino, che fu rappresentata al Teatro Dauno di Foggia il 29 aprile 1881. Interprete principale, nella parte di Rosa, la giovanissima Gemma Bellincioni che aveva appena compiuto diciassette anni (cfr. ANTONIO VITULLI, *I Teatri di Foggia nei secoli XVIII e XIX*, Foggia, Daunia Editrice, 1993, pp. 513-6). Ricordiamo che il debutto della Bellincioni avvenne solo qualche mese prima al Teatro Nuovo di Napoli nel *Tutti in maschera* di Carlo Pedrotti, però, come sostituzione del soprano protagonista (cfr. GEMMA BELLINCIONI, *Io e il palcoscenico. Trenta e un anno di vita artistica*, Milano, Società Anonima Editoriale, 1920, pp. 5-16).

11 - *O fiorellin di siepe all'ombra nato* è una poesia di Lorenzo Stecchetti scritta nel 1872 e musicata, tra la fine dell'Ottocento e gli inizi del Novecento, da diversi compositori; fra questi: Antonio Pisano, Antonio Palmintieri, Salvatore Lo Faro, Michele Noli; su queste parole di Stecchetti si cimentò, tra il 1880 e il 1885, anche Arturo Toscanini: la romanza è ancora in forma manoscritta.

12 - RUSCILLO, *Musica a Foggia* cit., pp. 115-6.

13 - ANTONIO VITULLI, *Documenti chiarificatori sulla "leggenda" dell'ostilità paterna*, «Risveglio», n. 3-4, 21 marzo 1987, p. 7. Nello stesso articolo Vitulli pubblica anche la risposta di Umberto Giordano al padre, peraltro già pubblicata in *fac-simile* nel libro di Cellamare (DANIELE CELLAMARE, *Umberto Giordano*, Roma, Fratelli Palombi, 1967, pp. 247-8). Datata 23 gennaio 1924, la missiva è eloquente: «La tua lettera mi ha molto divertito e l'ho mandata alla biblioteca del Conservatorio di Napoli perché la conservino con altre cose mie. / Ma non capisci che i giornalisti inventano essi stessi tutte quelle frottole per dare importanza ed effetto sul pubblico ai loro articoli? Io non ho detto nulla di quanto hai letto su quel giornale». Le lettere di Ludovico e Umberto Giordano chiariscono definitivamente, così come ha osservato Antonio Vitulli, che l'«ostilità paterna» era «la giusta preoccupazione di un genitore per quella che era una scelta di vita di un figlio» (VITULLI, *Documenti chiarificatori* cit., p. 8).

Dalla piccola età dimostrò una attitudine per la musica, perché si trastullava con giocattoli musicali, ed il padre vedendo tale inclinazione lo affidò ad un signore [Gaetano Briganti] che frequentava la farmacia, un ingegnere che era dilettante di musica, e fu quello che gli imparò le 7 note. Il ragazzo progrediva sempre, e fu allora che l'ingegnere prese tanta affezione che assieme ad un giovane compositore, che in quell'epoca dimorava in Foggia, lo avviarono per lo studio della composizione.¹⁴

A quest'uomo il giovane rimase sempre molto affezionato, tanto da dedicargli, appena entrato in Conservatorio, una *Mazurka*. La circostanza è attestata nella lettera del 26 luglio 1882, allorché Briganti ringrazia Giordano del brano musicale che aveva appena ricevuto:

ti ringrazio tanto della *Mazurka* favoritami e già l'ho passata al Capo Banda per strumentarla e farla eseguire alla Villa di questa Città. A suo tempo ti farò sapere il suo esito. Ti ho spedito i quattro libri de' partimenti di Fenaroli¹⁵ che terrai per mio ricordo e spero che ti saranno di buon augurio per la carriera. Studiali sempre e con molta attenzione chè dallo studio de' partimenti dipende molto la riuscita del Musicante, essendo l'armonia il cardine dell'istruzione.

La lettera ci conferma anche che Briganti, seppur autodidatta, si era sempre preoccupato di una severa formazione al contrappunto e all'armonia, discipline nelle quali, poi, Giordano darà prova di indiscutibile abilità. Tra i compagni di vita e di studi musicali del periodo foggiano vi fu Gaetano Capozzi,¹⁶ più grande di lui di circa quattro anni, e tra i quali s'instaurò una sincera e fraterna amicizia, è testimoniato, tra l'altro, anche da una cartolina autografa di Giordano indirizzata al Capozzi conservata presso il Museo civico di Foggia, sulla quale si legge:

Caro Gaetano. Ricevo il tuo bellissimo *Valzer* e ti ringrazio del gentile ed affettuoso pensiero. Dammi qualche volta notizie tue e della nostra Foggia. Abbracci dal tuo sempre aff.mo Umberto.¹⁷

14 - VITULLI, *Documenti chiarificatori* cit., pp. 7-8.

15 - Fedele Fenaroli (Lanciano, 1730 – Napoli, 1818).

16 - Gaetano Capozzi (Foggia, 1864 – ivi, 1941). Si diplomò presso la Reale accademia Filarmonica di Bologna e divenne libero docente ufficialmente riconosciuto dal Conservatorio Musicale di San Pietro a Maiella di Napoli. (Cfr. RUSCILLO, *Musica a Foggia* cit., pp. 116-117).

17 - Mc-Fg. foto-cartolina autografa di Giordano al maestro Gaetano Capozzi, s.i.d. [ma circa 1910]. La cartolina ritrae Giordano ai tempi di *Siberia*. I timbri postali risultano poco leggibili.

Appena tredicenne, Umberto Giordano iniziava un nuovo capitolo della sua giovane biografia:¹⁸ la formazione della classe intellettuale giovanile nel meridione, in continuità col passato e fino alla seconda guerra mondiale, avveniva a Napoli. Il medesimo *iter* seguì il giovane Umberto, che lasciava Foggia alla volta di Napoli nei primi mesi del 1880 per entrare «come alunno esterno nel Real Collegio di Musica [...] nella qualità di pianista e compositore».¹⁹ Ma dovette rimanerci solo pochissimo tempo, perché già nel maggio successivo – così come si legge nell'istanza al Consiglio provinciale – fece rientro a Foggia, probabilmente per avverse condizioni familiari.²⁰ L'istanza era accompagnata dalla dichiarazione dei professori Ruta e Paolo Serrao²¹ che avevano attestato che l'allievo aveva «frequentato queste scuole con cura ed assiduità, dimostrando una disposizione per la musica non comune».²² L'istanza fu portata all'ordine del giorno del 27 novembre 1880 ma, con ogni probabilità, non fu accolta.

Giordano dovette aspettare il 3 dicembre 1881 per affrontare il concorso «a posto franco interno di composizione» presso il Real Collegio di Musica S. Pietro a Majella di Napoli.²³ La commissione decise di ripetere il concorso a distanza di sei mesi:

18 - Sull'argomento si rimanda a: AMINTORE GALLI, GUSTAVO MACCHI, GIULIO CESARE PARIBENI, *Umberto Giordano nell'arte e nella vita*, Milano, Casa Musicale Sonzogno, 1915, pp. 20-4; MARIO MORINI, *Wagner tra Giordano e Cilea*, «L'Opera», III/6, gennaio-marzo 1967, pp. 39-42; PIERLUIGI ALVERÀ, *Giordano*, New York, Treves Publishing Company, 1986, pp. 16-20; JACOPO NAPOLI, *U. Giordano alunno di S. Pietro a Majella*, «L'Opera», III/6, gennaio-marzo 1967, pp. 36-8; CELLAMARE, *Umberto Giordano* cit., 1949, pp. 11-7.

19 - La presenza del giovane Giordano a Napoli sin dal 1880 può essere attestata e parzialmente ricostruita solo grazie ad alcuni documenti trascritti e riportati in: MARIO MORINI, *La vita e le opere: cronologia biografica*, in *Umberto Giordano*, a cura di Mario Morini, Milano, Casa Musicale Sonzogno, 1968, pp. 226-8; un'istanza di Ludovico Giordano presentata al Consiglio Provinciale di Capitanata per l'ottenimento di una borsa di studio (Foggia, 5 novembre 1880) e l'attestato di frequenza rilasciato dalla direzione del Real Collegio di Napoli, controfirmato da Serrao e Ruta (Napoli, 6 ottobre 1880).

20 - Il padre giustificò il repentino rientro spiegando chiaramente che fu dettato da una «serie [di] sventure» personali, e aggiungendo che «il petente» essendo chiamato «allo sviluppo di quelle sette angeliche note, e non potendolo qui fare sia per la mancanza di mezzi che per la mancanza di professori», si vedeva costretto a ricorrere al Consiglio provinciale (MORINI, *La vita e le opere: cronologia biografica* cit., 1968, p. 227).

21 - Paolo Serrao (Filadelfia, Catanzaro, 1830 – Napoli, 1907), insigne contrappuntista, non fu solo un solerte insegnante, ma divenne anche il tutore del giovane Umberto: oltre a dimorare nella casa del maestro molto spesso, continuava a prendere lezioni di musica anche fra le pareti domestiche o durante il tragitto che li portava a casa (cfr. AMINTORE GALLI, *Umberto Giordano*, «Il Teatro Illustrato», XII/137, Milano, maggio 1892, p. 66). Ecco cosa scrisse di lui Giordano correggendo le bozze del libro di Cellamare: «allievo prediletto di Saverio Mercadante [...]. Oltre che forte contrappuntista scrisse parecchie opere e fu anche un grande direttore d'orchestra. Fu per molti anni direttore del teatro S. Carlo di Napoli e diresse la prima rappresentazione dell'*Aida* in quel teatro presente Verdi che spesso parlava di lui con grande ammirazione» (CELLAMARE, *Umberto Giordano* cit., 1967, p. 28).

22 - *Ibidem*.

23 - GALLI, *Umberto Giordano nell'arte e nella vita* cit., 1915, p. 20.

Giordano, su consiglio – anzi, oserei dire, su insistenza – del maestro Paolo Serrao, rimase a Napoli, ospite della famiglia di Federico Medolla, per frequentare le lezioni con lo stesso Serrao. Giordano si ripresentò puntuale per l'appello del concorso «a posto franco» il 23 giugno 1882: vinse, nonostante concorressero in cinquantasette. Anche un quotidiano di Foggia, «Il Nazionale», ne dava notizia il 7 luglio 1882:

Con sommo piacere rileviamo che nel Concorso tenuto al Collegio di Musica S. Pietro a Maiella in Napoli il 24 giugno, tra i nomi degli approvati che meritano il posto gratuito, è segnato – per composizione – il giovinetto Umberto Giordano di Ludovico, di anni 14, da Foggia.²⁴

Umberto Giordano entrava effettivamente in Conservatorio il 9 novembre 1882.²⁵ All'interno della nuova scuola apprese l'arte della composizione nella classe di Paolo Serrao, nella quale già studiavano Florestano Rossomandi,²⁶ Francesco Cilea, Giuseppe Martucci e Leopoldo Mugnone; studiò organo con Marco Enrico Bossi, pianoforte con Martucci, che era succeduto a Beniamino Cesi, il quale si era recato a esercitare la propria professione nel conservatorio di San Pietroburgo,²⁷ e violino con Angelo Ferri.²⁸

Frequentemente attestata durante gli anni collegiali è l'amicizia con Francesco Cilea, che entrò nel Real Collegio di Musica di Napoli come convittore a pagamento nel 1879, sotto la protezione di Francesco Florimo, amico di famiglia. Giordano, durante un conversazione col giornalista Lucio d'Ambra,²⁹ narra di un episodio risalente alla primavera dell'80 dove il suo ricordo s'immerge in un'immagine dai contorni morbidi e romantici.³⁰ Non possiamo dire se quest'episodio su cui scrive d'Ambra

24 - Riportato in CELLAMARE, *Umberto Giordano* cit., 1949, p. 8.

25 - *Ibidem*.

26 - Altro illustre musicista della terra dauna, nato a Bovino (Foggia) il 22 agosto 1857, che divenne, a cavallo dei due secoli, il più importante rappresentante della scuola pianistica napoletana, rinnovando i principi tecnici ed esecutivi del suo maestro Beniamino Cesi colla creazione di un proprio metodo didattico per l'insegnamento del pianoforte.

27 - La scuola pianistica napoletana della seconda metà dell'Ottocento, di cui Beniamino Cesi è protagonista indiscusso, ha inizio con Sigismund Thalberg, pianista e compositore austriaco, che si ritirò a Posillipo nel 1864, contribuendo non poco al rinnovamento della cultura strumentale napoletana della *fin de siècle*. Infatti nasce un'orchestra sinfonica denominata «Società Orchestrale di Napoli».

28 - Cfr. CELLAMARE, *Umberto Giordano* cit., 1949, p. 11. Alcune fotografie di Giordano collegiale (oggi conservate presso il Mc-Fg) ci testimoniano che gli allievi del Conservatorio napoletano avevano l'obbligo di indossare una divisa nera: giubbotto nero a doppio petto dai bottoni dorati, con la lira sul bavero e la cravatta azzurra.

29 - Lucio D'Ambra, pseudonimo di Renato Eduardo Manganella (Roma, 1880 – ivi, 1939), scrittore e regista, nel periodo tra le due guerre fu uno dei narratori italiani più prolifici e popolari.

30 - Cfr. LUCIO D'AMBRA, *Rievocazioni della vita artistica: Wagner con Giordano e Cilea al Conservatorio di Napoli*, «Corriere della Sera», giugno 1939.

rientri nella biografia piuttosto che nell'agiografia.³¹ In tutti i modi, si tratta di una visita al conservatorio napoletano da parte di Richard e Cosima Wagner, in quel periodo dimoranti a Posillipo;³² l'operista tedesco, stando al racconto di Giordano, volle inconsapevolmente unire i due giovanotti tramite un gesto:

Proprio così. Ché a me ragazzo, dopo che avevamo cantato, – cantato in coro – Wagner diede la mano destra, e a Ciccillo Cilea, che mi stava accanto, la sinistra. Io avevo tredici anni, Ciccillo quattordici e tutt'e due eravamo alunni della scuola di pianoforte e di composizione nel Conservatorio napoletano.³³

I Wagner assisterono il giovedì santo all'esecuzione del *Miserere* di Leonardo Leo nella chiesa dell'istituto, il giorno seguente presenziarono al saggio offerto loro dagli allievi.³⁴

31 - Io propendo più su questa seconda ipotesi. La vicenda ha, infatti, i contorni di una leggenda. La conferma di ciò mi viene anche dai *Ricordi* di Francesco Cilea (in AA.VV., *La dolcissima effigie. Studi su Francesco Cilea...*, a cura di Gaetano Pitarresi, Reggio Calabria, Laruffa, 1999, pp. 25-85: 27-33), il quale non menziona assolutamente quest'importante avvenimento.

32 - Cfr. MARIO PANIZZARDI, *Wagner in Italia*, Genova, Palagi & C., 1914 (Note biografiche, 1), p. 109: «Alla fine del 1879, durante la composizione del *Parsifal*, Riccardo Wagner sentì nuovamente il bisogno di ritornare in Italia, anche perché la malferma salute lo spingeva a sfuggire il rigido clima e il melanconico cielo di Bayreuth. / Festeggiato il Natale a “Wahnfried” [sic], l'ultimo giorno dell'anno partì con la famiglia da Bayreuth, giungendo la sera del 4 gennaio a Napoli. Quivi è ricevuto alla stazione dall'amico Gersdorff, che tosto lo accompagna all'abitazione prescelta. / Villa d'Angri, a Posilipo [sic], la magnifica villa eretta sopra una roccia, digradante a giardini e terrazze sul mare, accoglie il grande Ospite».

33 - Cfr. MORINI, *Wagner tra Giordano e Cilea* cit., pp. 39-40, e MORINI, *La vita e le opere: cronologia biografica* cit., 1968, pp. 226: la visita di Wagner è storia, quello che invece rientra nell'aura agiografica è il contatto tra Wagner e i due allievi.

34 - I particolari si leggono in PANIZZARDI, *Wagner in Italia* cit., p. 125: «non senza ragioni il Glasenapp osserva e il Placci traduce che in quell'audizione “l'uso delle voci bianche gli dette forse anticipi suggestivi dei cori infantili del *Parsifal*...”»; Panizzardi, citando Florimo (FRANCESCO FLORIMO, *Riccardo Wagner ed i wagneristi*, Ancona, Gustavo Morelli, 1883), continua affermando che: «Ma ciò che produsse in lui la più lieta sorpresa [...] fu un coro d'un maestro fiammingo cinquecentista, Clément Jannequin, “La battaglia di Marignano”, eseguito dagli alunni ed alunne del Conservatorio il giorno seguente, nella grande sala dei concerti» (*ibidem*). Una testimonianza inconfutabile ci viene dalla lettera di Eva Chamberlain-Wagner ad Arturo Toscanini, scritta circa un mese dopo la prima grande interpretazione di *Parsifal* a Bayreuth (22 luglio 1931): «codesto foglio [...] porta l'ultima ispirazione musicale di mio padre, Richard Wagner, scritta nell'anno '81 a Palermo, ed aggiunta alla partizione orchestrale manoscritta del *Parsifal*, in forma dedica a mia madre Cosima Wagner». Toscanini il 20 agosto incontrò alcuni membri della famiglia Wagner ai quali riferì di aver rispedito il gentile omaggio al mittente, peraltro, senza aprire la lettera (cfr. HARVEY SACHS, *Toscanini*, trad. di Anna Levi Bassan, Milano, Il Saggiatore, 1998, pp. 240-1).

Al di là dell'aneddoto, ciò che è fuor di dubbio è l'influenza di Wagner sulla produzione operistica italiana di quegli anni.³⁵ Dopo la trionfale rappresentazione bolognese del *Lohengrin* nel 1871 (seguita dal fiasco scaligero nel 1873), è il decennio successivo che segna definitivamente l'approdo dell'arte wagneriana in Italia, con l'esecuzione a Bologna, nel 1888, del *Tristan und Isolde*, diretto da Giuseppe Martucci su testo tradotto da Boito e Zanardini.³⁶ Tra il '71 e l'88, peraltro, il processo di assimilazione delle teorie wagneriane in Italia aveva iniziato a palesarsi, e ne erano spie almeno due titoli: per Alfredo Catalani con *La falce*, del 1876, e per Giacomo Puccini con *Le villi*, del 1884, l'influenza wagneriana fu quasi esclusivamente un più complesso impiego del tessuto orchestrale, con l'inserimento di un prologo sinfonico nell'opera del primo e di un intermezzo sinfonico in quella del secondo; con l'*Isora di Provenza* di Luigi Mancinelli (1884), invece, emerge sia una prima applicazione del sistema leitmotivico wagneriano, seppur con un *modus operandi* rigido e ripetitivo, sia l'impiego dell'orchestra per descrivere le angosce psicologiche vissute dalla protagonista. Per dirla con Guido Salvetti,

la presenza di Wagner presso gli operisti italiani coinvolse, più che scelte di drammaturgia, tecniche specifiche di scrittura vocale e sinfonica, oltre che singole situazione scenico-musicali.³⁷

Inoltre, sulla vocalità che i compositori della Giovane Scuola italiana appresero da Wagner, si è espresso esaurientemente Julian Budden, scrivendo che

the *verismo* movement which came into being with *Cavalleria rusticana* and which left Franchetti untouched represents, if anything, a turning away from Wagner inasmuch as it restores the unchallenged supremacy of the voice. True, the 'veristic' orchestra can make as much noise as Wagner's, but the singer, with his exasperated 'vocalità', can always beat it. The vocal climaxes of Wotan, Brünnhilde or Isolde seem to be generated from the orchestral pit; those of a Chénier or a Santuzza are the culmination of an emphatic cantilena that the instruments merely reinforce.³⁸

35 - Per ulteriori approfondimento sull'argomento 'si vedano': JULIAN BUDDEN, *Wagnerian tendencies in Italia opera*, in *Music and Theatre: essays in honour of Winton Dean*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987, pp. 299-332; QUIRINO PRINCIPE, *Storia di una revisione in corso. Modelli wagneriani nell'opera italiana tra Verdi e Puccini*, in *Ultimi splendori: Cilea, Giordano, Alfano*, a cura di Johannes Streicher, Roma, ISMEZ, 2000, pp. 21-38.

36 - Il 1888 è anche l'anno di *Asrael* di Alberto Franchetti su libretto di Ferdinando Fontana.

37 - GUIDO SALVETTI, *La nascita del Novecento*, Torino, EdT, 1991, p. 240.

38 - BUDDEN, *Wagnerian tendencies* cit., p. 316.

Budden aggiunge che, eccezion fatta per Puccini («Wagner's best Italian pupil»³⁹), solo Mascagni con *Parisina*, del 1913,⁴⁰ e Leoncavallo con *I Medici*, del 1893,⁴¹ si erano avventurati nel terreno wagneriano riscuotendo discreti risultati, mentre Giordano e Cilea «remain confined within the same veristic idiom whether their subjects were taken from low life or not».⁴²

Tornando alla giovinezza dell'operista foggiano, Giordano, nella classe di Serrao, inizia il suo percorso di studio, ma anche di vita, all'insegna dell'amicizia adolescenziale, tumultuosa ma semplice e, soprattutto del suo fervido amore per la musica, rapito dalla quale conia un suo *modus vivendi*; musica ad un tempo guida e meta di ogni sua sensazione, sorgente cui attingere per superare ogni difficoltà, sogno o, se vogliamo, essenza stessa della vita del compositore. Gli anni del conservatorio sono scanditi da numerose tappe significative, durante le quali il giovane talento forgia il suo genio svelando con decisi chiaroscuri, il proprio inconfondibile stile.

Dall'archivio della biblioteca del conservatorio di Napoli attingiamo molte interessanti informazioni sul suo *iter* didattico: vi sono infatti conservati molti quaderni e compiti scolastici.⁴³ Con diligenza e prodigalità l'allievo si dedicava allo studio dei *canoni* e delle *fughe*, ineluttabile esercizio per ogni compositore:⁴⁴ lo denotano, inequivocabilmente, i giudizi messi in calce ai suoi compiti. Anzi, si crea quasi un clima da camerata tra le due classi di composizioni presente nell'Istituto napoletano, così come ci conferma la lettera di Giordano scritta all'amico collegiale Cilea il 24 luglio

39 - Ivi, p. 332.

40 - Ma un'altra opera mascagniana, *Isabeau* (1911), annovera diversi riferimenti a *Tristan und Isolde*: il *Tristan-Akkord* come perno basilare di svariate scene e il tessuto orchestrale che risponde ai dettami wagneriani. Per Quirino Principe *Isabeau* è «un atto di fede estetica in Wagner» (PRINCIPE, *Storia di una revisione in corso* cit., p. 37).

41 - Non si può sottacere e debitamente considerare anche la seconda fase creativa di Antonio Smareglia, il quale, soprattutto nel periodo triestino che lo vide collaborare fattivamente con Silvio Benco, aveva assimilato con talento e in maniera personale la lezione wagneriana; cfr. SALVETTI, *La nascita del Novecento* cit., pp. 243-4; in particolare, *Abisso* (1914) è l'opera di Smareglia che più di tutte le altre sembra aver assimilato Wagner e Strauss.

42 - BUDDEN, *Wagnerian tendencies* cit., p. 318. A proposito di Giordano, Cilea e Mascagni, Principe conclude affermando che «Wagner non fu tanto un apprendistato o un'esperienza, quanto un'avventura culturale. Ad essi mancava la cultura storica, filosofica, letteraria, linguistica sufficiente per misurarsi con l'ampiezza dell'orizzonte intellettuale wagneriano» (PRINCIPE, *Storia di una revisione in corso* cit., pp. 37-8).

43 - Cfr. ANNA MONDOLFI, *Autografi di Giordano in «S. Pietro a Majella»*, in Umberto Giordano *dieci anni dopo la morte*, «Quaderni Musicali», III/1-4, Napoli, gennaio-aprile 1959; NAPOLI, *U. Giordano alunno di S. Pietro a Majella* cit., pp. 36-8.

44 - Anche in alcune opere farà sfoggio dell'arte della fuga. Per esempio, nel primo atto di *Fedora* (*Allegro mosso assai*, I, 40), quando sono in corso di svolgimento le indagini dell'ufficiale di Polizia, Grech, la 'fuga' di Loris è resa con l'esposizione di una fuga a quattro parti in Do maggiore. Il brano è accademicamente perfetto.

1883: «debbo vedere ora se tu mi rispondi, dandomi notizie del mio risultato agli esami. La nostra scuola si è distinta più dell'altra? Credo che la tua *Fuga* sarà piaciuta, è inutile domandarne». ⁴⁵ Alla fine dell'anno scolastico '86-'87 una fuga a cinque parti reali reca la media di 9,75 su 10. Tra le pagine di vita scolastica è ancora Giordano che appunta un'altra circostanza del 1887: durante un'inaspettata ispezione ordinata dal governo, il maestro Arrigo Boito arriva senza preavviso al conservatorio per verificare l'andamento didattico dell'Istituto, e quindi anche della classe di Serrao. ⁴⁶ L'evento viene descritto con molta enfasi in una lettera di Giordano, che ricorda:

Non erano compiti di facile lettura, tutt'altro. Fughe a quattro o a cinque parti, e alcune a otto parti. Ebbene, con rapidità impressionante Boito esaminava soffermandosi sulle battute buone che lodava e sulle battute scorrette che correggeva, con una matita. ⁴⁷

Avuta tra le mani una fuga a cinque parti di Giordano, Boito, che si mise al pianoforte e la eseguì tutta di seguito senza fermarsi un istante, mostrò palesamente di preferirla alle altre. L'insigne ispettore rimase soddisfatto della classe del Serrao, che metteva in pratica, col rigido studio del *punctum contra punctum*, le teorie didattiche formulate dall'insegnante di Boito, Alberto Mazzucato, che sosteneva che il progresso si raggiunge guardando indietro. ⁴⁸

La città di Napoli negli anni post-unitari aveva attirato la presenza di diversi artisti e intellettuali che animavano gli avvenimenti culturali. Nel corso degli anni Ottanta, cioè nel periodo dell'apprendistato, il giovane Giordano poté assistere a diversi appuntamenti culturali che lo segneranno indelebilmente. Nel 1885 viene rappresen-

45 - La lettera è riportata in MORINI, *Wagner tra Giordano e Cilea* cit., p. 40. Morini riporta che la lettera era indirizzata al «Distinto Sig. Francesco Cilea, alunno in San Pietro a Majella, Napoli», notizie che ricavò sicuramente dalla busta da lettera che ivi si conservava; purtroppo, durante la mia consultazione del Fondo Cilea non ho trovato traccia di questa missiva.

46 - Arrigo Boito, a partire dagli anni Ottanta, si era interessato alla riforma dell'insegnamento musicale, introducendo nei conservatori, tra l'altro, dei manuali di storia della musica che comprendessero anche il periodo rinascimento e quello barocco. Nel 1884, quando Lauro Rossi, direttore del Real Collegio di Musica di Napoli, lascia il posto vacante, il conservatorio, nell'attesa della nomina ministeriale del nuovo direttore, viene retto da un triumvirato: Serrao, Ruta e Florimo. Boito è quindi designato nuovo direttore ma rifiuta l'incarico, così come rifiuterà, successivamente, la direzione del conservatorio di Parma, pur essendone stato direttore onorario – e quindi a titolo gratuito – dal 1889 al 1891, invece del titolare Franco Faccio, suo fraterno amico, il quale, gravemente ammalato, grazie al generoso impegno di Boito poté conservare lo stipendio di direttore fino alla morte. A Napoli fu nominato direttore il maestro Pietro Platania.

47 - NAPOLI, *U. Giordano alunno di S. Pietro a Majella* cit., p. 37.

48 - In una lettera del gennaio 1878 a Giulio Ricordi così si esprimeva a tal riguardo Arrigo Boito: «Solo conoscendo ciò che l'arte fu, i nuovi ingegni riusciranno a conoscere ciò che l'arte dell'avvenire può e dev'essere» (in *Lettere di Arrigo Boito*, raccolte ed annotate da Raffaello de Rensis, Roma, Società editrice di Novissima, 1932, p. 29).

tata in francese la *Fédora* di Victorien Sardou, al Teatro Sannazzaro di Napoli, interpretata da Sarah Bernhardt e Pierre Berton. Il compositore rimase profondamente colpito dalla drammaticità dell'azione: si trattò di un'amore a prima vista che lo perseguì fino al raggiungimento dell'esclusiva da parte del drammaturgo francese.

Nella carriera degli operisti *fin de siècle* sono frequenti i contributi per il repertorio strumentale, nella maggior parte dei casi tutti circoscrivibili al periodo dell'apprendistato conservatoriale. Gli studi accademici, infatti, obbligavano i giovani allievi a cimentarsi nella composizione di danze settecentesche (minuetti, gavotte, allemande, etc.) e di brani di libera ispirazione (romanze, idilli, capricci, etc.), e, secondo quanto previsto dai programmi ministeriali, anche nella strumentazione per orchestra di brani di musicisti romantici.⁴⁹ Tutti questi lavori contengono già preziosi indizi di quella personalità musicale che sarà capace, nell'immediato futuro, di creare capolavori melodrammatici ricchi di pregevoli pagine strumentali. Nel 1886 Giordano si cimentava nella grande composizione strumentale classica, presentando al pubblico una sinfonia per orchestra dal titolo *Delizia*: il brano strumentale, di cui purtroppo non abbiamo traccia, fu accolto favorevolmente dal pubblico accorso al saggio finale dell'anno scolastico.⁵⁰ Nel settembre dello stesso anno dedicò una sua breve *Melodia* per cetra al maestro Marcello Grandi.⁵¹ Due anni dopo, nel 1888, componeva un'originale *Ouverture* a grande orchestra, un grazioso Minuetto e uno Scherzo per archi, che diresse nel maggio 1888 nella sala del Conservatorio, con mirabile maestria, suscitando il plauso compiaciuto dei maestri.⁵² Anche la critica ebbe parole di elogio per il giovane e promettente compositore, parlando lodevolmente dei due lavori per orchestra d'archi, pregni di ingegnosità formale e ricchi d'ispirazione. Sulla «Gazzetta Musicale» del 3 giugno 1888 si legge:

49 - Su proposta del direttore Platania, Giordano dovette ripetere, insieme agli altri due candidati, la prova d'esame di strumentazione per orchestra di un brano tratto dall'op. 53 di Schubert. La commissione decise di far ripetere la prima prova, sostenuta il 23 ottobre 1890, perché fortemente discrepante rispetto ai voti ottenuti nelle altre prove: per le prove di pianoforte, canto e violino, Giordano riportò la media di 7,64, per la fuga a cinque voci ottenne 8,16, per la prima prova di strumentazione riportò un'insufficienza, 5,69; alla seconda prova ottenne 6,25 (cfr. MONDOLFI, *Autografi di Giordano* cit., pp. 32-3).

50 - Cfr. CELLAMARE, *Umberto Giordano* cit., 1967, p. 30.

51 - La composizione, inedita, è conservata presso la Biblioteca del Conservatorio di Napoli (d'ora in poi Bc-Na), segnatura Rari 4.5.12-12.

52 - È molto probabile che sia di questo periodo anche la *Marcia per Banda* dedicata al «Celebre Maestro Cav. Luigi Caccavaio»; il manoscritto, in Bc-Na, Rari 4.6.9-29, ha il seguente l'incipit:



Il Giordano ha ingegno fervido, che tratto tratto rivela una vena copiosa, sa trovare la sua nota fine, caratteristica, spigliata. Tanto il *minuetto* quanto lo *scherzo* sono componimenti assai pregevoli per fattura e per ispirazione.⁵³

Il «Piccolo» del 17 maggio 1888 definiva il primo pezzo «molto originale» e dava anche un importante dettaglio compositivo del brano, sostenendo che era uno «spigliatissimo e grazioso alternarsi di pizzicato di violini e di languida frase [al] violoncello».⁵⁴ Non si può escludere che il *Minuetto* in questione sia proprio quello pubblicato – evidentemente nella riduzione per pianoforte – da Izzo.⁵⁵

I. Il concorso Sonzogno 1888 e l'opera *Marina*

Nel 1888 moriva il vecchio maestro Francesco Florimo, ben noto poiché dedito alla direzione della biblioteca, allo studio della storia della scuola napoletana, nonché legato da una fraterna amicizia, al nome dell'intimo amico Vincenzo Bellini. Per la prima volta, in detta circostanza, Umberto Giordano diresse, in chiesa, l'orchestra ed il coro degli alunni. Da Milano intanto giungeva, nel luglio 1888, attraverso il periodico «Il Teatro illustrato», l'annunciato concorso, il secondo dopo quello del 1883,⁵⁶ riservato a giovani musicisti per la composizione di tre opere liriche in un atto, bandito dall'editore milanese Edoardo Sonzogno, col quale, quest'ultimo, desiderava dare un energico impulso all'arte melodrammatica italiana, ma soprattutto trovare nuovi talenti da scritturare nella sua scuderia. Le partiture doveva essere consegnato improvvisamente entro il 30 maggio 1889.

Gli alunni Giordano e Cilea colsero l'occasione per esprimere tutto l'ardore verso l'entusiasmante magia della lirica e del mondo teatrale. Paolo Serra, ascoltati i lavori melodrammatici dei due suoi migliori alunni, concesse a Giordano di partecipare all'ambizioso concorso, mentre suggerì a Cilea, ormai all'ultimo anno, di presentare la sua *Gina*, su libretto di Enrico Golisciani,⁵⁷ come saggio finale. All'età di ventuno

53 - Citato in CELLAMARE, *Umberto Giordano* cit., 1967, p. 30.

54 - *Ibidem*.

55 - *Infra*, pp. 26-28.

56 - Giacomo Puccini vi partecipò con *Le Villi*. Nel marzo 1884 furono proclamati vincitori Guglielmo Zuelli con *La Fata del Nord* (di N. Campanini) e Luigi Mapelli con *Anna e Gualberto* (di F. Fontana). Sonzogno perse un sicuro cavallo di razza, consegnandolo nelle mani di Giulio Ricordi che stava aspettando da tempo qualche talento che rinvigorisse la sua scuderia. Cfr. GIRARDI 2000, pp. 34-6.

57 - Enrico Golisciani (Napoli, 1848 – ivi, 1919) poeta e librettista. Pubblicò alcune raccolte di poesia per musica, fra cui *Pagine d'album*. Fu autore di moltissimi libretti d'opera musicati da diversi operisti, fra i quali si menzionano: *Gli equivoci* (1878) di Errico Sarria, *Cleopatra* (1878-9) di Ferdinando Bonamici, *Marion Delorme* (1885) di Amilcare Ponchielli, *Gina* (1889) di Francesco Cilea, *Cimbelino* (1891) di Nicola van Westerhout, *A Santa Lucia* (1892) di Pierantonio Tasca, *Il birichino*

anni, Giordano presentò la sua *Marina*, su libretto dello stesso Golisciani, contraddistinta dal motto «Poca favilla gran fiamma seconda». ⁵⁸ Al termine delle audizioni, Sonzogno aveva individuato in Mascagni – vincitore con *Cavalleria rusticana* – e in Giordano – classificatosi al sesto posto – i due uomini di punta della sua nuova squadra. Il concorso aveva visto la partecipazione di ben settantatré concorrenti, ma alla fine solo Mascagni e Giordano furono scritturati per la composizione di nuove opere. E si pensi che fra i primi classificati erano: Marco Enrico Bossi, professore al Regio Conservatorio di Napoli, Vincenzo Ferroni, professore al Regio Conservatorio di Milano, e Armando Seppilli, intimo amico dello stesso editore. ⁵⁹

Giordano si era guadagnato gli elogi della commissione giudicatrice, «perché come lavoro musicale presentava qualità peregrine d'ideazione e di fattura», ⁶⁰ la quale, peraltro, non aveva lesinato dure critiche al libretto, che dava «nessuna garanzia di successo», si trattava cioè di «un soggetto destituito d'interesse in modo assoluto, senza vita drammatica, senza tipi e senz'ambiente». ⁶¹ Sonzogno, in maggio, convocò il giovane compositore a Roma per ascoltarne in prima persona la musica:

Commissione presa in considerazione vostra opera, invitavi – secondo articolo undici programma concorso – trovarvi Roma martedì prossimo, ore undici antimeridiane, per fare lettura. Recapito Accademia Santa Cecilia. ⁶²

(1892) di Leopoldo Mugnone, *Il segreto di Susanna* (1909) e *I gioielli della Madonna* (1911) di Ermano Wolf-Ferrari. Moltissimi altri libretti rimasero non musicati. Un esempio ci viene dato dalla seguente lettera del 20 dicembre 1916 indirizzata a Cilea: «Illustre caro Maestro / Ossequiandovi cordialmente, mi permetto farvi tener presente che mi trovo disponibili tre recenti miei lavoretti lirici, e sono: / *Passa la ronda* (dal *Grand Guignol*) e due comici-sentimentali, in 3 brevi atti ognuno: / *La Cugina* / *L'Orso ammaestrato*. / Nel caso li gradisse leggerli, io sarei ben felice farveli tenere, per sentire che ne penseste, mirando ad una sosta (certo assai grata) nella vostra carriera d'operista» (CASA DELLA CULTURA DI PALMI – d'ora in poi CdC-Pal –, Museo Cilea, *Carteggio*, n. 547).

58 - DANTE, *Paradiso*, I, 34. In effetti, la citazione si rivelò profetica: dietro quella piccola «favilla», l'opera *Marina*, si nascondeva un grande incendio, il futuro di un operista che ebbe un ruolo importante nella storia del teatro musicale italiano.

59 - Lo stesso Mascagni dichiarò al cerignolano Luigi Manzari, nella lettera del 27 febbraio 1890, scritta a qualche giorno di distanza dall'audizione, che molti concorrenti non rappresentavano «la gioventù per cui era stato fatto questo concorso», e aggiungendo: «combatto volentieri con questi, anche con le raccomandazioni. Poiché la vera lotta è adesso, lotta corpo a corpo, ma non leale, non uguale. Infatti la lotta uguale era la prima con le schede chiuse ed io sono riuscito il primo. Oggi la lotta è disuguale, oggi si conoscono i nomi ed io dovrei avere la peggio. [...] Quando cominciarono le letture, io cedetti il primo posto (che mi spettava di diritto) a Bossi e a Giordano che aveva un male di stomaco [...]» (DANIELE CELLAMARE, *Pietro Mascagni*, Roma, Fratelli Palombi, 1967, pp. 63-4).

60 - GALLI, *Umberto Giordano* cit., 1892, p. 66.

61 - *Ibidem*; inoltre, aggiungendo: «Però nella *Marina*, come dicevo, v'era così forte spiccata, originale l'affermazione di un ingegno brillantissimo».

62 - GALLI, *Umberto Giordano nell'arte e nella vita* cit., 1915, p. 23.

L'avvenimento pretese l'attenzione del consiglio accademico che, esaminato il caso, comunicò all'unanimità che l'alunno poteva recarsi a Roma accompagnato da un ispettore. Amintore Galli, membro della commissione e quindi testimone diretto di quell'audizione, riporta un'impressione di prima mano assai significativa:

La fiducia che la tersa e simpatica melodia di *Marina* aveva ispirato nei membri della Commissione esaminatrice del Concorso – fiducia fervidissima specie in uno di essi – l'umile scrivente – e la stima affettuosa che un famoso maestro concertatore e direttore d'orchestra – Leopoldo Mugnone – nutriva per l'ingegno del Giordano, valsero a questi una spontanea e convinta presentazione al celebre e generoso editore milanese. Ed ecco che in una delle giornate fiammeggianti dell'entusiasmo di *Cavalleria rusticana*, in una sala del teatro Costanzi, il Giordano, seduto al pianoforte, incantava l'attenzione del Sonzogno eseguendo la *Marina*, che fu da questi ascoltata dalla prima all'ultima nota.⁶³

Marina sedusse i presenti e, a tal proposito non si può non menzionare la profetica frase di Filippo Marchetti, membro della commissione: «Quando si comincia così si finisce molto bene».⁶⁴ Fu in quell'occasione che Giordano propose all'editore milanese di musicare un dramma che dipingesse a forti tinte la *tranche de vie* napoletana. Si trattava di *Mala vita*, pièce di Salvatore Di Giacomo e Goffredo Cagnetti, cui Umberto aveva assistito al Fiorentini di Napoli.⁶⁵ Sonzogno, evidentemente entusiasmato dal successo di *Cavalleria* nonché rassicurato dalle circa ottanta repliche – in diverse città d'Italia – del prodotto teatrale digiacomiano,⁶⁶ incaricò Nicola Daspuro,⁶⁷ suo rappresentante per il Mezzogiorno, per la riduzione librettistica.

63 - Ivi, p. 24. Alla luce anche della lettera a Rocco Pagliara, bibliotecario del Conservatorio di Napoli, datata 30 maggio 1890, bisogna retrodatare tale evento, diversamente da quanto riportato da diversi storici che lo collocano nel mese di dicembre, al mese di maggio, durante le recite di *Cavalleria*. Giordano nella missiva riporta: «I pochi momenti di buona speranza trascorsi in Roma, li sto pagando col pianto qui, giacché il fatto è grave» (CONCETTA PENNELLA, *Lettere inedite di Umberto Giordano*, Napoli, Società editrice napoletana, 1977, p. 43). La madre, Sabata Scognamillo, fu colpita da una grave malattia che le aveva paralizzato le gambe. I momenti felici di cui Giordano parla nella lettera erano quelli che si riferivano all'audizione con l'editore milanese, avvenuta quindi in maggio.

64 - *Ibidem*.

65 - La notizia si legge in GALLI, *Umberto Giordano* cit., 1892, p. 66. Il compositore, anche in quell'occasione, rimase profondamente colpito dalla drammaticità dell'azione, così come era accaduto qualche anno prima per la *Fédora* di Sardou.

66 - *Mala vita* della ditta Di Giacomo-Cagnetti venne rappresentata per la prima volta al teatro Gerbino di Torino nel dicembre del 1888; successivamente venne messa in scena a Genova, Milano, Firenze, e Napoli (presso il teatro Fiorentini e al Nuovo – gli unici due teatri napoletani che ospitavano ancora delle rappresentazioni di opere buffe di stampo napoletano, tra le quali proprio *La festa di Piedigrotta* dei fratelli Luigi e Federico Ricci). Inoltre, la compagnia Pantalena l'ha rappresentato anche al Quirino di Roma, dove «il successo fu superiore a ogni aspettativa» (cfr. SALVATORE DI GIACOMO, *Presentazione*).

67 - Nicola Daspuro (Lecce 1853 – Napoli 1941). Oltre all'*Amico Fritz* mascagnano, firmato con lo pseudonimo E. Suardon, pubblicò diversi altri libretti: *Elda* (1892), *Hassan* (1892), *Renata* (1906),

2. La produzione pianistica e le prime romanze da camera

Visionando i cataloghi delle opere dei maestri della Giovane Scuola, che pure presentano diverse omissioni, rileviamo che era pratica diffusa, soprattutto durante la fase della formazione scolastica, di cimentarsi in composizioni di musica per pianoforte. Puccini,⁶⁸ Leoncavallo,⁶⁹ Cilea⁷⁰ e Giordano hanno dato tutti il loro contributo alla musica pianistica, molto spesso dedicando le loro creazioni a protettori, pubblicandole con editori minori e, infine, riutilizzando la loro *verve* giovanile in componimenti maturi.⁷¹ I pezzi pianistici giordanesi che si sono potuti rintracciare sono quattro: i primi due sono un *Minuetto* in Si bemolle maggiore, dedicato all'amico Fausto Mattei, e una *Gavotta*⁷² in La maggiore, dedicata all'amico Elviro Raimondi,

Nora (1908), musicata da Gaetano Luporini, *Igor* (1909), musicata da Massimo Perilli, e *Orloff* (1940). Daspuro, inoltre, ricoprì per diversi anni la carica di impresario del vecchio Teatro del Fondo, che nel dicembre 1893 fu acquistato e restaurato a proprie spese da Edoardo Sonzogno, assumendo il nuovo appellativo di Teatro Mercadante, e dove si svolgeràà nella primavera del successivo anno un'importante stagione lirica di esclusivo stampo sonzogno.

68 - L'arte creativa pucciniana si cimenta col pianoforte già nel 1881-2, durante il periodo scolastico, con l'*Adagio* in La maggiore (utilizzato nelle *Villi*), seguito da un *Piccolo Valzer* nel 1894 (che divenne poi l'assolo di Musetta, *Quando me n'vo*), da una «marcetta brillante», *Scossa elettrica*, scritta nel 1896 in occasione delle celebrazioni del centenario delle pila, e da un pezzo caratteristico, *Calmo e molto lento*, pubblicato nel 1916 in un fascicolo pubblicato in beneficenza delle famiglie dei caduti della Grande Guerra (cfr. MICHELE GIRARDI, *Giacomo Puccini. L'arte internazionale di un musicista italiano*, Venezia, Marsilio, 2000², p. 490).

69 - Leoncavallo fu anche ottimo pianista, allievo di Beniamino Cesi presso il Conservatorio di Napoli. Numerose sono le composizioni che il musicista partenopeo ha riservato a questo strumento, le quali abbracciano tutto l'*iter* creativo dal 1896 in poi. Si tratta quasi sempre di brani di non ampie dimensioni, che bene s'inseriscono nella produzione tardo-ottocentesca. I generi frequentati da Leoncavallo sono diversi: si passa da brani su ritmi di danza (sarabande, minuetti, valzer e tarantelle) a brani d'impronta marcatamente romantica (notturni, serenate e romanze), senza tralasciare un *album* ispirato al folclore spagnolo, *Airs de ballets espagnols*.

70 - Per le composizioni pianistiche del maestro calabrese si rimanda a SALVATORE TRIPODI, *L'opera pianistica di Francesco Cilea*, in *Cilea* 1999, pp. 229-58.

71 - Cfr. CESARE ORSELLI, *Il verismo si mette al pianoforte*, in *Puccini, Giordano, Mascagni, music for piano*, Bologna, Bongiovanni, 1999, libretto al CD, pf. Marco Sollini.

72 - La gavotta è una danza settecentesca dal tipico ritmo binario, generalmente con anacrusi di 2/4. Caduta in disuso dopo la rivoluzione francese, riacquistò dignità musicale e compositiva nel periodo tardo-romantico. Lo studio che il compositore fece su questa tipica danza francese è testimoniato anche da una pagina manoscritta donata qualche decennio fa dalla famiglia Platania al Conservatorio di Napoli (Bc-Na: Rari 4.5.12-60). Si tratta di un arrangiamento per pianoforte del maestro

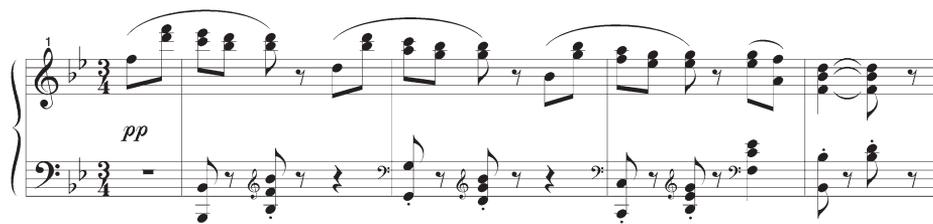
entrambi pubblicati dall'editore Raffaele Izzo di Napoli sul finire degli anni Ottanta.⁷³ La datazione di questi due componimenti può essere più precisa se si prende in dovuta considerazione una notizia che Cellamare riporta nella sua biografia: due pezzi pianistici – forse proprio questi – furono eseguiti dallo stesso compositore in un concerto tenutosi presso l'Accademia di Musica di Viterbo nel 1887.⁷⁴ Ergo i brani in questione potrebbero essere stati scritti tra il 1886 e il 1887.

Il *Minuetto* (es. 1) ha poco della danza settecentesca; la creazione sembra rispondere più a modelli di tipo chopiniano e quindi al secolo romantico, rimanendo ancorato, però, alla solida struttura in tre sezioni. La costruzione dei periodi musicali rispondono alle teorie della *Korrespondenmelodik*: semplicità e regolarità della frase melodica disciplinano l'intelaiatura del brano. Inoltre, similmente alla *Gavotta* anche nel *Minuetto* la sezione è a sua volta divisibile in tre parti *a-b-a'*: la prima sottosezione chiude in Re minore, poi in *b* si sposta nella regione della dominante, e infine *a'*, con delle piccole varianti al basso, ritorna in Si bemolle maggiore. La macrosezione B è caratterizzata da una maggiore incisività ritmica grazie all'uso frequente di passaggi in sedicesimi in ambedue le mani.

foggiano di una *Gavotta* di Jean-Baptiste Lully. Inoltre, anche dopo aver raggiunto la notorietà, Giordano si applicherà, a Baveno nel settembre 1918, nell'orchestrazione di una gavotta per pianoforte (non è da escludere che tale orchestrazione sia stata un omaggio a uno dei docenti di pianoforte che Giordano ebbe lungo la carriera scolastica) di Costantino Palumbo (Torre Annunziata, Napoli, 1843 – Posillipo, 1928), che dopo aver ottenuto lusinghieri successi in Francia come pianista, tornò in Italia e insegnò pianoforte al Conservatorio di Napoli. Palumbo fu anche autore di opere liriche: scrisse una *Maria Stuarda*, su libretto di Golisciani, nel 1874, e *Pier Luigi Farnese*, su libretto di Boito (questo lavoro, pronto per andare in scena al Costanzi di Roma nell'autunno del 1891, non fu eseguito a causa di una furibonda lite intercorsa tra Palumbo ed Eduardo Sonzogno, lite scoppiata durante la prova generale: il compositore riteneva inadatto il tenore Lazzarini, lo fece presente all'editore e, indignato dalla scortese risposta di questi, fece ritirare l'opera); cfr. RAFFAELLO DE RENSIS, *Arrigo Boito librettista. Il «Pier Luigi Farnese» per C. Palumbo (con lettere inedite)*, «Nuova Antologia», marzo-aprile 1928, pp. 51-64.

73 - Cfr. FRANCESCO MASTROMATTEO, *Umberto Giordano tra verismo e cinematografia*, Foggia, Bastogi, 2003, pp. 68-71: per la datazione Mastromatteo suggerisce l'anno 1889, forse lasciandosi ingannare dalla dedica che il compositore scrisse di suo pugno – lo deduco da una personale perizia calligrafica – sul fascicolo della *Gavotta*: «All'Archivio del R. Collegio di Musica di Napoli / Maggio 89». L'analisi musicale di Mastromatteo è stata condotta solo sulla *Gavotta*, escludendo il *Minuetto* dalla sua disamina.

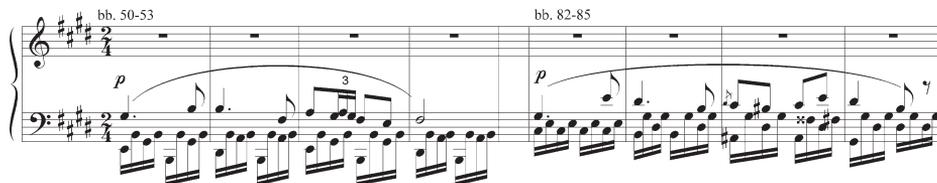
74 - Cfr. CELLAMARE, *Umberto Giordano*, cit., 1967, p. 30.

Esempio 1: Umberto Giordano, *Minuetto* per pianoforte (bb. 1-4).

La *Gavotta* (ess. 2a e 2b) è improntata a uno stile toccatistico *à la manière de* Scarlatti. Anch'essa è impostata secondo lo schema tripartito. La sezione A è divisibile in tre sottosezioni, *a-b-a*, che si muovono dal grado della tonica (La maggiore) a quello della sottodominante abbassata (Re bemolle maggiore) attraverso il passaggio enarmonico Do#-Reb:

Esempio 2a: Umberto Giordano, *Alla Gavotta* per pianoforte (bb. 1-8).

La sezione B, in Mi maggiore, è bipartita (sottosezione *c-d*), ed è contrassegnata da due momenti di ampia cantabilità, prima esposti nel registro grave e poi, rinforzati armonicamente e col raddoppio all'ottava, proposti nel registro acuto. I due temi (es. 2b) sono sempre accompagnati dal tipicissimo *basso albertino*, che continua a conferire quel sapore settecentesco – quasi cembalistico – al pezzo per pianoforte.

Esempio 2b: Umberto Giordano, *Alla Gavotta* per pianoforte, temi della sezione B (bb. 50-53 e 82-85).

Nel 1890 Giordano riesce a pubblicare due composizioni con l'editore Ricordi: l'*Idillio*, dedicato al maestro Ferdinando Bonamici,⁷⁵ e lo Scherzo per pianoforte,⁷⁶ dal titolo *Gerbes de feu*, dedicato al maestro Francesco Simonetti.⁷⁷ Il primo brano (es. 3), nella tonalità ambivalente di Do minore / maggiore, presenta una macrostruttura tripartita con coda finale, tutto governato dalla rigida regola della quadratura musicale (a parte una piccola sbavatura in *b*). Ogni macrosezione, a sua volta, è suddivisibile in tre sottosezioni. Alla fine otteniamo il seguente schema strutturale: A (*a-b-a'*) / B (*c-d-c'*) / A' (*a-c'*) / coda. Entrando più nel dettaglio, verificiamo quanto segue:

SEZIONE	BATTUTE	TONALITÀ	COMMENTI
A (bb. 1-43)			
a	7+7	Do minore	Alternanza del ritmo ternario e binario. La 1ª semifrase si chiude sul v.
b	8+7	Da Sol maggiore a Re maggiore	Ponte modulante: dal v al v del v
a'	7+7	Sol minore	Ripresa della sezione a nella tonalità al v grado minore
B (bb. 44-77)			
c	8+8: 4+4 + 4+4	Sol maggiore	La prima semifrase è un cantabile su un pedale di tonica, la seconda semifrase utilizza l'elemento terzinato della sezione a, secondo un andamento melodica discendente di grado
d	2+2+2+2	Da Si minore a Re maggiore	Progressione modulante discendente di grado, utilizzando la prima battuta della sezione c, e creando un canone fra la mano destra e quella sinistra
c'	4+3+3	Sol maggiore	Ripresa della sezione c
A' (bb. 78-107)			
a	7+7	Do minore	Ripresa della sezione a
c ²	8+8: 4+4 + 4+4	Do maggiore	Ripresa della sezione c
CODA (bb. 108-125)			
	8+8+2		Canone fra la mano destra e quella sinistra

75 - Ferdinando Bonamici (Napoli, 1827 – ivi, settembre 1905), pianista e compositore, fu insegnante presso il Conservatorio di Napoli per diversi anni. Pubblicò con Ricordi moltissimi lavori pianistici, puramente dedicati alla didattica e alla tecnica dello strumento. Fece parte di un cenacolo artistico che si formò agli inizi della seconda metà dell'Ottocento, quello dei «Macchiaiuoli», i cui capostipiti furono Francesco Saverio Altamura e Serafino de Tivoli.

76 - Lo Scherzo si era affermato, come tipica composizione pianistica, nella seconda metà dell'Ottocento, grazie alle opere di Chopin e di Brahms.

77 - Nell'agenda personale del 1930 di Giordano si legge che il 13 aprile «La pianista russa Mirimanova accompagnata dal tenore Galeia» si recò nello studio del compositore, presso l'Hotel de Milan, per fargli «sentire lo *Scherzo* mio per piano» (Mc-Fg, *Diario autografo 1930*, domenica, 13 aprile).

ANDANTE MOSSO

ppppna corda

staccato sempre il basso

Esempio 3: Umberto Giordano, *Idillio* per pianoforte, prima semifrase della sezione A (bb. 1-7).

Lo Scherzo (es. 4) rivela una pregevole abilità nel trattamento della tradizionale forma tripartita e una buona capacità di inventiva melodica, strettamente relazionabile all'implicazione narrativa del pezzo: il brano vorrebbe traslitterare musicalmente il fuoco della passione umana, l'amore. La sezione A utilizza, come espediente tecnico, dei tremoli alternati tra le due mani; quindi, un breve motivo tematico, segnato armonicamente dal secondo grado abbassato, segno indelebile della napoletanità del componimento, contraddistingue la seconda parte di questa sezione. Nella sezione centrale Giordano si concede un momento lirico e appassionato, tutto impostato su un dispiagato canto d'amore impastato nella vellutata tonalità di Sol bemolle maggiore.

Allegro vivo

leggero e p

Esempio 4: Umberto Giordano, *Scherzo pour piano*, inizio della sezione A (bb. 1-8).

Una parte della produzione giovanile di Giordano è dedicata al genere della romanza, di carattere borghese e da salotto, concepita quasi come un prodotto d'uso per fruitori dilettantistici, una sorta di *Hausmusik*. Il genere della romanza, che era in gran voga sul finire del secolo, subirà, a opera dei compositori della generazione dell'Ottanta, una profonda trasformazione sia sul piano testuale, ovvero prediligendo autori di alta levatura, sia sul piano della forma musicale, divenendo sempre più libera da utilizzare schemi precostituiti.⁷⁸

78 - Cfr. ADRIANA GUARNIERI CORAZZOL, *I musicisti di D'Annunzio: la lirica da camera*, in *La romanza italiana da salotto*, a cura di Francesco Sanvitale, Torino, EdT, 2002, pp. 167-9. La reperibilità delle loro liriche da camera ha dato anche un maggiore impulso alla ricerca musicologica che, al contrario, tranne qualche eccezione, ha finora studiato la Giovine Scuola solo come *habituée* del melodramma. Per esempio, un'attenta disamina delle romanze di Mascagni è stata condotta recentemente da CESARE ORSELLI, *L'altro Mascagni: la lirica da camera*, in *Mascagni ritrovato. 1863-1945: l'uomo, il*

La produzione giordaniana può essere divisa in tre fasi: la prima arriva fino al 1892; la seconda, che è la più florida, va dal 1900 al 1919; la terza dal 1932 al 1945. Durante tutto l'arco creativo, Giordano si rivolse rarissimamente a poeti illustri: Adriana Guarnieri ha indicato l'ipotesi di una collaborazione con d'Annunzio nel 1892, mentre sono certe due liriche su testo di Leopardi scritte nel 1944 e una collaborazione con Marinetti, pubblicata postuma da Sonzogno. A parte questi nomi di spicco, per il resto Giordano indirizzò la sua attenzione a poesie d'uso scritte da amici letterati, e principalmente: i napoletani Rocco Pagliara,⁷⁹ Pietro Scoppetta, e Mauro Mauri, e il sardo Gavino Gabriel. Inoltre, lo stesso Giordano fu autore, firmandosi con l'anagramma Dino Rago, di testi di diverse altre liriche da camera.

Tra il 1888 e il 1889 pubblica, sempre per l'editore Izzo di Napoli, la romanza in Re maggiore per canto e pianoforte *Vorrei!*... su versi di M. Manzi, dedicata alla contessa Gisela Lefebvre di Balzorano. La romanza doveva far parte di un progetto più ampio, un ciclo di romanze, forse su testi di vari poeti, che però non fu portato a termine.⁸⁰ Il testo poetico, piuttosto modesto nell'impianto banale e nella stantia evocazione di *topoi* sentimentali arcinoti (fa eccezione la brama di metamorfosi in insetto, cara agli scapigliati e a Boito in particolare), è formato di quattro tetrastiche di settenari alternativamente piani e tronchi (i piani hanno rima irrelata, i tronchi rima tra loro due a due):

musicista. Catalogo della mostra itinerante per il cinquantesimo della scomparsa del musicista livornese (Museo teatrale alla Scala, 23 settembre 1995), a cura di Caterina Cascione, Milano, Casa Musicale Sonzogno, 1995, pp. 145-63. È pur vero, però, che per gli operisti possiamo parlare di un vero e proprio esercizio di scrittura vocale, le cui fresche melodie, in diversi casi, furono utilizzate anche nei loro melodrammi. In tutta la produzione giordaniana ho potuto riscontrare un solo caso di 'riutilizzo' di materiale musicale preesistente: la romanza *Ecco l'april*, pubblicata nel volume del 1919, fu impiegata nel secondo atto della *Cena delle beffe* (Ginevra: «Sempre così, sul margine del sogno...»). L'unico compositore che si dedicò esclusivamente al genere della lirica da camera fu Francesco Paolo Tosti.

79 - Rocco Emanuele Pagliara (Baronissi, Salerno, 1856 – Napoli, 1914), fu dapprima insegnante di lettere, poi, succedendo a Florimo, dal 1888, per circa venticinque anni, bibliotecario e direttore amministrativo del conservatorio di San Pietro a Maiella a Napoli. Sotto la sua direzione la biblioteca si arricchì di numerosi autografi, prime edizioni, libretti e lettere autografe di diversi compositori. Dotato di moderna e vasta cultura, fu poeta, critico d'arte, scrisse i versi di molte romanze e melodie, fra le quali celeberrima è *Malia* musicata da Francesco Paolo Tosti. Giordano musicò i versi della lirica *Lami?* pubblicata nel volume di Sonzogno del 1919.

80 - Ciò lo deduciamo dal frontespizio di questa romanza sul quale è riportato: «6 Melodie per canto con accomp. di pianoforte di Umberto Giordano». Posto di lato i sei titoli delle romanze: «1. Biondina. / 2. Vorrei! / 3. Un Bacio. / 4. Amo! / 5. Se tu Sapessi! / 6. Serenata». Ma solo la seconda romanza riporta il numero di edizione («N. 206»), mentre le altre ne sono sprovviste. La numero 5 ha lo stesso titolo della romanza che si trova nel volume pubblicato nel 1919 dalla Casa Musicale Sonzogno: il caso di omonimia potrebbe permetterci di avanzare l'ipotesi che la romanza *Se tu sapessi* su versi di Dino Rago (ossia, Giordano) sia stata scritta già nel periodo dell'apprendistato napoletano. In tutti i modi, non sfugga che l'ultimo endecasillabo della prima strofa potrebbe avallare questa ipotesi: «A te consacro la mia gioventù».

Vorrei come farfalla
 L'ali lucenti d'or
 Per attirar lo sguardo
 Del mio adorator
 Vorrei allor posarmi
 Sul morbido tuo crin
 Baciarlo tante volte
 Restarmi a lui vicin
 Vorrei accarezzarlo
 Con le mie ali d'or
 Sorridergli e guardarlo
 Morir per lui d'amor
 Vorrei affascinarlo
 Condurlo presso i fior
 Baciarlo sulle labbra
 Morirgli sovra il cor!

p e sempre legato

Vorrei co-me far - fal - la La - li lu - cen - ti e d'or

pp

Esempio 5: Umberto Giordano, *Vorrei!*, romanza per canto e pianoforte, *incipit* (bb. 1-5).

Per tutto il brano la linea vocale e quella pianistica sono autonome l'una dall'altra. L'andamento melodico è prevalentemente costruito per gradi congiunti. La struttura è quella canonica della tripartizione A-B-A', resa evidente, però, solo dall'armonia; la melodia, infatti, anche nella sezione B ricalca il motivo iniziale.

La sezione A apre in Re maggiore e chiude in Re minore: la neutralizzazione del Fa# e il suono comune 'Re' permettono al compositore di passare al Si bemolle maggiore e di improntare la sezione centrale con armonie ricche di bemolli. La sezione B in sole quattro battute passa da una dinamica in *pp* al *ff*, raggiungendo il punto più acuto (Sol₄) sulle parole «Sorridergli e guardarlo» che gli permette di creare un forte stacco sulla parola chiave del brano, «Morir», che il giovane compositore mette maggiormente in rilievo, reiterandola quattro volte. Ne viene fuori una conclusione semplice e quanto mai ovvia: mettendo in evidenza il binomio amore e morte, Giordano dimostra di respirare ancora un'aria piena di romanticismo, tanto più che il concet-

to è reso ancor più evidente dal trattamento che concede agli ultimi due versi della poesia, i quali, usati per una seconda volta nella coda con una dilatazione dei valori temporali, mirano a rimarcare il motore della passione umana: «il cor».

Questa composizione, inoltre, è una delle tante attestazioni di familiarità con Cilea: concepita negli anni del conservatorio, fu utilizzata dal foggiano come dedica all'amico 'Ciccillo' e riportata nell'*Album* di ricordi del calabrese. La dedica esprime il sincero legame di fraterna amicizia: «Queste poche note al mio amico carissimo Francesco Cilea, compagno di scuola, di camerata, d'infermeria, d'idee, ed anche di costituzione fisica».⁸¹

Nel 1890, Giordano pubblica per la Società Musicale Napoletana *Come farfalla...* (es. 6), romanza per canto e pianoforte in Do maggiore, su versi di Pietro Scoppetta,⁸² che aveva litografato splendidamente anche la copertina (fig. 1). La poesia, di due pentastiche di endecasillabi a rima baciata (piani sempre nella prima, piani e tronchi alternativamente nella seconda), è deliziosamente malinconica:

Come farfalla intorno le ronzavo,
Credendo allo splendor degli occhi belli;
Siccome aureola d'oro immaginavo
Quel profluvio stupendo di capelli,
Come farfalla intorno le ronzavo.
Più d'una volta a stringerle tentai
La man, ma altera sempre mi schivò;
E il dì che me 'l concesse allora osai
Di baciarla sul viso e mi bruciò.
Oh, maledetto il dì che lo tentai!

L'essenza del testo lascia trasparire il ricordo di un amore, vissuto quasi come una visione onirica. Il testo presenta un comune denominatore con la precedente romanza:

81 - Questo piccolo frammento autografo mi è stato gentilmente segnalato da Sebastiano Olivarelli, responsabile del Museo Cilea di Palmi. Sul frontespizio dell'*Album* è riportato: «Ricordi del Conservatorio musicale con scritti del Direttore Platania, del mio M° Serrao, e dei miei compagni. / Agosto del 1889 / Francesco Cilea». La dedica del maestro Platania è datata «Napoli, 18 8bre 1887», e la musica è stata composta sui seguenti versi: «Affaticati per sapere / E lavora per avere».

82 - Pietro Scoppetta (Amalfi 1863 – Napoli 1920), pittore e poeta, a Napoli faceva parte del gruppo sommarughiano di d'Annunzio, di Roberto Bracco, di Scarfoglio, della Serrao, di Dalbono e Migliare, di Salvatore Di Giacomo, Mario Costa e Ferdinando Russo, tutti spiriti creatori: d'Annunzio con la sua poesia, Scarfoglio coi suoi articoli, Ferdinando Russo, Di Giacomo e Mario Costa con le canzoni che rispecchiavano l'animo napoletano, la Serrao, con la sua immaginazione borghese, Dalbono e Migliare coi loro dipinti dai colori seducenti. Era il meglio della Napoli della cultura e tutti lasciarono un segno profondo nella formazione del giovane amalfitano. Nel Novecento si trasferì a Parigi dove entrò in contatto coi grandi dell'epoca ed ebbe subito modo di imporsi ed esporre al Salon, alla 118° esposizione della Società degli artisti francesi. Non dimenticò mai Amalfi, dove tornava in vacanza appena poteva.



Figura 1: *Come farfalla*, copertina dello spartito per canto e pianoforte, musica di Umberto Giordano, litografia di Pietro Scoppetta (Napoli, Società Musicale Napolitana, s.d. [1891], n. ed. 256).

il simbolismo della crisalide, ossia di quell'insetto che abbandona il corpo primitivo per divenire farfalla, sta ad indicare il passaggio dall'adolescenza all'età adulta e ai piaceri della vita. La coincidenza non può essere un caso. Anzi, sembra una precisa volontà del compositore quella di voler musicare due testi ricchi di questa dimensione percettiva e sensitiva tanto cara ai poeti decadenti. Inoltre, la farfalla potrebbe simboleggiare la testimonianza di un dramma personale, di un amore prima tanto agognato (*Vorrei!*) e poi maledettamente cancellato dai ricordi (*Come farfalla*).

Esempio 6: Umberto Giordano, *Come farfalla...*, romanza per canto e pianoforte, incipit iniziale (bb. 1-7).

Come si rilevava poc'anzi, la Guarnieri ha più volte dichiarata una collaborazione tra Giordano e d'Annunzio per la creazione di un ciclo di dodici romanze su *Canto novo*, composte tra il 1890 e il 1892, tutte inedite e andate perdute.⁸³ Per corroborare questa ipotesi, la studiosa chiama in causa la biografia di Guglielmo Gatti, dove si legge:

Uno dei salotti che d'Annunzio frequentò con assiduità a Parigi fu quello di Lina Cavalieri.

Quel salotto era il ritrovo di tutti gli italiani di qualche fama che si trovavano nella metropoli francese. In quel salotto d'Annunzio rivide il maestro Giordano, amicissimo suo fin dai tempi di Napoli, ed anzi la Cavalieri fece del tutto per provocare una collaborazione artistica d'Annunzio-Giordano, ma il maestro ne comprese gli inconvenienti e si schernì.⁸⁴

Ma lo stesso Gatti, che avrebbe potuto ricordare la collaborazione, non ne fa menzione alcuna.

83 - Cfr. GUARNIERI CORAZZOL, *I musicisti di D'Annunzio* cit., pp. 170 e 181. Ritengo, come afferma la stessa studiosa, che si tratti di una leggenda piuttosto che di una notizia attendibile. Sono riluttante a questa ipotesi per un semplice motivo di ordine storico-bibliografico: sia Galli, che scrisse la biografia nel 1915 vivente ancora l'autore, sia Cellamare, la cui biografia fu attentamente esaminata dallo stesso Giordano, omettono il ben che minimo cenno a questa importantissima collaborazione.

84 - GUGLIELMO GATTI, *Vita di Gabriele d'Annunzio*, Firenze, Sansoni, 1956, p. 269.

3. La scena lirica *La Fornarina* di Rocco Pagliara

Dal 23 ottobre al 1° novembre 1890 Giordano fu impegnato per le quattro prove previste per il conseguimento del diploma di composizione.⁸⁵ Esaminando i verbali redatti dalla commissione nulla farebbe presagire la vita di un *homme à succès*. Infatti, tra le quattro prove sostenute solo il verbale d'esame redatto dal collegio giudicante per la prova finale della scena lirica scritta dal prof. Rocco Pagliara riporta lusinghieri apprezzamenti:

Oggi 29 Ottobre 1890 alle ore 10 ³/₄ a.m. si è riunita la Commissione composta del Direttore Comm. Platania, presidente, e dei Prof.ri Cav. Paolo Serrao, Cav. Nicola d'Arienzo, Cav. Giuseppe Puzone, Maestro Camillo de Nardis e M° Enrico Bossi. Interviene anche il Prof.re Beniamino Carelli perché nello esame si tratta anche di parte vocale.

Lo esame di oggi, dei tre alunni Giordano, Napolitano e Pettinella, riguarda la messa in musica di un pezzo vocale su parole date dal Prof. Pagliara. Il detto tema svolto il giorno stesso della consegna, cioè il 25 volgente, nello spazio di 10 a 12 ore [...].

[...] Si osserva che gli alunni Napolitano e Pettinella sono restati a musicare la poesia fino a prima del punto loro assegnato [«cercando me!»], ma il solo Giordano si è disteso più oltre musicando tutta la poesia. Stimandosi miglior fra tutti la musica del Giordano la si esegue a pianoforte dal Prof. Serrao accennando con la voce, e gli esaminatori si dichiarano soddisfatti di tale composizione.

Si viene quindi alla votazione avendosi il seguente risultato:

Per Giordano [...] Totale 66.50 – Media 9.50

Per Napolitano [...] Totale 44.50 – Media 6.35

Per Pettinella [...] Totale 55.00 – Media 7.85

Evidentemente la mente del giovane era già rivolta verso la ribalta operistica. La scena lirica di Rocco Pagliara ha per protagonista la giovane donna amata da Raffaello Sanzio, la celebre Fornarina. È noto che Raffaello compose un sonetto per questa bella giovane di Trastevere che gli servì da modello per alcune sue opere, e tra i precedenti poetici del testo di Pagliara non si può tacere il famoso idillio di Aleardo Aleardi, *Raffaello e la Fornarina*. Pagliara immagina il momento della morte del pittore rinascimentale mentre la Fornarina si dispera perché le si nega, data la sua bassa condizione sociale e i rapporti non 'ufficiali' con l'artista, di accedere presso il morente. La scena è tutta un enfatico monologo della donna, dai tratti fortemente intrisi di *pathos* me-

85 - Tutte le prove finali manoscritte autografe, coi relativi verbali d'esame redatti dagli esaminatori, sono conservate presso la Biblioteca del Conservatorio di Napoli (fig. 2).

lodrammatico, strutturata in modo alquanto convenzionale, con un chiaro richiamo all'analogia forma del *Miserere* del verdiano *Trovatore*, e si conclude col deciso e risoluto gesto della Fornarina, che – incurante dei divieti – decide di forzare l'ostacolo e vedere per l'ultima volta l'amato (recitativo di quattro endecasillabi sciolti; sezione cantabile, con rime alternate piane e tronche, di tre quinari doppi e un settenario; tre versi presi dal *Te Deum* per il coro; tempo di mezzo in doppi quinari a rima alternata piana e tronca; chiusura con due quartine di endecasillabi a rima alternata, ABAB CD₁CD₂).

Piazza. Da un lato la casa del Sanzio, accanto alla quale una piccola chiesa. Fornarina innanzi la casa del Sanzio. Lacera, smunta, con i capelli disciolti, ella ha pregato, ha implorato, ha pianto, per rivedere il Sanzio morente; ma tutto fu vano.

FORNARINA⁸⁶

Scacciata, "ahimè!,, schernita! vilipesa,
al par d'immonda femmina!... "Ahi non reggo,, [O Sanzio, o luce]
della misera vita, a me non resta
che piangere, gemendo, a la tua soglia!
Ma tu... tu pure, – già m'hai scordata,
i miei lamenti – non odi tu!
"Da te, morente,, – mi hanno strappata... [da te vicini]

Non ti vedrò mai più!
(cade esausta, presso la porta)

Da la piccola chiesa s'ode la campana degli agonizzanti, ed una salmodia, accompagnata da l'organo.

In te, Domine, speravi
non confundar in aeternum.
In iustitia tua, libera me!

FORNARINA (*straziante, levandosi, a poco a poco, durante la salmodia*)

Funeste voci! Funebre squilla!⁸⁷
Ahi più speranza, dunque, non v'è!

86 - Il testo del libretto si discosta in diversi punti da quello musicato da Giordano. Ho riportato il testo della scena lirica riproducendo diplomaticamente il manoscritto di Pagliara, che si trova allegato all'esame di composizione di Giordano. Ma per comprendere meglio l'operato del compositore – si consideri, infatti, che questo brano costituisce il primo saggio dell'arte creativa e drammaturgica di Giordano – ho voluto segnalare anche il testo effettivamente musicato: gli *omissis* sono posti tra le doppie virgolette alte (") e le doppie virgolette basse (,), le integrazioni del compositore sono poste tra parentesi quadre, mentre i casi di elisione sono resi con la vocale in corsivo.

87 - Qui Giordano opera un'inversione dei due quinari, musicando «funebre squilla, funeste voci».

Forse già manda la sua pupilla
 l'ultimo raggio, cercando me!⁸⁸
 (*alzandosi, con impeto*)
 No... tutto è van! Se il disperato accento,
 se il pianto mio non valse a impietosirvi,
 il core affranto si ridesta e sento
 impetüoso il sangue rifluirvi!
 Vo' rivederlo! vo' la vita mia
 trasfondergli, o con lui vo' insiem morir...
 Trasteverina io son! soccorso fia
 l'ardimento natale al mio desir!
 (*si slancia, forsennata, nella casa del Sanzio*)

La struttura drammatico-musicale che Giordano conferisce al monologo del soprano è complessivamente tripartita, secondo uno schema che segue in parte l'articolazione della 'solita forma':⁸⁹ la sezione Y funge da tempo d'attacco, la sezione X da cantabile, la sezione W da tempo di mezzo.⁹⁰ Le tre macrosezioni sono quindi chiaramente identificabili sia sotto il profilo della vocalità sia dal punto di vista armonico. Ogni macrosezione è a sua volta suddivisibile in altre sottosezioni: due per Y, e tre per X e W. Alla fine otteniamo il seguente schema: $a^1-a^2 // b-c-b^1 // d-e-d^1$. È da rilevare che la macrosezione centrale è assimilabile al genere della romanza tripartita col 'da capo'. In generale, Giordano rispetta pedissequamente il concetto della quadratura musicale: l'organizzazione del discorso musicale è articolato secondo il principio costruttivo della frase canora a membri simmetrici, antecedenti e conseguente, secondo multipli di due o quattro battute.

La scena si apre con un una classica sezione cinetica (es. 7a), in Do minore, con un accompagnamento di tremoli, note fisse e strappate in orchestra, che conduce, dopo otto battute, all'accordo di Si bemolle maggiore. Quest'ultimo diventa dominante della nuova tonica, Mi bemolle maggiore, intorno alla quale gravita la sezione a^2 (es. 7b). In corrispondenza dell'inizio di questa sottosezione il compositore si dissocia dal testo dato e inserisce le parole «O Sanzio, o luce», che contrassegna coll'in-

88 - Evidente la somiglianza metrica e testuale col *Trovatore*, in cui Leonora, appoggiandosi al canto del *Miserere*, canta versi doppi (senari, per la precisione): «Quel suon, quelle preci – solenni, funeste, / riempion quest'aere – di cupo terror!...» (iv.1). Si noti che le ultime due quartine di endecasillabi della scena non sono state musicate, in quanto non previste dalla prova d'esame.

89 - Cfr. HAROLD POWERS, *'La solita forma' and 'The Uses of Convention'*, «Acta Musicologica», LIX, 1987, pp. 65-90. Lo studioso trae la sua teoria da ABRAMO BASEVI, *Studio sulle opere di Verdi*, Firenze, Tofani, 1859 (il testo di Basevi è stato pubblicato in edizione critica, a cura di Attilio Piovano, nel 2001, per i tipi di Rugginenti).

90 - Come ho appena detto, l'atto compositivo non completa la scena lirica perché, secondo quanto previsto dalla commissione esaminatrice, il compito doveva essere svolto fino a «cercando me».

dicazione di *dolce e a tempo*. Al contempo la vocalità passa da un declamato narrativo a un declamato melodico. Il punto nevralgico del testo è ben reso in musica attraverso la triplice reiterazione del verso «a me non resta che piangere», e la terza volta raggiunge l'apice del *climax* su «me», sol naturale, che enfatizza con una corona; la linea melodica prosegue con una catabasi priva del supporto orchestrale.

Fornarina

f *Rec.* *ppp*

Scac- cia-ta! scher mi-ta! vi-li - pe-sa! al pard'imonda

Esempio 7a: Umberto Giordano, *La Fornarina*, scena lirica, 'tempo d'attacco', sezione a¹ (bb. 1-4).

dolce e a tempo *pp* *pp* violini

O San - zio, o lu - ce de-la misera vi - ta

Esempio 7b: Umberto Giordano, *La Fornarina*, scena lirica, 'tempo d'attacco', sezione a² (bb. 8-11).

La macrosezione X è, secondo quanto canonicamente previsto dalle funzioni drammatico-musicali ottocentesche, il momento riservato alla melodiosità. Il motivo tematico (es. 7c) segue 'madrigalisticamente' il testo. L'intervallo di sesta maggiore è comune sia all'antecedente che al conseguente: nella prima semifrase è preso sempre di salto ascendente (Mi_{b3}-Do₄ e La_{b3}-Fa₄), nel secondo la sesta (Mi_{b4}-Sol₃) è discendente, plasmato su un passaggio melodico discendente e per grado congiunto, quasi a imitare il lamento della Fornarina.

Scena - X A 1

invarianza

f. Rec.

scab-ciata! schermita! vi-li-

pe-sa! al par d'immonda femmi-na! ah non

cres.

reggo, a l'ol traggio ovi - de - le

cres.

f. lim.

Figura 2: Umberto Giordano, *La Fornarina*, scena lirica di Rocco Pagliara, ms. aut., c. 1r, prova per l'esame finale di composizione (in calce, a c. 8v, si legge: «Cominciato alle ore 11 p. terminato alle ore 12 1/2 a.m. / Umberto Giordano / 25 ottobre 90»). Napoli, Biblioteca del Conservatorio di musica San Pietro a Majella, coll. Rari 4.5.12(58).

Andantino
con espres.

ma tu pu - re già m'haisco - da - ta i mici la - men - ti non o - di tu?

ppp

Esempio 7c: Umberto Giordano, *La Fornarina*, scena lirica, cantabile (bb. 21-28).

La sottosezione centrale di X esprime *con disperazione* il dolore della protagonista, grazie alla ‘parola scenica’⁹¹ «m’hanno strappata», reiterata per ben cinque volte, toccando, in *fff*, la nota più acuta, Lab₄.⁹² A seguire, la ripresa del tema iniziale del cantabile solo in orchestra, quindi l’aggancio del soprano. Da qui fino alla chiusura della macrosezione notiamo che Giordano mette in atto anche una tecnica compositiva del cosiddetto ‘stile classico’: il processo di liquidazione motivico-tematica. Il procedimento è efficace perché permette al personaggio principale di poter esclamare solo la locuzione «mai più».

L’ultima sezione, in Fa minore, si apre col suono dell’organo e delle campane. La musica proviene da una piccola chiesetta. Su questo sfondo sonoro che non lascia presagire nulla di buono si leva *inorridita* la voce di Fornarina, che ascolta la inerme salmodia. Poi, nell’*Allegro agitato* (es. 7d), entra l’orchestra a sorreggere un attimo di scuotimento della donna: si tratta di sole sei battute nella tonalità della dominante, Do maggiore, al termine delle quali abbiamo un *1° tempo*, quindi una ripresa del corale. La musica raggiunge gradatamente l’apice della dinamica sulle parole reiterate più volte «ahi più speranza». Da qui in poi il canto si fa sempre più mesto fino al *recto tono* finale sul Mi₃ che lascia spazio al solo suono dell’organo.

91 - Per un approfondimento del concetto si rimanda a FABRIZIO DELLA SETA, «Parola scenica» in *Verdi e nella critica verdiana*, in *Le parole della musica*, I, a cura di Fiamma Nicolodi e Paolo Trovato, Firenze, Olschki, 1994, pp. 259-86.

92 - Secondo quanto Verdi aveva scritto il 17 agosto 1870 ad Antonio Ghislanzoni – «io intendo dire la parola che scolpisce e renda netta ed evidente la situazione» (GIUSEPPE VERDI, *Lettere 1835-1900*, a cura di Michele Porzio, Milano, Oscar Mondadori, 2000, p. 319) – la ‘parola scenica’ doveva essere un vocabolo o una locuzione messo in evidenza o dall’assenza dell’accompagnamento o da una enfattizzazione orchestrale.

Allegro agitato

Ahi più spe - ran - za dun - que non v'è, for - se già man - da la sua pu - pil - la

Esempio 7d: Umberto Giordano, *La Fornarina*, scena lirica, 'arioso' nel 'tempo di mezzo' (bb. 88-91).

Dobbiamo pure osservare che la scena lirica disegnata dal Pagliara non rientra affatto nella nuova e rivoluzionaria linea che in quel momento iniziava a tracciarsi da parte della librettistica italiana contemporanea, la qual linea aveva la pretesa di allontanarsi volutamente dai canoni estetici del *grand-opéra* francese («balletti, costosi effetti scenografici, concertati oceanici»), con testi quasi tutti accomunati da alcuni fattori comuni, la cui caratterizzazione è stata definita da Jay Nicolaisen «dramma rustico-intimistico» (si trattava di drammi con struttura in tre atti e con cori di paesani).⁹³ Stefano Scardovi, con la sua preziosa ricerca, ha scandagliato approfonditamente la librettistica di questo periodo, arrivando a coniare la definizione di «dramma plebeo».⁹⁴

Secondo Scardovi, l'archetipo del melodramma verista o dell'«opera dei bassifondi» è *Cavalleria rusticana* (1890), opera in un atto, diviso da un intermezzo strumentale che divide il dramma in due parti, col delitto d'onore alla fine, che contribuì a creare una moda, influenzando notevolmente anche i gusti del pubblico;⁹⁵ in altre parole, questo nascente movimento artistico aveva «la necessità impellente di produrre stilemi in grado di assecondare i gusti di platee presumibilmente meno esigenti a livello di qualità, ma più insaziabili a livello di consumo e funzionalità del

93 - Cfr. JAY REED NICOLAISEN, *Italian opera in transitions, 1871-1893*, s.l., Ann Arbor, UMI Press, 1980.

94 - Cfr. STEFANO SCARDOVI, *L'opera dei bassifondi. Il melodramma plebeo nel verismo musicale italiano. Con un catalogo dei libretti*, Lucca, Libreria Musicale Italiana, 1994.

95 - J. Chrysale su «La Liberté» del 21 maggio 1892 aveva intuito e affermato che la nuova classe imprenditoriale dell'editoria musicale si stava uniformando alle necessità del 'mercato', «sfruttando un'opera d'arte con gli stessi mezzi usati per un prodotto farmaceutico» (cit. in FIAMMA NICOLodi, *Gusti e tendenze del Novecento musicale in Italia*, Firenze, Sansoni, 1982, p. 26).

meccanismo melodrammatico». ⁹⁶ In tutti i modi l'opera in un atto unico non è comunque una costante nella tradizione 'plebea': molti melodrammi hanno infatti una struttura in tre atti (per citarne qualcuno: *Mala vita* di Giordano del febbraio 1892, *Tilda* di Cilea dell'aprile 1892, *A Basso Porto* di Spinelli dell'aprile 1894).

La scena della *Fornarina* invece, collocandosi con forza nella tradizione romantica italiana (ossia verdiana), non ha in comune con la precedente *Cavalleria*, e le prossime *Mala vita* e opere 'plebee' in genere, nessun elemento tipico: non la piazza, ad esempio, in cui dovrebbero risultare ben visibili e udibili i sentimenti e le passioni della gente che compartecipa agli avvenimenti del dramma ⁹⁷ (nella scena di Pagliara la protagonista è completamente sola e vive un dramma intimo, in un luogo sì pubblico – non mediterraneo ⁹⁸ – ma del tutto deserto al momento dell'azione drammatica); e non l'elemento sacro della festa, dal momento che qui il canto corale che giunge dalla chiesa, distante, è un canto liturgico intonato al momento di dolore, e si è già detto che il suo modello, ben lungi dall'essere pre-verista, è *Il trovatore* verdiano (o, se si vuole, la fine, spiccatamente romantica, del primo atto della *Gioconda* di Ponchielli).

Giordano chiude il proprio corso di studi licenziandosi definitivamente dal Conservatorio di Napoli il 30 novembre 1890. Fresco di diploma, deve ora dimostrare le sue capacità e intraprendere la difficile strada verso il successo: la sua vocazione teatrale è appena sbocciata.

96 - MICHELE GIRARDI, *Fedora, una prima donna sull'orlo di una crisi di nervi*, p. d. s., Teatro Regio di Torino, Stagione lirica 1999, pp. 9-20: 18-9.

97 - Cfr. MARIO MORINI, *Introduzione a Cavalleria rusticana*, in *Cavalleria rusticana. 1890-1990: cento anni di un capolavoro*, Atti del Convegno Internazionale di Studi (Livorno, 4-21 settembre 1990), a cura di Piero e Nandi Ostali, Milano, Casa Musicale Sonzogno, 1990, p. 8: «Mascagni aveva squarciato le quinte di cartone e i velari di velluto trasferendo in teatro la piazza [...], un'autentica piazza siciliana, dove la vita del paese s'annoda e si scioglie, gioia e dolore di ogni giorno, scatto d'evasione e ineluttabile fatalità».

98 - Alfredo Casella, uno dei protagonisti del rinnovamento musicale italiano, giudicò *Cavalleria* come una «reazione al wagnerismo, realizzando con la sua prepotente vitalità di popolo, un perfetto modello di quell'arte mediterranea invocata profeticamente da Nietzsche» (cit. in MORINI, *Introduzione a Cavalleria rusticana* cit., p. 8).

La terza via: una sintassi armonica per la musica modale¹

Domenico Giannetta

Docente di Teoria dell'Armonia e Analisi

Mettendo a confronto gli *incipit* di diverse composizioni appartenenti al periodo classico-romantico (da Haydn a Brahms, per intenderci) noteremmo, al di là della naturale evoluzione del linguaggio, una sostanziale uniformità di scrittura: il predominio della voce superiore, la presenza di un accompagnamento che, più o meno elaborato che sia, svolge comunque un ruolo di supporto, ma soprattutto la chiara articolazione del percorso armonico imperniata sulle relazioni funzionali poste alla base del sistema tonale. Rendendosi conto della presenza di paletti piuttosto rigidi che impedivano al sistema di adattarsi agevolmente alle varie necessità espressive, fin da subito alcuni compositori (Beethoven, Schubert) hanno tentato di proporre soluzioni alternative, come ad esempio sostituire i tradizionali rapporti di quinta (tonica-dominante, tonica-sottodominante) con più le elastiche affinità di terza.² Questa possibilità ha dato immediati benefici nel presente, rendendo anche possibile il superamento della nitida contrapposizione modo maggiore / modo minore, ma nel lungo periodo – complice la tendenza manifestata dai compositori delle successive generazioni a condurre le relazioni funzionali verso limiti sempre più estremi, si pensi al cromatismo wagneriano –, si è giunti, alla fine del XIX secolo, ad una vera e propria implosione del sistema tonale: le definizioni di 'tonalità allargata', o di 'tonalità sospesa', che vengono solitamente associate alla produzione musicale a cavallo fra XIX e XX secolo, rendono palesemente l'idea di un sistema ormai privo di sicuri capisaldi, e pronto a lasciare definitivamente il passo all'atonalità e alla serialità dodecafonica.

1 - Versione abbreviata della conferenza dal titolo «La terza via: la musica di Claude Debussy fra tonalità e modalità» tenuta presso l'Auditorium del Conservatorio Umberto Giordano di Foggia il 19 aprile 2012 nell'ambito della quinta edizione del Festival «Suona Francese».

2 - Su questo aspetto cfr. DIETHER DE LA MOTTE, *Manuale di Armonia*, Roma, Astrolabio, 2007, pp. 213-25.

Una delle caratteristiche peculiari del Romanticismo, ovvero la negazione della razionalità illuminista, ha avuto come conseguenza la ricerca di una fuga dalla realtà che ha finito col favorire il recupero di stilemi appartenenti ad epoche precedenti: non è un caso, infatti, che si sia avuta in quegli anni una significativa rivalutazione del periodo medievale. Un fenomeno molto simile si è concretizzato nel campo musicale, con il tentativo di ripristinare quelle strutture scalari ricavate dai modi gregoriani che, affondando le radici in un'epoca piuttosto remota, apparirono ai compositori dell'epoca ricche di potenzialità espressive, se non altro perché costituivano un valido antidoto per sfuggire alla ripetitività di certi stilemi tonali.

I primi tentativi di questo genere si situano ad uno stadio ancora embrionale, e vanno interpretati come esperimenti volti a conferire un'atmosfera vagamente arcaica a composizioni comunque saldamente imperniate su principi tonali. Ne sono due significativi esempi la *Canzona di ringraziamento*, terzo movimento del *Quartetto in La minore* op. 132 (1825) di Beethoven, e il *Rondeau à la Mazur* op. 5 per pianoforte (1826) di Chopin: in entrambi i casi la tonalità di Fa maggiore viene soltanto lievemente scalfita dalla sostituzione del Si_b con il Si_♮, la quale, pur dando luogo di fatto ad un modo lidio, non compromette comunque la riconoscibilità delle tradizionali relazioni funzionali.

Un deciso passo in avanti viene compiuto da Robert Schumann: l'inizio della *Fantasia* op. 17 per pianoforte (1838) è teoricamente basato su un lungo pedale di dominante nell'ambito della tonalità di Do maggiore: tuttavia, il fatto che la triade di tonica non si concretizzi mai, e che pertanto questa area tonale appaia sostanzialmente statica, priva di quelle tensioni che caratterizzano solitamente un'armonia dominante, porta ad ipotizzare che la sezione introduttiva del brano possa essere basata su un modo misolidio, tesi suffragata dal fatto che la seconda idea tematica, presentata a b. 41, sia basata sul suono Re, v grado di Sol.³

Senza dubbio, tuttavia, sono soprattutto i compositori delle Scuole nazionali a ricorrere con maggior frequenza al modalismo, spesso non limitandosi al recupero di sistemi scalari peculiari della modalità liturgica (gli antichi modi ecclesiastici), ma volgendo lo sguardo anche a sistemi sonori non diatonici, come il pentafonismo anemitonico e i modi ottatonici molto diffusi nel repertorio popolare di area slava. Ma, ancora una volta, non è facile esautorare in un colpo solo decenni di consuetudini legate al sistema tonale, ed infatti non è raro imbattersi in linee melodiche pentatoniche o ottatoniche che, quando vengono armonizzate, prevedono il totale ripristino

3 - Fin dalle prime misure della composizione, del resto, il basso oscilla fra i suoni Sol e Re, quasi a voler mettere in evidenza questa significativa relazione di quinta. Il reiterarsi del medesimo aggregato porta inoltre a concentrare su di esso l'attenzione, e a considerarlo di fatto come una 'sonorità referenziale', ruolo corrispondente a quello svolto dalla tonica in un contesto tonale: su questo aspetto cfr. MAURO MASTROPASQUA, *Introduzione all'analisi della musica post-tonale*, Bologna, CLUEB, 1995, p. 60.

delle tradizionali funzioni armoniche: ne abbiamo un esempio eclatante nelle misure iniziali della *Promenade* nei *Quadri di una esposizione* per pianoforte (1874) di Musorgskij (es. 1), con il tema pentatonico (basato sul modo Sib-Do-Re-Fa-Sol) che, quando viene armonizzato, viene trattato in tutto e per tutto come un tema tonale.

Allegro giusto, nel modo russo, senza allegrezza, ma poco sostenuto

VI D₃ VI D III D T VI DD ₃ D

Esempio 1: Modest P. Mussorgskij, *Promenade*, dai *Quadri di una esposizione* per pianoforte, bb. 1-4.

I modi non diatonici, del resto, non possiedono storicamente una propria sintassi armonica, trattandosi di sistemi sonori peculiari di repertori di tradizione popolare tramandati oralmente, e pertanto prevalentemente monodici o, al massimo, eterofonici. Gli stessi modi ecclesiastici sono stati di fatto abbandonati quando, all'inizio del XVII secolo, l'organizzazione prevalentemente orizzontale della polifonia rinascimentale ha ceduto il passo alla nascente accordalità armonica.

Nel tentativo di aggirare questo inconveniente che impedisce alla modalità di trovare piena ospitalità nell'ambito della musica colta occidentale, Claude Debussy (1862-1918) rivolge la propria attenzione ad una cultura musicale piuttosto lontana dal punto di vista geografico, ma capace di produrre una delle più complesse forme di eterofonia: stiamo parlando del *gamelan*, la tipica orchestra di metallofoni diffusa nell'attuale Indonesia, e in particolare nelle isole di Giava e Bali. In occasione dell'Esposizione Universale di Parigi del 1889, il compositore ha modo di ascoltare per la prima volta un'orchestra *gamelan*, e ne rimane letteralmente folgorato.⁴ Nel *gamelan* ogni strumento ha un compito ben preciso, in base alla durata del suono che è in grado di emettere: a strumenti che hanno una lunga risonanza vengono affidate calme melodie nucleari, paragonabili ad un *cantus firmus*, mentre linee melodiche via via più rapide sono eseguite dagli strumenti con risonanza più breve. Il seguente esempio (es. 2), tratto da *Pagodes* (primo brano della raccolta *Estampes*, 1903) rende molto bene l'idea di come Debussy sia riuscito a trasporre sulla tastiera del pianoforte lo spirito del *gamelan*.

4 - DE LA MOTTE, *op. cit.*, pp. 319-20.

Esempio 2: Claude Debussy, *Pagodes*, da *Estampes* per pianoforte, bb. 7-12.

La scala *pelog*, uno dei due modi in cui viene suddivisa l'ottava nella musica *gamelan*, è composta da sette suoni, ma poiché due di questi suoni non vengono quasi mai adoperati, essa presenta qualche punto di contatto con la scala pentatonica anemitonica. In *Pagodes*, quindi, Debussy non soltanto riproduce la *texture* stratificata del *gamelan*, ma tenta di simularne anche la sonorità, facendo uso di un modo pentatonico (Si-Do#-Re#-Fa#-Sol#) che si completa, di tanto in tanto, con i suoni 'mancanti' Mi e La: ciò risulta ancora più evidente esaminando le misure iniziali della composizione (es. 3), dove, dopo l'*incipit* esclusivamente pentatonico, fa la sua comparsa il primo suono 'estraneo' La (b. 4), seguito poi dal Mi a b. 7 (es. 2), mentre a partire da b. 11 il contesto modale torna ad essere rigorosamente pentatonico.⁵

5 - Per comprendere la presenza del La#, che a partire da b. 7 sostituisce il La₄ come 'suono intermedio', occorre prendere in considerazione la tecnica delle transizioni modali. Su questo aspetto cfr. DOMENICO GIANNETTA, *Fra modalità e tonalità nelle epoche di transizione*, in *La tradizione tedesca nel Bicentenario di Haydn e Mendelssohn*, Reggio Calabria, Laruffa, 2011, pp. 157-79.

Esempio 3: Claude Debussy, *Pagodes*, bb. 1-6.

La scala *slendro*, l'altro sistema sonoro utilizzato nel repertorio *gamelan*, divide invece l'ottava in cinque parti quasi uguali: poiché una simile organizzazione delle altezze è incompatibile con il sistema temperato equabile, al quale non possono rinunciare gli strumenti ad accordatura fissa, Debussy adotta un ingegnoso compromesso ricorrendo alla 'scala per toni interi', la quale, dividendo l'ottava in sei parti uguali, simula in modo molto efficace la peculiarità più significativa della scala *slendro*, ovvero l'assenza di un suono di riferimento. Ed infatti in *Voiles* (dal primo libro dei *Préludes*, 1911) ritroviamo la medesima organizzazione della *texture* già vista in *Pagodes*, ma questa volta nell'ambito di un sistema modale esatonale (es. 4).

Esempio 4: Claude Debussy, *Voiles*, dal primo libro dei *Préludes* per pianoforte, bb. 10-17.

La simultanea presenza del Sol# e del La \flat (b. 12), inconcepibile in un contesto tonale, rende ben evidenti i difetti del nostro sistema di notazione, nato per assecondare le peculiarità del sistema tonale, ma poco elastico per adeguarsi a contesti sonori basati su principi differenti. Nel caso in specie, Debussy cerca di preservare la logica delle singole linee melodiche, ed è per questo motivo che la linea superiore è notata con il Sol# (che infatti è seguito dal Fa#) mentre quella inferiore con il La \flat (perché è preceduta dal Si \flat). Il 'salto' di 3^a diminuita, inevitabile in una scala per toni interi, viene gestito nel miglior modo possibile, ad esempio sfruttando le pause o le note lunghe (come avviene fra le bb. 12-13, quando la seconda linea melodica compie un salto da La \flat a Fa#).

Nel sistema *slendro* l'assenza di un suono di riferimento, ovvero di un suono che, a priori, possa essere considerato più importante degli altri, e il fatto che tutti i suoni possano liberamente combinarsi fra di loro, fanno sì che non esista una sintassi basata sull'alternanza fra aggregati consonanti e dissonanti, anche perché tutte le combinazioni verticali di suoni possibili in questo sistema sonoro possiedono un grado di consonanza / dissonanza neutro. Ed inoltre non esiste un rapporto gerarchico fra melodia e accompagnamento, ma tutti gli eventi sonori godono dello stesso peso gerarchico. Tutte queste caratteristiche sono perfettamente mutuate, da Debussy, nel contesto di un sistema esatonale: non è oggettivamente possibile, infatti, determinare univocamente quale sia il suono di riferimento di *Voiles*, ed inoltre l'impossibilità di costruire triadi consonanti (nel senso tonale del termine) utilizzando unicamente i suoni della scala per toni interi (nell'ambito della quale spicca infatti l'assenza di intervalli di quinta giusta) spiega la presenza di successioni accordali atipiche come quelle presenti nel brano (es. 5).⁶

6 - Su questi aspetti cfr. DOMENICO GIANNETTA, *Voiles dal primo libro dei Preludi per pianoforte di Claude Debussy*, «Musica Domani», 149, dicembre 2008, pp. 20-1.

Très apaisé et très atténué jusqu'à la fin

Esempio 5: Claude Debussy, *Voiles*, bb. 54-61.

Un'altra composizione pianistica che fa largo uso della scala esatonale è *Cloches à travers les feuilles*, dalla seconda serie delle *Images* per pianoforte (1907): non sorprende che anche in questo brano Debussy ricorra allo stesso tipo di *texture* stratificata, in questo caso resa ancora più esplicita dall'espedito della scrittura su tre pentagrammi (es. 6).

Esempio 6: Claude Debussy, *Cloches à travers les feuilles*, da *Images II* per pianoforte, bb. 40-41.

La necessità di escogitare una sintassi accordale appropriata per sistemi modalici che, essendo estranei alla tradizione colta occidentale, non ne hanno mai posseduto una, suggerisce al compositore, come abbiamo visto, l'idea di mutuarla da una cultura musicale extracolta, il *gamelan*: in questo senso composizioni come *Pagodes*,

Voiles e *Cloches à travers les feuilles* possono essere considerate dei veri e propri esperimenti compositivi. I frutti di tali esperimenti si riscontreranno nell'intera produzione musicale debussyana: una *texture* stratificata, ottenuta tramite la sovrapposizione di almeno tre eventi che procedono con diversa velocità e che manifestano una certa indipendenza reciproca, la ritroviamo infatti anche in altri brani e in altri contesti modali.

Ne *La Cathédrale engloutie* (*Préludes*, libro 1), ad esempio, riscontriamo dapprima una testura stratificata basata su un modo pentatonico (bb. 16-21), e subito dopo una situazione modale più complessa costituita da una base pentatonica combinata con una scala diatonica discendente (Re dorico, bb. 22-27). La combinazione di strutture modali diversificate, che accentua l'indipendenza dei singoli eventi sovrapposti e, di conseguenza, il carattere stratificato della *texture*, è ancora più evidente in *Danseuses de Delphes* (dalla stessa raccolta), dove un elemento motivico discendente basato sul modo pentatonico Si \flat -Do-Re-Fa-Sol viene combinato verticalmente con un 'ripieno sonoro' ottenuto tramite una successione ascendente di triadi maggiori e minori (es. 7).⁷



Esempio 7: Claude Debussy, *Danseuses de Delphes*, dal primo libro dei *Préludes* per pianoforte, bb. 11-13.

Nel secondo libro dei *Préludes* (1913) le *textures* si fanno ancora più complesse, e non a caso Debussy ricorre spessissimo alla scrittura su tre pentagrammi che abbiamo già riscontrato in *Cloches à travers les feuilles*. In *Feuilles mortes* (bb. 25-30) si determina la seguente combinazione: nel pentagramma superiore figura un ripieno sonoro ottenuto tramite la sovrapposizione di due settime diminuite (Si \sharp -Re \sharp -Fa \sharp -La nelle due voci estreme, La \sharp -Do \sharp -Mi-Sol in quelle intermedie), con il risultato di produrre il modo complessivo ottatonico Sol-La-La \sharp -Si \sharp -Do \sharp -Re \sharp -Mi \sharp -Fa \sharp ; nel pentagramma inferiore viene ribattuto un accordo ricavato dalla seconda delle due settime diminuite

7 - Sul concetto di 'ripieno sonoro' a proposito della musica di Debussy cfr. DE LA MOTTE, *op. cit.*, pp. 326-32.

precedenti, ma con la sostituzione del Sol con il suono estraneo Sol#, che viene poi riproposto anche nel registro grave della tastiera; nel pentagramma intermedio, infine, viene presentata una linea melodica che alterna suoni appartenenti ai due accordi di settima diminuita precedenti (es. 8).

Esempio 8: Claude Debussy, *Feuilles mortes*, dal secondo libro dei *Préludes* per pianoforte, bb. 25-30.

In *Les fées sont d'exquises danseuses* (bb. 67-68), invece, è nel pentagramma intermedio che vengono alternate due diverse settime diminuite arpeggiate (Re-Fa-La \flat -Do \flat e La-Do-Mi \flat -Sol \flat), mentre nel pentagramma superiore si configura un motivo discendente basato sul modo pentafonico Fa-La \flat -Si \flat -Do-Re; gli altri elementi presenti cercano di conferire una connotazione diatonica all'insieme (cfr. la settima di seconda specie Sol-Si \flat -Re-Fa e la triade Fa-La-Do sul battere delle due misure esaminate). A b. 69 l'antitesi fra sistemi sonori eterogenei viene amplificata dalla comparsa dell'aggregato La-Si-Mi \flat -Fa basato su una porzione di scala esatonale, mentre a b. 70 si giunge ad una sorta di sintesi con l'apparizione di un accordo 'tonale' (la settima di prima specie La \flat -Do-Mi \flat -Sol \flat), che comunque viene subito smentito dalla riproposizione nelle successive due misure di quanto già esposto nelle bb. 67-68 (es. 9).

Esempio 9: Claude Debussy, *Les fées sont d'exquises danseuses*, dai *Préludes*, libro II, bb. 67-70.

La tecnica del 'ripieno sonoro', che non a caso abbiamo riscontrato in diverse occasioni negli esempi esaminati in precedenza, è probabilmente il tipo di sintassi accordale più congeniale a Debussy. La possibilità di giustapporre lo stesso identico aggregato su diversi gradi della scala si rivela peraltro un ottimo sistema per esaurire, nel più breve tempo possibile, il totale dei suoni che costituiscono uno specifico sistema sonoro, dando all'ascoltatore un'immediata percezione di esso: è ciò che avviene ad esempio in *Voiles*, dove i sei suoni che costituiscono la scala per toni interi di riferimento vengono sintetizzati nelle due triadi 'eccedenti' Lab-Do-Mi e Sib-Re-Fa# giustapposte a b. 15 (cfr. es. 4). La situazione presentata nello stesso brano a b. 54, e poi riproposta, traspunta un tono sopra, due misure più avanti (cfr. es. 5), richiede invece un'analisi più approfondita: essa è infatti il frutto della stratificazione di due diversi ripieni sonori, il primo tendenzialmente discendente e il secondo caratterizzato da un movimento in direzione opposta; dalla combinazione verticale fra i due eventi si formano due diversi aggregati:⁸ essi, curiosamente, sono assolutamente identici nella composizione intervallare (a b. 54: Do-Mi-Fa#-Sol#-Sib e Mi-Sol#-Sib-Do-Re; a b. 56: Re-Fa#-Lab-Sib-Do e Fa#-Sib-Do-Re-Mi), e insieme esauriscono il totale esatonale.⁹

La medesima tecnica viene adoperata dal compositore francese anche in altri contesti, dando luogo a numerose varianti. Ne *La fille aux cheveux de lin* (*Préludes*, libro I, bb. 24-27), ad esempio, le voci abbandonano il movimento rigidamente parallelo che contraddistingue un ripieno sonoro per adeguarsi al modo tetrafonico (Solb-Sib-Reb-Mib) vigente in quel momento, e la stessa cosa accade ne *La Cathédrale engloutie* quando il ripieno si adatta al modo diatonico sottostante, che è prima ionico (bb. 28-32) e successivamente misolidio (bb. 33-40). Nello stesso brano, alcune misure più avanti (bb. 62-67), accade però il contrario: un aggregato, corrispondente ad una settima di prima specie, viene reiterato tale e quale sui diversi gradi dalla scala, dando luogo ad un ripieno sonoro in senso stretto che rende tuttavia impossibile ricondurre l'intero episodio nell'ambito di un sistema sonoro riconoscibile. E qualcosa di analogo accade nella sequenza accordale che apre *Et la lune descend sur le temple qui fut* (da *Images II*), che reitera un aggregato, questa volta non riconducibile a modelli tonali, formato da una quarta e una quinta giuste (es. 10).

8 - Ci riferiamo agli aggregati che si formano sul secondo e sul terzo ottavo delle misure interessate, in quanto l'aggregato collocato sull'ultimo ottavo risulta composto dagli stessi identici suoni del primo, del quale rappresenta quindi una sorta di 'rivolto'.

9 - Qualora volessimo forzare un'interpretazione in senso tonale di questi particolari aggregati, potremmo parlare di un accordo di settima di dominante con la quinta alterata contemporaneamente in senso ascendente e discendente.

Lent (M.M. 66 = ♩)
doux et sans rigueur

Esempio 10: Claude Debussy, *Et la lune descend sur le temple qui fut*, da *Images II* per pianoforte, bb. 1-3.

Gli esempi presentati nelle pagine precedenti illustrano in quanti e quali modi Debussy sia riuscito ad aggirare i tradizionali stilemi tonali elaborando una nuova sintassi armonica specifica per sistemi sonori non diatonici. Il compositore, tuttavia, si guarda bene dal liquidare definitivamente decenni di tradizione musicale occidentale, ed infatti non sono rare le occasioni in cui si può riscontrare nelle sue opere l'affiorare di procedimenti squisitamente tonali: nell'*incipit* di *Minstrels* (*Préludes*, libro I), ad esempio, troviamo un percorso cadenzale chiaramente imperniato sulla relazione dominante-tonica, oltre che un fraseggio simmetrico e regolare (es. 11).

Modéré (Nerveux et avec humour)

p les "gruppetti" sur le temps

Mouvement

Cédez - //

Esempio 11: Claude Debussy, *Minstrels*, dai *Préludes* per pianoforte, bb. 1-7.

L'esperienza maturata con la modalità, in ogni caso, non potrà non condizionare l'eventuale ripristino dei principi tonali: anzi, è proprio la capacità di conciliare stile-

mi di opposta natura, generando un linguaggio armonico nuovo – una tonalità modale, o una modalità tonale –, ciò che contraddistingue, più di ogni altro aspetto, l'arte debussyana. Le forme in cui ciò si concretizza sono molteplici, ma sostanzialmente possono essere sintetizzate in due tipologie di situazioni:

- a) contesti apparentemente tonali che vengono arricchiti e rivitalizzati da soluzioni accordali inconsuete di chiara origine modale;
- b) contesti prevalentemente modali nell'ambito dei quali affiorano lacerti di sintassi tonale con lo scopo di agevolare l'ascoltatore, che ha ormai interiorizzato taluni procedimenti armonici, ad orientarsi in situazioni sonore altrimenti difficili da decifrare per le sue orecchie.

Un eloquente esempio del primo tipo lo abbiamo nelle misure iniziali di *Danseuses de Delphes*: dopo la triade di tonica, e prima dell'armonia dominante posta sul terzo tempo di battuta (triade con quinta alterata), abbiamo infatti un aggregato non immediatamente associabile ad una precisa funzione tonale. Ad una più attenta analisi, tuttavia, notiamo che tutti i suoni che lo compongono (La-Si-Mib-Sol) fanno parte di una scala esatonale, che si completa poi con i suoni della successiva triade aumentata (Fa-La-Do#): i due aggregati, considerati congiuntamente, non soltanto esauriscono il totale esatonale, ma svolgono a tutti gli effetti una funzione dominante nell'ambito della tonalità d'impianto di Sib maggiore (es. 12).

T + D (E)

Esempio 12: Claude Debussy, *Danseuses de Delphes*, dai *Préludes* per pianoforte, b. 1.

Un altro esempio simile, ma riferito questa volta ad un aggregato di origine pentatonica, lo abbiamo in *La fille aux cheveux de lin* (*Préludes*, libro I): il pedale di tonica (Solb) che interessa le bb. 10-13 vede infatti la presenza a b. 12 di uno strano aggregato con funzione dominante (undicesima priva della terza: Re_b-La_b-Do_b-Mi_b-Sol_b) che, a uno sguardo più attento, può essere considerato come la rappresentazione in forma di accordo ('verticalizzazione') del modo pentatonico Sol_b-La_b-Do_b-Re_b-Mi_b (es. 13), lo stesso sul quale si baserà poi il ripieno sonoro di b. 35. A posteriori, inoltre, possiamo valutare nello stesso modo anche gli analoghi aggregati dominanti posti sull'ultimo ottavo di b. 9, e sul secondo e terzo tempo di b. 18.



Esempio 13: Claude Debussy, *La fille aux cheveux de lin*, dai *Préludes* per pianoforte, bb. 10-13.

Un altro interessante esempio di commistione fra tonalità e modalità si configura ne *Les collines d'Anacapri* (*Préludes*, libro I, bb. 81-85): dapprima un'armonia con carattere tonicale (basata sul suono di riferimento Si), ma ottenuta di fatto dalla verticalizzazione del modo pentatonico Si-Do \sharp -Mi-Fa \sharp -Sol \sharp , convive con una linea melodica superiore basata sull'altro modo pentatonico Si-Do \sharp -Re \sharp -Fa \sharp -Sol \sharp (bb. 81-82); poi l'approdo alla dominante (b. 83) combinato con la ripresa del motivo pentatonico con cui si apre la composizione (es. 14); ed infine il ritorno alla tonica (b. 85), ancora combinato con il tema pentatonico già ascoltato a b. 81.



Esempio 14: Claude Debussy, *Les collines d'Anacapri*, dai *Préludes* per pianoforte, bb. 81-84.

Nelle misure iniziali di *Bruyères* (*Préludes*, libro II) la successione Sib-Mib-Lab del basso, di chiaro carattere tonale (II-V-I, bb. 4-5), vede la presenza di uno strano aggregato con funzione sottodominantica (Sib-Fa-Lab-Reb-Mib), che però può essere interpretato come la verticalizzazione del modo pentatonico Sib-Reb-Mib-Fa-Lab. La stessa cosa accade ne *La Cathédrale engloutie* (bb. 27-28), dove l'armonia sottodominantica è rappresentata dall'accordo pentatonico Re-Fa-Sol-La-Do.

Per quanto riguarda i contesti del secondo tipo, le misure conclusive di *Ce qu'a vu le vent d'Ouest* (*Préludes*, libro I) vedono la presenza di un aggregato esatonale (b. 69), formato dai suoni Do \sharp -Re \sharp -Fa-Sol-La, seguito da una triade con sesta aggiunta (Fa \sharp -La \sharp -Do \sharp -Re \sharp), interpretabile come parte di un modo pentatonico: per agevolare la connessione fra questi due diversi sistemi sonori, e dare inoltre un senso di compiutezza

alla conclusione del brano, Debussy mette in evidenza il movimento del basso Do[#]-Fa[#], che non soltanto riproduce la successione armonica dominante-tonica, ma conferisce al primo aggregato nel suo insieme un carattere dominantico, e al secondo funzione di tonica (es. 15).



Esempio 15: Claude Debussy, *Ce qu'a vu le vent d'Ouest*, dai *Préludes* per pianoforte, bb. 69-71.

Qualcosa di molto simile avviene in *Danseuses de Delphes*, dove l'aggregato Fa-Sol-La-Do[#], che contraddistingue le misure conclusive del brano (bb. 27-28), pur derivando chiaramente dalla scala per toni interi svolge in questo contesto una funzione dominantica, risolvendo infatti sulla triade di tonica (es. 16).



Esempio 16: Claude Debussy, *Danseuses de Delphes*, dai *Préludes* per pianoforte, bb. 27-31.

Le misure conclusive de *La Cathédrale engloutie* mostrano un altro esempio di integrazione fra modalità e tonalità: l'anomalo aggregato dominantico Sol-Do-Re è il frutto dell'esigenza di avere comunque una cadenza dominante-tonica, la sola che possa conferire un carattere veramente conclusivo alla composizione, ma con la necessità di sfruttare unicamente i suoni del modo pentatonico di riferimento Do-Re-Mi-Sol-La (es. 17).



Esempio 17: Claude Debussy, *La Cathédrale engloutie*, dai *Préludes* per pianoforte, bb. 86-89.

L'ossessiva alternanza al basso fra i suoni corrispondenti alla tonica e alla dominante diventa spesso in Debussy un semplice strumento per avviare il discorso musicale, senza che possa ravvisarsi alcuna relazione con le funzioni armoniche che questi suoni rappresentano, come avviene ad esempio in *Reflets dans l'eau* (da *Images I*, bb. 1-7) o in *La Puerta del Vino* (dai *Préludes*, libro II, bb. 1-43). In *Minstrels* la medesima alternanza, che nelle battute iniziali era giustificata dal punto di vista armonico (es. 11), viene quasi meccanicamente riproposta anche dopo, quando il contesto è ormai diventato pentatonico (bb. 9-11, 19-21; es. 18).



Esempio 18: Claude Debussy, *Minstrels*, dai *Préludes* per pianoforte, bb. 8-12.

La soluzione adottata in *Cloches à travers les feuilles* prevede invece che nelle misure conclusive vengano messi in evidenza, rispetto al modo pentatonico di riferimento Sol-Sib-Do-Re-Fa, due suoni (Sol e Re) che riproducono una sorta di cadenza perfetta (es. 19).



Esempio 19: Claude Debussy, *Cloches à travers les feuilles*, da *Images II* per pianoforte, bb. 47-49.

Il medesimo brano si rivela poi molto utile per mettere in evidenza un altro aspetto estremamente interessante: nonostante, nell'ambito di un sistema sonoro esatonale, gli aggregati possibili presentino tutti un grado di consonanza / dissonanza neutro, in modo tale che risulti del tutto irrealizzabile quell'alternanza tensione / distensione che è invece peculiare del sistema tonale, Debussy non rinuncia del tutto a quei salti del basso che, simulando la percezione di un movimento cadenzale, consentono di mettere in evidenza le demarcazioni della struttura formale. Naturalmente i vincoli imposti dal sistema sonoro di riferimento impediscono che questi salti possano corrispondere ai canonici intervalli di quarta o di quinta giusta: questi intervalli saranno pertanto sostituiti dalla quarta e / o dalla quinta aumentata o diminuita. Ne abbiamo un eclatante esempio nel punto in cui, in seguito ad un breve rallentando, assistiamo al ritorno del motivo iniziale del brano (b. 7): il tipo di *texture* e gli eventi che figurano in partitura danno l'immediata percezione di una cadenza che segna un piccolo punto di svolta nella struttura formale della composizione, e tutto ciò è accompagnato, ma si potrebbe anche dire 'rafforzato', dal salto Re#-Sol del basso (es. 20).

Esempio 20: Claude Debussy, *Cloches à travers les feuilles*, da *Images II* per pianoforte, bb. 6-7.

Ma la cosa forse più interessante, e per certi versi indicativa sul modo in cui Debussy assimili e faccia proprie soluzioni che nascono in seno al materiale sonoro che ha a sua disposizione, è il fatto che questi salti 'esatonali' vengano utilizzati anche in contesti che esatonali non sono più, dando luogo a successioni cadenzali nuove, utilizzate magari per connettere fra di loro contesti modalità differenti.

Le bb. 32-33 di *Cloches à travers les feuilles*, ad esempio, vedono il passaggio da un'area modale basata sul modo pentatonico Sib-Do-Re-Fa-Sol ad un'altra area modale basata sull'altro modo pentatonico Mi-Fa#-Sol#-Si-Do#: si tratta di due sistemi sonori identici nella struttura intervallare, ma completamente diversi per ciò che concerne i componenti sonori. Soltanto la fugace presenza del suono aggiunto La#,

interpretabile però più che altro come appoggiatura del Sol#, crea un piccolo punto di contatto fra i due contesti modalì (Si \flat = La#). La transizione modale poggia quindi le sue basi essenzialmente sul moto cadenzale del basso, che tramite il salto di quinta diminuita Si \flat -Mi genera un movimento direzionato che permette di approdare ad un sistema sonoro così lontano senza eccessivi strappi nel tessuto musicale della composizione (es. 21).

Esempio 21: Claude Debussy, *Cloches à travers les feuilles*, da *Images II* per pianoforte, bb. 32-33.

Ne abbiamo un altro interessante esempio ne *La Cathédrale engloutie*, composizione che peraltro, a differenza della precedente, è totalmente priva di sistemi sonori derivati dalla scala per toni interi. Anche in questo caso sono due modi pentatonici ad essere connessi fra di loro tramite un salto di quarta diminuita, movimento cadenzale che catalizza l'attenzione e permette di superare la significativa differenza esistente fra i due contesti modalì (es. 22).

Esempio 22: Claude Debussy, *La Cathédrale engloutie*, dai *Préludes* per pianoforte, bb. 18-19.

In conclusione, quindi, possiamo dire che l'aspetto forse più significativo dell'arte musicale di Debussy consista proprio nell'essere riuscita a conciliare le diverse esi-

genze della tonalità e della modalità, giungendo ad una perfetta sintesi fra due sistemi sonori considerati solitamente antitetici. La completa integrazione tra funzioni tonali e sistemi sonori non diatonici, mai tentata prima, quantomeno in modo così metodico e regolare, rappresenta non soltanto l'originale soluzione proposta dal compositore francese per superare i limiti di entrambi i sistemi, ma anche l'apertura di una nuova via tutta da esplorare le cui possibilità espressive saranno raccolte soltanto in modo parziale dalle successive generazioni di compositori, complice l'improvvisa accelerazione subita dall'evoluzione del linguaggio musicale nei primi decenni del xx secolo.

Nel presente studio, per esigenze di uniformità e di semplicità espositiva, sono state prese in considerazione soltanto composizioni appartenenti al repertorio pianistico, ma gli stessi ragionamenti possono essere naturalmente estesi all'intera produzione artistica debussyana.

Riferimenti bibliografici

- AZZARONI, Loris. *Canone infinito. Lineamenti di teoria della musica*, Bologna, CLUEB, 1997.
- DE LA MOTTE, Diether. *Manuale di Armonia*, Roma, Astrolabio, 2007.
- GIANNETTA, Domenico. *I Nocturnes di Claude Debussy. Uno studio analitico*, Lucca, Libreria Musicale Italiana, 2007.
- GIANNETTA, Domenico. *Voiles dal primo libro dei Preludi per pianoforte di Claude Debussy*, «Musica Domani», 149, dicembre 2008, pp. 20-1.
- GIANNETTA, Domenico. *Fra modalità e tonalità nelle epoche di transizione*, in «La tradizione tedesca nel Bicentenario di Haydn e Mendelssohn», a cura di A. F. Calabrese, Reggio Calabria, Laruffa, 2011, pp. 157-79.
- HAIMO, Ethan. *Generated Collections and Interval Control in Debussy's Preludes*, «In Theory Only», iv/8, 1979, pp. 3-15.
- LEWIN, David. *Some Instances of Parallel Voice-Leading in Debussy*, «19th Century Music», xi, 1987, pp. 59-72.
- MASTROPASQUA, Mauro. *Introduzione all'analisi della musica post-tonale*, Bologna, CLUEB, 1995.
- WHITTAL, Arnold. *Tonality and the Whole Tone Scale in the Music of Debussy*, «The Music Review», xxxvi/4, 1975, pp. 261-71.

Il fascino goldoniano nell'opera di Wolf-Ferrari: un 'caso' di inizio Novecento

Patrizia Balestra

Docente di Storia della musica

È sorprendente osservare come in un periodo di innovazioni e sperimentazioni stilistico-musicali, nel primo Novecento ancora si siano verificati dei 'casi' come quello del teatro wolferiano, un binomio artistico tra Mozart e l'arte contemporanea. Un fenomeno spiegabile forse solo valutando il carattere dell'assoluta eterogeneità che l'opera italiana assunse tra i secoli XIX e XX, la cui produzione rifugge ad una qualsiasi definizione di una possibile categoria estetica o da etichetta del tipo «opera verista», «opera buffa» o altro.

Tali osservazioni si riferiscono in particolar modo alle cinque opere goldoniane di Wolf-Ferrari: *Le donne curiose* (Monaco, 1903), *I quattro rusteghi* (Monaco, 1906), *Gli amanti sposi* (Venezia, 1925), *La vedova scaltra* (Roma, 1931), *Il Campiello* (Milano, 1936). Solo oggi, a distanza di oltre un secolo, si può valutare una produzione operistica così singolare che all'inizio suscitò grande scalpore e curiosità¹ ma che in seguito, dalla morte dell'autore, avvenuta nel 1948 e per un quarantennio successivo, ha subito un silenzio da cui solo nell'ultimo ventennio si sta riscattando. Il motivo di questa assenza dai cartelloni teatrali e dalle opinioni dei critici va ricercato nelle contraddizioni del Novecento, un secolo complesso, altalenante e, soprattutto in Italia, diviso in due correnti estetiche divergenti: nella prima metà la scrittura musicale di Wolf-Ferrari rispecchiava la mentalità nostalgica dei critici e di quel pubblico musicale educato al gusto operistico tradizionale, mentre nell'altra fu travolto dalla 'svolta modernista' che, nella bufera dell'avanguardia musicale europea ed americana, accantonò qualsiasi proposta del passato.

1 - La produzione musicale di Wolf-Ferrari è stata oggetto e argomento di numerosi articoli, recensioni e interviste in varie riviste europee e americane del tempo. Per un approfondimento biografico sull'autore si può fare riferimento alle uniche due biografie autorizzate: RAFFAELE DE RENSIS, *Ermanno Wolf-Ferrari: la sua vita d'artista*, Milano, Treves, 1937 e ALEXANDRA CAROLA GRISSON, *Ermanno Wolf-Ferrari*, Zürich, Amalthea, 1958. Cfr., inoltre, il recente lavoro di ALBERTO CANTÙ, *Ermanno Wolf-Ferrari: la musica, la grazia, il silenzio*, San Pietro in Cariano (Verona), Gabrielli, 2012.

Wolf-Ferrari rimase dunque un isolato, un 'caso' piuttosto imbarazzante sul quale i critici del secolo scorso, sia tradizionalisti che modernisti, non si soffermarono e preferirono sorvolare. Leggendo le cronache del tempo,² alcuni critici si dettero un gran da fare per mettere il compositore in rapporto al momento artistico di quel primo decennio del Novecento. I pareri, però, erano discordi: in Germania ci fu chi parlò di lui come di un 'retrogrado' volontario e chi lo trattò addirittura come un 'fenomeno', due definizioni tanto semplicistiche quanto lapidarie scaturite, la prima dall'osservazione di uno stile musicale che evitava di abbandonarsi ad escandescenze musicali per timore di restare indietro, la seconda dalla constatazione di una scrittura che non si preoccupava di seguire la moda del tempo. Ma proprio ciò che provocò l'allontanamento delle opere goldoniane di Wolf-Ferrari dalle scene teatrali, in seguito si rivelò la carta vincente per una definitiva ripresa delle stesse. L'aver sdegnato di seguire le mode correnti ha fatto sì che queste commedie musicali veneziane siano senza età per quel che riguarda le battaglie artistiche di quegli anni; il non aver voluto che la sua arte si fregiasse di una vistosa etichetta progressista, ha permesso al Wolf-Ferrari di scrivere le sue musiche in piena serenità di spirito cercando sempre i mezzi più semplici per esprimersi.

Soffermandoci su quest'ultimo aspetto, più volte il compositore dichiarò la sua estraneità a ciò che al tempo si intendeva per «originalità»,³ una posizione che lo ha

2 - Il primo entusiastico articolo italiano sul compositore veneziano è del 1912, scritto da Felice Ferrero nel gennaio del 1912 dopo la prima newyorkese di *Le donne curiose*, in seguito pubblicato sul «Corriere della Sera» del 14.02.1912. Per una più esaustiva informazione sulle recensioni giornalistiche delle opere goldoniane e sull'autore, scritte nella prima metà del Novecento, 'si rimanda' ai riferimenti bibliografici.

3 - A questo proposito, così ebbe ad esprimersi Wolf-Ferrari in un volume dedicato all'estetica musicale contemporanea: «Quanto meno oggi si usa la parola genialità, tanto più si parla dell'originalità. Ch'io sappia, nei secoli passati non se ne parlava mai. Forse perché, quando c'era, essa spuntava inconsciamente; non la si cercava, perché allora era creanza somigliare ai propri maestri, da cui non ci si vergognava d'imparare. Oggi siamo arrivati al punto che, colla parola "originalità", si intende quasi soltanto la stramberia, l'inaudito. Originale deriva da *orior*: anche qui la stessa idea contenuta da radice "gen". Anche qui il nascere di cosa viva. Il vivo è ciò che di più normale ci sia: perché dunque l'ingrediente "stravaganza"? [...] Affinché io possa dire com'è una determinata musica, bisogna che per prima cosa senta che è musica e non un'accozzaglia di suoni messi insieme chi sa perché. Quando una musica è veramente bella, in lei vive la norma, tanto è vero che sembra essere anche in grado di darla: ciò vuol dire che bellezza è normalità, benché in incarnazioni sempre differenti. E così originalità è pur sempre normalità, che secondo gli asini significherebbe noiosità. [...] Se una musica è viva (ossia bella) vuol dire che è nata da un momento vivo (totale) che, come in ogni altro momento della vita, è originale, nato or ora, nuovissimo: e la sua creatura musicale non può non rispecchiare questa originalità, che sarebbe da dirsi meglio "originarietà". Potrà magari, alle volte, sembrare strana, ma non è la stranezza ciò che conta in essa, bensì il contrario, *l'oritur*; la vita che è sempre, in se stessa, varia e identica ad un modo» (ERMANNO WOLF-FERRARI, *Considerazioni attuali sulla musica*, Siena, Ticci, 1943, pp. 95-97).

condotto sulla via della assoluta spontaneità, ma soprattutto che ha permesso alla sua scrittura di mantenersi 'estranea' alle sperimentazioni moderne, sia per quella gioiosa impronta arcaica che caratterizza le sue musiche (ma nel contempo diversa dagli antichi stili), che per quello spirito moderno che inevitabilmente appare nei suoi lavori, anche in quelli più fedeli ai modelli classici.

Con lo studio del *Falstaff* dei classici dell'opera buffa settecentesca e attraverso la lettura di Goldoni, che conosceva come ben pochi altri,⁴ Wolf-Ferrari scopre in sé la preziosa vena del senso comico, malizioso e bonario insieme, una delle caratteristiche del popolo e del dialetto veneziano.

L'opera comica alla fine del XIX secolo era quasi completamente dimenticata; si guardava al *Falstaff* come ad un capolavoro isolato, senza che da quell'esempio si riuscisse a trarne un vero spunto, una scintilla generatrice di un nuovo genere di teatro lirico giocoso. In questo particolare momento della storia dell'opera, la scrittura di Wolf-Ferrari, dotata di spirito arguto e di sicuro buon gusto, riesce a riprendere la tradizione interrotta offrendo al teatro comico delle opere chiare, garbate ed umoristiche.

Questa posizione di Wolf-Ferrari, forse donchisciottesca, contro le pressioni della moda e del demagogismo culturale, se per un certo periodo ha finito per oscurare la sua musica, per un altro verso lo ha comunque contraddistinto nel suo mondo espressivo personale. La musica delle sue opere goldoniane, scaturita anche da notevoli facoltà analitiche, gli ha consentito di sopravvivere al tempo, di caratterizzarsi proprio per quella identità artistica che riesce, con grande intuito, a cogliere e manipolare artigianalmente il clima culturale della corrente neoclassica che si manifestò con grande vigore intorno alla metà del Novecento.

Già nella prima opera, *Le donne curiose*, ci sono tutti gli elementi che caratterizzeranno il suo futuro stile operistico comico. Attraverso dialoghi vivi e frizzanti Wolf-Ferrari riprende il linguaggio limpido e arcaizzante dell'antica opera buffa italiana e mozartiana. La scelta dell'argomento, come lui stesso ha confidato,⁵ gli venne in mente nell'anno dell'apparizione delle *Maschere* di Mascagni, opera che il 1° gennaio 1901 venne rappresentata contemporaneamente in sette città italiane e che riportò giudizi discordi. Quest'opera per il compositore fu una rivelazione: in lui si risvegliò la pas-

4 - Il compositore spesso ebbe modo di lamentarsi di quanto le commedie goldoniane fossero trascurate nelle programmazioni dei teatri italiani. In una lettera al suo ex allievo e amico Adriano Lualdi, così si esprimeva sull'argomento: «Perché lo si eseguisce così poco [...] mentre una serata goldoniana è ogni volta una delizia e una sorpresa? A Goldoni battono con una mano sulla spalla, come a Haydn, con aria di protettori: Papà Goldoni, Papà Haydn! Forse perché seppero sorridere?» (ADRIANO LUALDI, *Saluto a Ermanno Wolf-Ferrari*, «Tutti vivi», 1955, p. 392). Una buona parte del carteggio tra Adriano Lualdi e il compositore, insieme ad altre lettere autografe indirizzate al curatore del sito internet, si possono consultare sul sito web: www.rodoni.ch/busoni/wolfbusoni/.

5 - Su questo argomento ci riferisce RAFFAELE DE RENSIS, *Ermanno Wolf-Ferrari* cit., p. 63.

sione per il teatro veneto e in particolare per Goldoni, insieme all'amore sempre coltivato per l'opera comica del Settecento.

Scegliere una commedia per l'opera, anche dalla 'leggerezza' di Goldoni, significa optare per quelle che, per spontaneità e movimento scenico, si prestano meglio ad essere commentate musicalmente. Certamente *Le donne curiose* con i suoi personaggi così felicemente disegnati – le donne, in aperto e gustoso contrasto con i loro uomini – rientrano in tali requisiti.⁶

Ma anche la presenza delle Maschere affascinano e giocano un ruolo importante in questa commedia. Il differente uso che ne fa Goldoni, rispetto all'antica commedia dell'arte, risponde bene all'intento descrittivo / introspettivo che musicalmente traccia il compositore: le figure di Pantalone, Brighella ed Arlecchino divengono 'maschere di carattere', cioè non sono più maschere o 'tipi fissi' ma caratteri vari e complessi. Brighella da servo astuto e furfante si trasforma in servitore onesto, Arlecchino non è più uno stupido, ma un personaggio dalle innumerevoli risorse, pronto a prendere le legnate ma anche a sapersi districare nelle situazioni più difficili. Tutta questa materia doveva certamente allettare Wolf-Ferrari per diverse ragioni: innanzitutto si trattava di quel mondo veneziano a lui tanto caro, ma soprattutto era quel rapido procedere dell'azione attraverso i dialoghi che lo attirava, uno scorrere fluido del dialogo in cui la melodia avrebbe potuto emergere in tutta semplicità.

Un altro lavoro importante che attende compositore e librettista consiste nell'adattamento di una commedia alle nuove esigenze sceniche e musicali. In questo caso si trattava di un lavoro i cui dialoghi erano impostati su un modo di esprimersi stereotipato e sorpassato⁷ che, nel complesso, non ha risentito dell'operazione di revisione di forme e valori del passato. Infatti la struttura musicale dell'opera non ha subito alcun cambiamento, rimanendo comunque sempre legata allo stile dei compositori italiani dell'opera buffa settecentesca. Piuttosto l'attualità del linguaggio di Wolf-Ferrari va ricercata in alcuni particolari della scrittura vocale e strumentale. Alcuni gesti strumentali, l'utilizzo di qualche inflessione vocale, i ritorni tematici, avvertono che il teatro non è quello di Paisiello o Cimarosa. Un sorta di dualismo tra stile 'antico' e 'moderno' che aderisce organicamente alla scena con una naturalezza raramente raggiunta, nel quadro di una perfetta riproduzione dell'atmosfera settecentesca.

6 - La commedia rappresenta la storia di alcuni veneziani che per stare un po' in pace, giocare a carte e chiacchierare lontano dalle loro donne, si riuniscono in un posto segreto. Tale abitudine scaterà però la curiosità femminile e la fantasia delle donne che, immaginando ogni sorta di azione scorretta degli uomini, organizzeranno con astuzia la loro irruzione nella casa segreta per scoprire poi le innocenti divagazioni dell'altro sesso, quindi scusarsi e festeggiare alla fine tutti insieme.

7 - La prima rappresentazione della commedia goldoniana *Le donne curiose* risale al 1753 (Venezia, Teatro Sant'Angelo).

La riduzione della commedia a libretto, ad opera di Luigi Sugana, evidenzia un'azione che sovrasta sulla musica. Il compositore veneziano informò accuratamente l'amico librettista sugli obiettivi che si era proposto e cioè di creare una musica soprattutto semplice, ma nel contempo espressiva e trasparente, tale da evidenziare ogni più nascosta piega del pensiero e del sentimento. L'intenzione era di non snaturare lo stile delle commedie goldoniane, in cui il dialogo influenza assolutamente l'azione scenica. Di conseguenza si ottiene un libretto che a tutti i costi cerca di seguire gli effetti relazionali tra i personaggi, attraverso alcune evidenti operazioni, come per es. mantenendo i numerosi intrecci della commedia oppure ricorrendo ad una colorazione delle situazioni senza però indulgere a commenti (e tanto meno a tentazioni di sinfonismi), in modo tale che i personaggi potessero conservare intatti carattere e interiorità. Tale concezione stilistica, una vera formula vincente, applicata già nella sua prima commedia goldoniana, verrà seguita anche nelle successive opere.

Nelle *Donne curiose* tutti i personaggi sono più o meno tratteggiati in funzione del ruolo che svolgono all'interno dell'intreccio, ma soprattutto facendo in modo di risultare bene in contrasto tra di loro. Ecco quindi che le donne, pur accomunate da quella loro indomabile e morbosa passione di spiare i presunti 'maneggi' dei loro uomini, risaltano poi, ognuna con la propria caratteristica indole: la rigida, aspra Beatrice, la spensierata e gaia Corallina, l'ingenua e patetica Rosaura, l'impietosa e forte Eleonora.

Anche i personaggi maschili sono tratteggiati con la stessa cura. Fra tutti, Florindo è il meno originale; i suoi discorsi, gli atteggiamenti da personaggio innamorato (tipico nel Goldoni), sono dei *cliché* che lo costringono ad una sorta di manichino rituale con poche sorprese, mentre Lelio, con i suoi istinti e impulsi irrefrenabili, vuol essere il contrapposto umano dell'ultra-razionalismo di Ottavio, forse il più tipico dei personaggi, che si presenta con un carattere da placido e imperturbabile filosofo ma che nel corso della commedia ci riserva qualche guizzo di irrazionalità.

Ma a ravvivare la commedia ci pensano soprattutto le Maschere. Arlecchino e Brighella mantengono i loro atteggiamenti di sempre, ora tonti ora furbeschi, ravvivati da un dialetto sempre fresco e vivo; Brighella, invece, ha in questa commedia una nota di tolleranza, di comprensione, una rara bontà altruistica (a volte sfiorante il sacrificio) che sorprende e lo nobilita, al confronto con le posizioni che solitamente assume nelle altre commedie di Goldoni. Infine Pantalone, anche in questa commedia l'eterno simbolo della saggezza goldoniana: saggezza senza teorie e dottrine, frutto della spicciola e lunga esperienza di ogni giorno, colta direttamente dalla vita. Egli è misogino, ma con temperanza; è intransigente, ma con bonomia, spregiudicato ma con prudenza. In fondo è un precursore e un apostolo delle imminenti rivendicazioni del 'terzo stato' (come allora si chiamava la borghesia) che vuol procedere per gradi, senza scosse e attriti violenti.

Alternandosi, tali personaggi imprimono alla commedia una sconfinata grazia, mobilità e spigliatezza ma, in definitiva, il terzo atto è senza dubbio il migliore perché, concentrando maggiore azione, riesce ad instaurare un'alternanza così viva di emozioni e situazioni grottesche, come avviene, per esempio, nella scena dell'irruzione delle donne nella sala dei misogini congiurati, pagine di irresistibile comicità e, nel tempo stesso, di dolce tenerezza, che raggiungono l'apice quando la collera delle donne sfuma insieme con la pretesa cospirazione misogina.

Nel complesso questa commedia non è certo la migliore di Goldoni in quanto nessun personaggio riesce a mettersi ben in rilievo. Infatti anche la calma di Ottavio e l'impazienza di Lelio lasciano scorgere l'artificio, così come manca la spontaneità nei dialoghi di Rosaura e Florindo e nella stessa curiosità delle quattro donne. Insomma, si scorgono troppo i fili del meccanismo teatrale tant'è vero che una vera popolarità *Le donne curiose* l'acquistarono solo con la musica delle briose note di Wolf-Ferrari.⁸

Anche musicalmente queste pagine sono scritte con estremo umorismo; per rendere così vivo il terzo atto, per esempio, il compositore usa una scrittura contrastante che evidenzia in contemporanea la duplicità di una situazione scenica: da una parte la curiosità delle donne (le quali, insieme ad Arlecchino, sono assiegate dietro una vetrata, nell'intento di spiare i loro uomini) e, dall'altra, la drammaticità della situazione. A tal fine Wolf-Ferrari usa uno stile leggero da opera buffa, su un accompagnamento ostinato; infatti, mentre le donne cicalleggiano per vedere, Arlecchino, anch'egli su un ritmo ostinato, presagisce una brutta fine (cfr. es. 1).

8 - Precedentemente, nel 1879, un altro compositore italiano, Emilio Usiglio (Parma, 1841 – Milano, 1910), provò a trarre un'opera da questa commedia, ma la sua versione, meno spontanea, ottenne minore successo rispetto a quella di Wolf-Ferrari.

ROSaura.
Dreimal hast du schon ge-
Voi tre vol-te già ve-

COLOMBINA.
O nein, nur zwei-mal.
Io no, due so-le.

ELEONORA.
(a Col.)
(a Col.)
Dreimal hast du schon ge-se - hen.
Voi tre vol-te già ve-de - ste.

ARLECCHINO.
al
taubstumm, sie sind staubdumm! Sie sind be - ses - sen, sie sind ver-bis - sen, wie sie
sen - le, no le sen - le, le xe bi - ste-ti-che, le xe fre-ne-ti-che, le xe

se - hen, Weg da, an
de - ste. O - ra a me

O nein, nur zwei-mal. Ein ja ganz stil - le.
Io no, due so-le. Chiu - do la boc - ca.

Hal - te dein Mund-werk.
Ba - sta pa - ro - le: *ff*

drän - gen, wie sie drü - cken, wie sie sto - ssen und sich quet-schen! Wenn ich
fra - ca, le se stru - ca, le se pe - sta, le se in-cru - ca, le se

Esempio 1: Ermanno Wolf-Ferrari, *Le donne curiose*, III, 15.

ROSaura.
 mir isth! An mir! An mir!
 loc - ca! A me! A me!

COLOMBINA.
 An mir! An mir!
 A me! A me!

ELEONORA.
 Nein, 'sist an mir, 'sist an mir, 'sist an mir.
 No, toccaa-me, toccaa-me, toccaa - me.

BEATRICE.
 Nein, 'sist an mir, 'sist an mir, 'sist an
 No, toccaa me, toccaa me, toccaa

ARLECCHINO.
 blei - be, gelich flü - ten, lie - ber schnür' ich jetzt mein Bün - del.
 re - sto, va - go so - to, prä - fe - ris - so, für fa - go - to.

sempre cresc.

Ros.
 An mir! An mir! An mir! An
 A me! A me! A me! A

Col.
 mir! Au mir!
 me! A me! An mir! An mir!

Ele.
 mir! An mir!
 me! A me! A me! A me!

Bea.
 mir. An mir! An mir! An mir! An
 me. A me! A me! A me! (ab.) A
 (cres.)

Ar.
 lie - berschnür' ich jetzt mein Bün - del.
 für fa - go - to, für fa - go - to.

dim. *ancora più cresc..*

La critica tedesca non riusciva a spiegarsi, in pieno dominio wagneriano, la ragione di tanti consensi per un'operina così modesta e gioconda in cui la spiritualità delle barcarole notturne, i personaggi di Pantalone, Colombina ed Arlecchino ed il canto del gondoliere lasciavano intravedere la grazia mozartiana e rossiniana, unita ad una severità di stile degna di Bach; si avvertiva, inoltre, una tale grazia romantica, una tale autentica ispirazione, da rompere gli orientamenti stilistici del momento. Insomma la Germania di allora, in mezzo alle aberrazioni e alle confusioni dello stile eclettico, vide nella commedia musicale non solo il futuro dell'opera tedesca post-wagneriana, ma credette anche ad una sorta di reazione al formalismo allora imperante.

Riferimenti bibliografici

- CANTÙ, Alberto. *Ermanno Wolf-Ferrari: la musica, la grazia, il silenzio*, San Pietro in Cariano (Verona), Gabrielli, 2012.
- COGNI, Giulio. *Il mio maestro*, «Tutti vivi», Milano, 1955, pp. 377-427.
- COGNI, Giulio. *Poetica di Ermanno Wolf-Ferrari*, «Ricordiana», Milano, 1956, pp. 377-81.
- COLACICCHI, Luigi. *Ermanno Wolf-Ferrari*, «Rassegna musicale», gennaio 1948, pp. 47-8.
- DE RENSIS, Raffaello. *Ermanno Wolf-Ferrari: la sua vita d'artista*, Milano, Treves, 1937.
- DE RENSIS, Raffaello. *In occasione della "Vedova scaltra". Un aspetto sconosciuto dell'arte di Wolf-Ferrari*, «L'Italia musicale», 1931, pp. 5-7.
- DESDERI, Ettore. *Musicisti contemporanei. Ermanno Wolf-Ferrari*, «Il Pianoforte», Torino, 1925, pp. 42-8.
- FERRERO, Felice. *Ermanno Wolf-Ferrari*, «Corriere della Sera», 14.02.1912.
- GASCO, Alberto. *Un veneziano a Roma. Chiacchierando con Ermanno Wolf-Ferrari*, in *Da Cimarosa a Stravinsky*, Roma, 1939, pp. 385-405.
- GRISSON, Alexandra Carola. *Ermanno Wolf-Ferrari*, Zürich, Amalthea, 1958.
- In memoria di Ermanno Wolf-Ferrari*, «Quaderni dell'Accademia Chigiana», XVII, Siena, Ticci, 1948.
- LUALDI, Adriano. *Poetica di Ermanno Wolf-Ferrari*, «Il Rinnovamento musicale italiano», III, pp. 40-60.
- LUALDI, Adriano. *Saluto a Ermanno Wolf-Ferrari*, «Tutti vivi», Milano 1955, pp. 253-78.
- MAUKE, Wilhelm. *Ermanno Wolf-Ferrari*, «Die Musik», VIII, 1908-1909, pp. 142-47.
- MAUKE, Wilhelm. *I Quattro rusteghi*, «Rivista Musicale Italiana», XIII, 1906, pp. 315-20.
- MAUKE, Wilhelm. *Le donne curiose*, «Rivista Musicale Italiana», XI, 1904, pp. 366-70.
- REBOIS, Henri. *Des Rustres de Goldoni aux Quatre Rustres de Wolf-Ferrari*, Nice, Ville de Nice, 1960.
- RINGO, James. *Ermanno Wolf-Ferrari: An Appreciation of his Work*, «Rivista Musicale Italiana», 1949, pp. 224-39.
- SMITH, Cecil. *City Opera presents I Quattro Rusteghi*, «Quotidiano Musical America», 15.11.1951.
- TEIBLER, H. *Ermanno Wolf-Ferrari*, in *Monographien moderner Musiker* (symposium), Leipzig, 1906.
- WOLF-FERRARI, Wolf. *Considerazioni attuali sulla musica*, Siena, Ticci, 1943.

Sitografia

Ermanno Wolf-Ferrari website: www.rodoni.ch/busoni/wolfbusoni/; data ultima consultazione: 10.04.12.

Sviluppare le capacità espressive fin dai primi suoni: una proposta metodologica per un approccio 'significativo' alla pratica strumentale

Augusta Dall'Arche

Docente di Pedagogia della musica

Intro(duzione)

In questo breve saggio viene formulata una proposta metodologica riguardante la formazione strumentale di base (per bambini di età compresa tra i cinque e i dieci anni) che, ponendosi come obiettivo lo sviluppo della capacità di produrre senso con i suoni fin dal primo approccio con lo strumento, sviluppi le abilità tecniche in funzione delle intenzionalità espressive e favorisca, attraverso la scrittura delle idee musicali, un approccio attivo alla notazione musicale. L'itinerario prende avvio dalla valorizzazione del vissuto dell'allievo e dalla sua connaturata capacità di narrazione verbale.

La proposta è quella di far creare colonne sonore per racconti e storie inventate nelle quali il decorso narrativo funga da impalcatura semantica per ricercare e produrre suoni dalle caratteristiche ben definite che richiedono modalità di produzione determinate (consapevolezza tecnica). La scrittura delle idee musicali elaborate consente infine un approccio alla notazione musicale più efficace e motivato rispetto alla consuetudine di privilegiare esclusivamente la lettura.

Attraverso questa procedura, tra parole e suoni si instaurano rapporti di natura simbolica dai quali, come evidenziato in seguito, si sviluppa il linguaggio espressivo. Acquisire consapevolezza espressiva è forse l'obiettivo principale della formazione esecutivo-interpretativa, che si concretizza nella capacità di produrre senso attraverso la produzione sonora; l'impalcatura narrativa iniziale può costituire un proficuo punto di partenza, uno sfondo sul quale identificare successivamente figure e funzioni espressive sempre più efficaci e, man mano, più slegate da contesti concreti. L'operazione di scrittura dei suoni costituisce un rinforzo cognitivo facendo riferimento al pensiero logico.¹

1 - Gli esempi riportati nel saggio si riferiscono al pianoforte, ma possono essere adattati ad altri strumenti.

Le prime lezioni di strumento: personaggi ed interpreti (esposizione)

La 'lezione di strumento' può essere considerata uno degli *script* di cui è costellata l'esperienza di vita di allievi e insegnanti. Prima di descrivere le possibili 'azioni sceniche', vorrei definire le caratteristiche dei 'personaggi' coinvolti.

Insegnante: possiede capacità strumentali tecnico-esecutive-interpretative certificate e riconosciute, nonché capacità e competenze relative ad altri campi del sapere, acquisite in maniera più o meno formalizzata; possiede una competenza didattica derivante dal suo passato di allievo, da approfondimenti e riflessioni scaturite dal confronto con altri colleghi, da letture, occasioni di studio, da eventuali precedenti esperienze di insegnamento; si accinge a perpetuare una situazione di insegnamento / apprendimento sintetizzando le proprie motivazioni e aspettative e quelle del suo allievo, le richieste socio-istituzionali, le esigenze degli oggetti di apprendimento (il linguaggio sonoro e le abilità strumentali).

Allievo: possiede capacità strumentali tecnico-esecutive-interpretative non certificate e non riconosciute, nonché capacità e competenze relative ad altri campi del sapere, acquisite in maniera più o meno formalizzata; possiede una competenza didattica determinata dalla propria esperienza di allievo in altri contesti e dalle conseguenti riflessioni e valutazioni personali e da confronti con i pari; si accinge a perpetuare una situazione di insegnamento / apprendimento sintetizzando le proprie motivazioni e aspettative e quelle del suo insegnante, le richieste socio-istituzionali, le esigenze degli oggetti di apprendimento (il linguaggio sonoro e le abilità strumentali).

Linguaggio sonoro: detiene tutte le potenzialità comunicativo-espressive legate alla produzione strumentale e connesse con l'ambito cognitivo e psicoaffettivo; possiede una tradizione didattica che, in generale, assegna scopi e funzioni molto diversi alla formazione musicale (finalizzata allo sviluppo della creatività produttiva e alla riflessione critica) e alla formazione strumentale (finalizzata per buona parte allo sviluppo di capacità tecniche e riproduttive); la sua 'immateriale' presenza giustifica la situazione di apprendimento / insegnamento e la avvolge in un continuum che unisce passato (le competenze già possedute dai soggetti), presente (la transazione didattica) e futuro (le competenze che si intendono negoziare) orientando motivazioni, aspettative e capacità comunicativo-espressive dei soggetti, richieste socio-istituzionali, esigenze specificamente strumentali.

Strumento: possiede potenzialmente tutte le possibilità tecniche, esecutive ed interpretative legate alla sua conformazione morfologica, ai materiali di cui è costituito e ai meccanismi tecnologici che ne permettono il funzionamento, storicamente e tradizionalmente definiti in base a produzioni sonore determinate; possiede potenzialità didattiche molteplici a seconda della funzione che gli viene assegnata: facilitatore, filtro, limite, complice espressivo; la sua 'muta' presenza giustifica e permette di perpetuare situazioni di insegnamento / apprendimento, sintesi di motivazioni e aspettative dei soggetti, richieste socio-istituzionali, esigenze del linguaggio sonoro.

Ho volutamente elevato al rango di 'personaggi' anche il linguaggio sonoro e lo strumento perché ritengo siano protagonisti irrinunciabili del 'copione' formativo, in quanto corresponsabili delle scelte di contenuti e, di conseguenza, metodologiche. Personalmente sono però convinta che debbano rivestire il ruolo di mezzi da utilizzare per conseguire gli obiettivi e non quello di fini *tout court*. Il fine formativo deve essere centrato sul soggetto che apprende, sullo sviluppo delle sue capacità di utilizzare consapevolmente questi mezzi per amplificare le proprie potenzialità espressive e comunicative.

Riporterò di seguito la mia proposta metodologica organizzandola grosso modo sotto forma di sceneggiatura cinematografica. Descriverò le azioni delle diverse scene proponendo man mano dei fermo-immagine per chiarire alcuni aspetti e approfondire gli assunti teorici e pedagogici relativi ai singoli momenti.

Ciak, azione! (sviluppo)

Scena prima

L'allievo, un bambino di età compresa tra i cinque e i dieci anni, viene invitato dall'insegnante a inventare una breve storia. Superate le perplessità iniziali, racconta: «Un uccellino cinguetta allegramente sul ramo di un albero. Un gatto di passaggio si accorge della sua presenza e decide di catturarlo per mangiarlo. Si arrampica quindi piano piano sul tronco dell'albero avvicinandosi sempre più alla preda; l'ha quasi raggiunta quando l'uccellino, accortosi improvvisamente della sua presenza, vola via rapidamente, salvandosi. Il gatto, che si era preparato a balzare verso di lui, si sbilancia e cade dall'albero facendosi male». Fermo-immagine.

PARTIRE DAL VISSUTO

In questa prima scena il bambino è protagonista indiscusso, essendo stato invitato a produrre qualcosa che fa riferimento a competenze già possedute.

Quando l'allievo compie delle inferenze attingendo dalle competenze e dalle conoscenze di cui già dispone per costruirne attivamente di nuove, si favorisce una dinamica di apprendimento efficace dal punto di vista motivazionale, attento, di acquisizione stabile di concetti e abilità. Questa strategia di insegnamento fa riferimento al modello costruttivista, alla sua attenzione per la partecipazione attiva dell'allievo nella costruzione delle conoscenze. Mettere in condizione il bambino di conoscere gli oggetti esterni o operare su di essi per trasformarli non è lo stesso che conoscere il valore che questi oggetti possono assumere per lui. Già L. Vygotskij affermava che «la

passività dell'alunno rappresenta la maggior pecca da un punto di vista scientifico, dal momento che essa si basa sul principio erroneo secondo cui l'insegnante è tutto e l'alunno non è nulla»².

SCHEMA NARRATIVO E SCHEMA AFFETTIVO

Invitare un bambino ad inventare una storia significa proporgli un'attività che pratica spontaneamente nel gioco, nella quotidianità, nell'esperienza scolastica attivando il suo schema affettivo. Nel ruolo svolto dalle narrazioni nell'organizzazione dell'esperienza, infatti, due sono gli aspetti preponderanti: la strutturazione (intesa come strumento per 'costruire' un mondo, per caratterizzarne il flusso, per suddividere gli eventi al suo interno) e la regolazione dell'affetto (basti pensare al potere emozionale delle fiabe).

Ascoltare le storie dei bambini significa anche conoscere alcuni aspetti del loro rapporto col mondo, con la realtà esteriore ed interiore. Ogni bambino inventa storie diverse da quelle degli altri, rispecchiando in esse la propria identità. Nel nostro caso significa infine partire da una struttura di ordinamento degli eventi nel tempo secondo forme che, indipendentemente dal loro contenuto semantico, possiedono già di per se stesse una potenzialità espressiva autonoma emotivamente orientata e guidata.

Quale punto di partenza migliore per l'insegnante di strumento che intraprende il lungo percorso di sintesi incessante tra le spinte emozionali dell'allievo e le istanze culturali e stilistiche del repertorio musicale cui si dà il nome di 'capacità interpretative'?

Riporto di seguito una scheda che schematizza il contenuto della storia.

AZIONI	STATI D'ANIMO	FUNZIONI NARRATIVE	FUNZIONI ESPRESSIVE
L'uccellino cinguetta allegramente Arriva il gatto	Allegria Bramosia	Presentazione dei personaggi	Contrasto
Il gatto si arrampica circospetto sull'albero	Tensione	Situazione di minaccia	Tensione ed incremento della tensione
L'uccellino si accorge del gatto	Paura	Identificazione del pericolo	Culmine della tensione
L'uccellino riesce a scappare	Sollievo	Soluzione / espediente	Scioglimento della tensione
Il gatto si sbilancia	Sorpresa	Preparazione del finale	Instabilità
Il gatto cade	Rabbia, delusione	Punizione del cattivo (catarsi)	Conclusione

2 - *Vygotsky nella classe: potenziale di sviluppo e mediazione didattica*, a cura di Lisbeth Dixon-Krauss, trad. it. di Gabriele Loiacono, Trento, Erickson, 1998, p. 253 (tit. orig.: *Vygotsky in the classroom*, Longman, 1996).

Scena seconda

L'insegnante invita il bambino ad esplorare le sonorità del pianoforte per individuare (confrontando e scegliendo) suoni appropriati alle caratteristiche dei personaggi, delle azioni, degli stati d'animo descritti nella storia, consigliando eventualmente particolari modalità tecniche di produzione sonora che amplino le possibilità espressive. Propone inoltre prove di commutazione per rendere più consapevoli le scelte sonore, invitando il bambino a modificare determinati parametri per connotare diversamente alcuni suoni: come si potrebbe trasformare il cinguettio allegro in un cinguettio triste, preoccupato, stanco...? Cerca inoltre di stimolare un primo livello di analisi dei suoni attraverso una classificazione degli aspetti più evidenti (altezza, dinamica, agogica, durata, timbro). Fermo immagine.

DIMENSIONE SIMBOLICA E ACQUISIZIONE DI CONOSCENZE

L'operazione di accostare consapevolmente parole e suoni fa riferimento alla dimensione simbolica, che permette di creare contatti motivati tra linguaggi diversi. Questa dimensione del pensiero fa la sua comparsa nel gioco simbolico (il gioco del 'far finta di...') che, secondo Piaget, comincia ad essere praticato dal bambino intorno ai due anni, quando viene maturata la capacità di rappresentazione, cioè la capacità di immaginare oggetti assenti, di riferirsi a presenze mentali che permangono nella mente anche quando sono scomparsi gli stimoli sensoriali che le hanno determinate.

Il fenomeno psicologico del simbolismo consiste, per Piaget, in una forma particolare di pensiero che è dotata di propria struttura e di proprie funzioni e che caratterizza l'attività umana in generale e non solo i giochi dei bambini. Egli insiste inoltre

sul carattere unitario dei processi di strutturazione del reale e di acquisizione di conoscenze. Non esiste, secondo la sua teoria, una distinzione qualitativa fra pensiero simbolico e pensiero cosciente, ma soltanto una distinzione di gradi e di complessità nella costruzione di adattamento al reale.³

Non solo dunque è sempre possibile recuperare schemi più o meno arcaici di organizzazione del reale, ma questo recupero, in particolari circostanze come quella dello sviluppo di capacità espressive in ambito musicale, può essere addirittura necessario.

SCHEMA AFFETTIVO E SCHEMA INTELLETTUALE

Quando si assimilano (si considerano simili) gruppi di immagini (nel nostro caso parole e suoni) che da un punto di vista oggettivo vengono riconosciute come diverse e si istituiscono fra queste immagini relazioni di analogia e di permutabilità, si uti-

3 - MARIO BARONI, *Suoni e significati*, Torino, EdT, 1997, p. 37.

lizza lo schema affettivo che permette di renderle equivalenti sul piano dell'Io, attribuendo ad esse una comune funzione di compensazione:

La vita affettiva, come la vita intellettuale, è adattamento continuo, ma i due adattamenti sono non solo paralleli, ma interdipendenti, poiché i sentimenti esprimono gli interessi ed i valori delle azioni di cui l'intelletto costituisce la struttura.⁴

Un'altra autorevole conferma dello stretto legame che intercorre tra schema intellettuale (che favorisce l'acquisizione di informazioni) e schema affettivo (che attribuisce significati) proviene da J. Bruner che sottolinea come il riduzionismo computazionale che si rifà ad una concezione della mente umana come programma predisposto fondamentalmente ad acquisire informazioni e che esclude quindi l'impronta soggettiva, gli stati intenzionali (credere, desiderare, intendere, cogliere un significato) «non può affrontare l'indeterminazione, la polisemia, i collegamenti di tipo metaforico o connotativo»⁵ che impregnano comunque l'attività cognitiva.

LE ATTIVITÀ ESPRESSIVE

Le attività che si riferiscono dunque al pensiero simbolico, inserite in situazioni di apprendimento consapevole, possono trasformarsi in attività espressive nella misura in cui fanno riferimento alla presenza di linguaggi o strumenti di comunicazione compiuti e articolati, dotati di consapevolezza e intenzionalità (nel nostro caso il linguaggio verbale e il linguaggio sonoro mediato dallo strumento), che superi dunque la manifestazione più o meno 'spontanea' o 'liberatoria' delle proprie tensioni a vantaggio di un comportamento di ricerca supportato dall'intervento dell'insegnante. L'insegnante tradizionale ha sempre puntato sull'acquisizione delle abilità e delle conoscenze come se si trattasse di trasmettere ai ragazzi un patrimonio culturale neutro e puramente tecnico, senza rendersi conto con sufficiente chiarezza che abilità e conoscenze (in ogni campo, ma particolarmente in quello delle attività espressive), sono sempre funzionali ai loro contenuti, che si reggono sul delicato e complesso rapporto fra il comportamento individuale e la cultura socializzata e che andrebbero sollecitati come problemi più che come meri oggetti di insegnamento.⁶

In questo senso, per esempio, la sonorizzazione della storia deve scaturire, come ho già sottolineato, da un processo di ricerca (esplorazione, confronto, scelta) che comporta un continuo e spontaneo rimando tra gioco simbolico e gioco d'esercizio: sarà infatti necessario ripetere, modificare e perfezionare le soluzioni provvisorie e definitive per arrivare ad un risultato espressivo soddisfacente.

4 - JEAN PIAGET, *La formazione del simbolo nel bambino*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1979, p. 305.

5 - JEROME BRUNER, *La ricerca del significato*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992, p. 22.

6 - BARONI, *Suoni e significati* cit., p. 44.

LE CONNOTAZIONI

Elaborare messaggi che utilizzano il linguaggio musicale in rapporto al linguaggio verbale comporta la creazione di relazioni tra i rispettivi significati che vengono accostati per analogie connotative.

Mentre nel linguaggio verbale la struttura semantica è abbastanza facilmente individuabile o ricostruibile, nel processo di produzione di senso con i suoni i meccanismi di attribuzione di significati sono molto più complessi e ambigui.

Senza addentrarmi in questioni ancora ampiamente dibattute in ambito scientifico, vorrei riportare alcune brevi considerazioni che ritengo funzionali alla riflessione didattica.

La prima riguarda la concezione del suono come fenomeno complesso, come evento acustico che viene riconosciuto nell'atto della sua percezione, nel momento in cui il soggetto 'ne fa esperienza'. La complessità acustica di un suono è stata sottolineata ed analizzata da Pierre Schaeffer nel suo testo *A la recherche d'une musique concrète*, dove afferma che il suono, benché venga percepito come evento unico ed unitario, come gestalt, «comporta non solo l'accumulazione di armonici [...], ma anche una parte importante di 'rumori'».⁷

In realtà, come già affermato, il soggetto percepisce il suono 'facendone esperienza', in particolare quando l'attivazione percettiva è voluta e consapevole. Ciascuno degli elementi che compongono lo spettro sonoro e ciascuna delle fondamentali variazioni che questo spettro subisce nel tempo della sua permanenza acusticamente percepibile, acquista un'importanza determinante ai fini dei contenuti simbolici e della pregnanza di significati che quel suono può possedere in determinate circostanze. Il linguaggio con cui ci si può esprimere in occasione di un'analisi di esso in ambito didattico utilizza un'esperienza quotidiana che sottintende una quantità di relazioni sinestesiche e simboliche, ma i fenomeni fisici che questo linguaggio designa sono esattamente quelli che Schaeffer utilizza nel suo testo riferendosi, per esempio, all'attacco, al corpo e all'estinzione del suono.⁸

Le connotazioni simboliche, sinestesiche, affettive costituiscono il 'luogo comune' nel quale linguaggio verbale e linguaggio sonoro possono dunque creare relazioni. Come afferma Maurizio Della Casa

[considerato che] le connotazioni (emotive, culturali, ideologiche ecc.) suscitate dalla musica si collocano al punto di intersezione fra questa e le altre esperienze umane, appare del tutto logico che sono proprio le connotazioni a passare in primo piano nei 'messaggi multipli', ed a costituire la trama che collega l'aspetto sonoro con gli altri compresenti [...] fungendo da connettivo fra i diversi piani linguistici e dando luogo al contrappunto dei significati.⁹

7 - PIERRE SCHAEFFER, *A la recherche d'une musique concrète*, Paris, Seuil, 1952, p. 209.

8 - Cfr. BARONI, *Suoni e significati* cit., p. 123.

9 - MAURIZIO DELLA CASA, *La comunicazione musicale e l'educazione*, Brescia, La Scuola, 1974, p. 239.

Riporto anche in questo caso una scheda che schematizza alcuni esempi di suoni in riferimento ad alcuni elementi narrativi con le relative prove di commutazione e ne definisce le caratteristiche principali così come potrebbero scaturire dalla semplice attività di analisi proposta alla fine della scena seconda.

SPUNTI NARRATIVI, PROVE DI COMMUTAZIONE	CARATTERISTICHE DEI SUONI
Cinguettio allegro	Acuti, staccati, penetranti, velocità media, <i>mf</i>
Cinguettio triste	Acuti, staccati, morbidi, velocità moderata, <i>p</i>
Cinguettio nervoso	Acuti, staccati, metallici, molto veloci, <i>f</i>
Andatura circospetta del gatto	Medi, morbidi, legati, lunghi, lenti, <i>p</i>
Andatura decisa del gatto	Medi, morbidi, regolari, velocità media, <i>mf</i>
Andatura indecisa del gatto	Medi, morbidi, irregolari, intervallati da pause

Scena terza

Il testo verbale e la colonna sonora vengono opportunamente montati e l'insegnante propone al bambino di 'fissare su carta' le idee musicali. Il bambino individua, con l'aiuto dell'insegnante, segni grafici appropriati e li riporta su un foglio rispettando successioni e contemporaneità. Fermo immagine.

IL PROCESSO DI CODIFICAZIONE

Fissare su carta le proprie idee musicali per non dimenticarle e per renderle eseguibili anche dagli altri comporta l'attivazione e lo sviluppo dello schema logico, anche quando il codice viene elaborato per l'occasione. Utilizzare un codice di scrittura implica un processo di traduzione grafica il cui risultato deve essere il più possibile coerente con il modello sonoro di riferimento, che viene quindi ulteriormente analizzato e 'conosciuto'. La scrittura «serve da orientamento mentale, è fonte di conoscenza consapevole; aiuta a superare le difficoltà; è [...] intimamente ed utilmente connessa al pensiero».¹⁰

Poter condividere attraverso la traccia scritta il proprio prodotto musicale pone problemi di 'socializzazione' delle possibilità di decodifica che sono afferenti alla sfera del pensiero logico, di un pensiero che (dopo le 'passeggiate' autoreferenziali del simbolismo e dell'espressività) si deve confrontare con il pensiero degli altri, dei destinatari possibili, della cultura, della tradizione. «Il vero senso e la vera funzione della notazione sono dunque quelli di consentire il superamento della immedesimazione

10 - Vygotsky *nella classe* cit., p. 145.

sensoriale, di permettere la valutazione critica, di “sospendere” il flusso degli eventi sonori per riflettere su di essi e fissarli concettualmente»¹¹.

Potrebbe sembrare prematuro proporre ad un (probabile) futuro interprete di scrivere musica, considerato che fondamentalmente dovrà piuttosto ‘legger’ la musica, ma ritengo che, così come avviene nel processo di alfabetizzazione, le due capacità (lettura e scrittura) si alimentino reciprocamente. Inoltre, nella misura in cui la ‘conquista’ del codice è subordinata alle esigenze comunicativo-espressive personali, si pongono le basi per un approccio motivato e direi quasi empatico delle opere altrui: «Quando si ha a cuore ciò che si scrive e si vedono delle connessioni fra ciò che scrive e la nostra vita, si apprende [...] meglio».¹²

Il bambino dovrebbe cimentarsi quindi anche con la difficile arte della composizione? Vorrei citare un’affermazione di J. Bruner che invita a non sottovalutare le capacità dei bambini di dibattere e risolvere problemi e di formulare congetture esattamente secondo i modi di pensiero propri della disciplina che devono apprendere:

Di ogni capacità e conoscenza esiste un’adeguata versione che può venire impartita a qualsiasi età si desideri cominciare l’insegnamento, per quanto iniziale e preparatoria tale versione possa essere. La scelta della versione iniziale è determinata dal risultato che si intende raggiungere alla fine.¹³

Nella fattispecie un bravo lettore/interprete di musica deve sperimentare in prima persona il meccanismo di scrittura per imparare ad analizzarlo cogliendone la miriade di rimandi, di possibilità, in una parola la sua problematicità. Imparare ad essere un musicista non è la stessa cosa di ‘imparare la musica’: è imparare una cultura con tutto il contorno del fare significato che l’accompagna.¹⁴

Scena quarta

Il brano viene eseguito e registrato: l’insegnante declama il testo e il bambino esegue la parte musicale leggendo lo spartito che ha elaborato. Fermo immagine.

ATTENZIONE E CONCENTRAZIONE

Essere consapevoli che il presente performativo sta lasciando una traccia non solo nel ricordo degli ascoltatori ma su un supporto che fisserà definitivamente l’esecuzione rendendola riascoltabile infinite volte, provoca indubbiamente un ricorso

11 - DELLA CASA, *La comunicazione musicale* cit., p. 134.

12 - *Vygotsky nella classe* cit., p. 146.

13 - JEROME BRUNER, *Verso una teoria dell’istruzione*, Roma, Armando Armando, 1985, p. 68.

14 - Alcuni esempi di spartiti di storie sonorizzate dai bambini sono reperibili nel mio testo *La Suona-téla gioco-lavoro per giovanissimi pianisti* riportato in bibliografia.

alle capacità attentive e di concentrazione di gran lunga superiore alla disinvolta e rilassata esecuzione 'da studio'.

Registrarsi è un'esperienza molto simile a quella del concerto, dove si è consapevoli di vivere l'urgenza del presente senza possibilità di tornare indietro, dove è necessario controllare completamente e costantemente le variabili in gioco (emotive, sensorie) e saper gestire positivamente la tensione dal primo all'ultimo suono.

È importante abituare il bambino fin da subito a queste dinamiche senza limitarle esclusivamente al saggio di fine anno. In questo il registratore è un mezzo efficace e insostituibile. Sarebbe opportuno conservare tutte le registrazioni in una sorta di 'album dei ricordi' musicali al quale attingere per valutare i progressi, le conquiste, le evoluzioni e magari, attraverso il riascolto delle vecchie esecuzioni, rinfocolare l'entusiasmo nelle fasi critiche di cui è costellato il percorso formativo.

Scena quinta

La registrazione viene ascoltata e commentata da insegnante e allievo per valutarne i punti di forza ed i punti di debolezza rispetto alle intenzionalità espressive. Vengono concordati eventuali correttivi e, se necessario, viene ripetuta la registrazione. Fermo immagine.

VALUTAZIONE STATICA E DINAMICA

L'ascolto e il commento della registrazione permettono la valutazione condivisa e l'autovalutazione da parte del bambino del prodotto finale (è coerente col progetto iniziale?) e del processo (cosa, eventualmente, non ha funzionato? In quale fase del lavoro? Perché?). Questa modalità valutativa, strettamente connessa al momento dell'apprendimento (e non messa in atto quando esso è concluso, come avviene nelle classiche verifiche), viene definita valutazione dinamica.¹⁵ Essa si oppone alla valutazione statica, tradizionalmente praticata, che comporta l'assegnazione di un compito e la verifica esclusiva del prodotto finale dell'apprendimento (la performance), lasciando che il processo di apprendimento venga gestito in solitudine dal bambino durante lo studio a casa, senza alcun aiuto.

Nel corso della valutazione dinamica, l'insegnante dà all'alunno suggerimenti e altre forme di supporto, grazie alle quali può identificare i tipi di risposta che facilitano l'apprendimento e quelli che lo inibiscono; l'insegnante può così conoscere meglio l'uso di strategie da parte dell'alunno, compresi l'uso scorretto e insufficiente, e la sua capacità di cambiare. Diviene quindi occasione di valutazione dell'intero percorso di

15 - Cfr. *Vygotsky nella classe* cit., p. 168.

apprendimento e, conseguentemente, del percorso di insegnamento. Essa è collaborativa e non esclusiva; orientata all'interazione e non esclusivamente all'istruzione; è prospettica (ciò che sta maturando) e non solo retrospettiva (ciò che è maturo).

Scena sesta

L'insegnante focalizza l'attenzione del bambino sulle funzioni espressive della storia, proponendo la ricerca di altre soluzioni sonore, chiedendo, per esempio, in quanti altri modi si potrebbe creare una situazione di incremento della tensione, di contrasto, ... Eventualmente, a conclusione dell'attività, propone esempi musicali tratti dal repertorio dello strumento. Fermo immagine.

LE FUNZIONI ESPRESSIVE

In questa fase, nella quale si propone l'inclusione dei contenuti in categorie più generali e si ricercano nuove applicazioni degli stessi, si realizza il cosiddetto 'transfert dell'apprendimento'¹⁶. Identificare le funzioni espressive del testo di partenza e quindi dei suoni impiegati nella sonorizzazione permette di far acquisire strumenti interpretativi più consapevoli ed efficaci, slegandoli dalla situazione contingente e rendendoli applicabili, nei tratti costituenti comuni, ad altre situazioni.

Come suggerito, oltre a far ricercare modi diversi di esprimere con i suoni il contrasto, l'instabilità, la tensione, l'insegnante potrebbe proporre esempi tratti dal repertorio, per favorire un atteggiamento di interesse e curiosità per soluzioni (anche complicate) elaborate da altri, in altri tempi ed in altri luoghi, ottimo presupposto per instaurare con i capolavori un rapporto di sincera e spontanea (oserei dire empatica) partecipazione piuttosto che di esclusivo, acritico timore reverenziale. Per arrivare ad acquisire la consapevolezza delle possibilità dei linguaggi espressivi occorre – quindi – passare attraverso un processo di elaborazione caratterizzato da una sorta di contraddizione interna: da una parte infatti esiste un patrimonio di esperienze socialmente tramandate e accumulate, che è costituito dalle varie manifestazioni dei linguaggi espressivi codificati alle quali non è possibile non fare riferimento come ad un 'sapere' che costituisce la base su cui innestare le nuove esperienze; d'altra parte, però, non si può far riferimento a questo sapere come a una tecnica neutra che possa essere appresa indipendentemente dai significati che essa veicola.¹⁷

Riporto una scheda con esempi di possibili realizzazioni sonore di alcune funzioni espressive scaturite dalla storia iniziale.

16 - Cfr. GUIDO PETTER, *La preparazione psicologica degli insegnanti*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1992, p. 72.

17 - Cfr. BARONI, *Suoni e significati* cit., p. 107.

FUNZIONI ESPRESSIVE	CARATTERISTICHE SONORE
Contrasto	Suoni acuti, staccati, penetranti / suoni medi, legati, morbidi.
Tensione	Suoni lunghi, lenti, ritmicamente irregolari, che si spostano dalla zona media a quella acuta.
Culmine della tensione	Suono lunghissimo, pausa.
Scioglimento della tensione	Suoni acuti, staccati, che si spostano velocemente verso la zona sovracuta.
Conclusione	Alcuni suoni ritmicamente irregolari, instabili ed improvviso suono lungo e forte nella zona medio / grave.

Coda

Un bambino che si accinge ad imparare a suonare uno strumento mette in pratica la sua capacità di azione (*agency*): «L'identità personale, pensano molti studiosi dell'argomento, deriva dal senso di poter iniziare e portare avanti delle attività per proprio conto».¹⁸

L'insegnante di strumento che gestisce la situazione di apprendimento deve supportare questo processo, mettendo in grado il bambino di costruire oggetti significanti, finalizzati all'espressione di contenuti propri, simbolicamente corrispondenti alle tensioni emotive che li generano.

Il rapporto con la tradizione codificata dei linguaggi espressivi deve assumere un aspetto critico di acquisizione non passiva, tale da lasciare il massimo margine di disponibilità alla riutilizzazione di ciò che si apprende, all'infedeltà e al tradimento nei suoi confronti. Le finalità della conoscenza dei procedimenti di linguaggio della tradizione non devono coincidere perciò con una semplice imitazione di quei procedimenti ma mirare piuttosto [anche] a obiettivi più generali: affinare le capacità percettive del soggetto, sviluppare le sue potenzialità immaginative e creative, acuire la sua intuizione, metterlo cioè in grado di cogliere la corrispondenza fra gli oggetti utilizzati e i loro 'significati'.¹⁹

La mia personale esperienza di insegnante mi ha portato alla convinzione che non si diventa interpreti solo dopo una lunga e faticosa propedeutica strumentale vissuta in stato di quasi totale 'apnea espressiva', ma si è interpreti fin dal primo, timido, impacciato approccio con lo strumento, fin dal primo suono che, per volontà o per caso, si riesce a produrre.

18 - JEROME BRUNER, *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 2001, p. 49.

19 - Cfr. BARONI, *Suoni e significati* cit., p. 107.

Titoli di coda

Concludo riportando una scheda che riassume il contenuto del saggio, evidenziando in sintesi le fasi descritte nelle diverse 'scene' e i riferimenti didattici, psicologici e pedagogici alla base delle riflessioni tra un fermo immagine e l'altro.

FASI	ATTIVITÀ	CAPACITÀ, ABILITÀ, RUOLO	MEZZI
Invenzione della storia	Bambino: elabora una sintesi narrativa attingendo al proprio vissuto Insegnante: supporta l'attività ponendo domande-stimolo	Bamb.: capacità elaborativo-narrative; schema narrativo e affettivo Ins.: ruolo di supporto e facilitazione	Linguaggio verbale
Sonorizzazione della storia	Bambino: ricerca (confrontando e scegliendo) suoni appropriati sperimentando l'utilizzo motivato delle potenzialità strumentali e delle indicazioni dell'insegnante Insegnante: supporta l'attività proponendo soluzioni tecniche funzionali	Bamb.: capacità espressivo-interpretative e abilità tecnico-strumentali; schema affettivo, simbolico, espressivo Ins.: ruolo di supporto, facilitazione e trasmissione di conoscenze	Strumento, linguaggio sonoro
Scrittura dell'elaborato sonoro	Bambino: ricerca e crea rapporti tra suoni e segni elaborando un codice personale o utilizzando il codice tradizionale Insegnante: supporta l'attività direzionando le scelte del bambino in funzione della coerenza tra segni e suoni; propone eventualmente la notazione tradizionale	Bamb.: capacità di codificazione; schema logico Ins.: ruolo di supporto, facilitazione e trasmissione di conoscenze	Linguaggio iconico, notazione
Esecuzione, registrazione, ascolto, valutazione dell'elaborato finale	Bambino: registra il brano, consapevole che rimarrà una traccia sonora tangibile del proprio processo / prodotto compositivo; ascolta la registrazione affinando la consapevolezza percettiva e la comprensione del processo di significazione con i suoni; valuta il proprio elaborato in base alla coerenza espressiva e alla efficacia tra notazione e interpretazione. Insegnante: supporta l'attività stimolando commenti, riflessioni ed eventuali confronti con altre soluzioni	Bamb.: Capacità di concentrazione, percezione sonora, comprensione, capacità esecutivo-interpretative, valutative; schema espressivo, logico Ins.: ruolo di supporto e facilitazione, trasmissione di conoscenze funzionali alle esigenze del bambino in quella fase di apprendimento (e non funzionali esclusivamente alle esigenze del linguaggio sonoro e dello strumento)	Strumento, registratore, linguaggio sonoro, notazione
Sonorizzazioni diverse delle funzioni espressive	Bambino: elabora esempi sonori diversi partendo dalle funzioni espressive contenute nella storia originaria ampliando il suo vocabolario espressivo Insegnante: supporta l'attività stimolando nuove soluzioni e proponendo, alla fine del percorso, esempi tratti dal repertorio dello strumento	Bamb.: capacità di analisi, applicazione, sintesi, generalizzazione; schema espressivo, logico Ins.: ruolo di facilitatore nel transfer dell'apprendimento	Strumento, linguaggio verbale, linguaggio sonoro, linguaggio musicale.

Riferimenti bibliografici

- BARONI, Mario. *Suoni e significati*, Torino, EdT, 1997.
- BRUNER, Jerome. *La ricerca del significato*, Torino, Bollati Boringhieri, 1999.
- BRUNER, Jerome. *La cultura dell'educazione*, Milano, Giangiacomo Feltrinelli, 2002.
- BRUNER, Jerome. *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando Armando, 1985.
- DALL'ARCHE, Augusta. *La Suòna-téla gioco-lavoro per giovanissimi pianisti*, Torino, Musica Practica, 2011.
- DELANDE, François. *Le condotte musicali*, Bologna, CLUEB, 1993.
- DELLA CASA, Maurizio. *La comunicazione musicale e l'educazione*, Brescia, La Scuola, 1974.
- FONTANA, David. *Manuale di psicologia per insegnanti*, Trento, Erickson, 2001.
- PAYNTER, John. *Suono e struttura*, Torino, EdT, 1996.
- PETTER, Guido. *La preparazione psicologica degli insegnanti*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1992.
- PIAGET, Jean. *La formazione del simbolo nel bambino*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1979.
- RODARI, Gianni. *Grammatica della fantasia*, Trieste, Edizioni EL, 1997.
- SMORTI, Andrea. *Il pensiero narrativo*, Firenze, Giunti, 1994.
- Vygotsky nella classe: potenziale di sviluppo e mediazione didattica*, a cura di Lisbeth Dixon-Krauss, trad. it. di Gabriele Loiacono, Trento, Erickson, 1998, p. 253 (tit. orig.: *Vygotsky in the classroom*, Longman, 1996).

Studenti

*Giuseppe Stoppiello
Alessandra Palladino
Giuseppe Di Liddo
Lucia Gemma,
Katia Mucciarone,
Alessio Rampino*

6 Klavierstücke op. 118 di Johannes Brahms

Saggio di analisi musicale

Giuseppe Stoppiello

I 6 *Klavierstücke* op. 118 furono composti nell'estate del 1893, presso la località di Bad Ischl che Brahms scelse sistematicamente come luogo di vacanze negli ultimi anni di vita. Insieme con gli altri cicli pianistici dell'ultima stagione creativa (op. 116-119), Brahms ritorna ad un pianismo più intimistico a cui aveva già dedicato brevi momenti (*Ballate* op. 10 e *Klavierstücke* op. 76), ritornando verso quella 'poetica del frammento' tanto cara a Schumann. In questi brani è concentrato tutto l'artigianato compositivo brahmsiano, il minuzioso e personale utilizzo delle tecniche contrappuntistiche e il cosiddetto principio della *entwickelnde variation*, portato agli onori della cronaca da Schönberg e punto di partenza per la formulazione della sua tecnica dodecafonica.

In Brahms la tecnica 'variazione' si dispone su un piano completamente nuovo e qualitativamente superiore rispetto al suo utilizzo nelle epoche passate. Diventa elemento centrale del suo pensiero compositivo: «egli perseguiva un edificio musicale la cui coesione fosse garantita, sia pure nella varietà della conformazione, dalla ricchezza delle relazioni».¹ In questo raffinatissimo procedimento rientra il magistrale utilizzo delle tecniche contrappuntistiche tradizionali (moto contrario, inversione, retrogradazione), che in Brahms, come si vedrà, vengono maggiormente adoperate come mezzo di variazione motivica. Egli si basa quasi esclusivamente su combinazioni intervallari relativamente semplici e brevi: un caso emblematico è la Quarta Sinfonia, il cui impianto melodico ed armonico è riconducibile quasi interamente all'intervallo di terza esposto in principio.

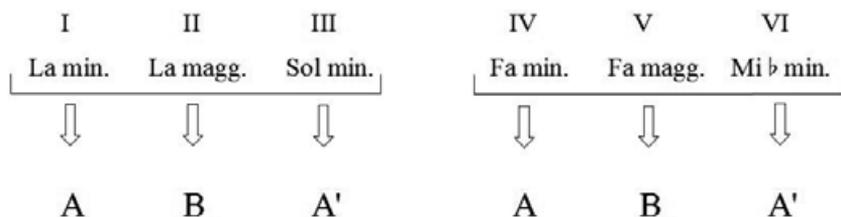
Per quanto riguarda i titoli dei brani, Brahms, a differenza di Schumann, utilizza termini generici che hanno assunto nella sua produzione nuove accezioni. È il caso del termine «intermezzo», che in origine indicava un brano interposto tra due entità

1 - CHRISTIAN MARTIN SCHMIDT, *Brahms*, Torino, EdT, 1990, p. 79.

di maggiore estensione, mentre in Brahms negli ultimi cicli pianistici assume il significato di un brano a sé stante, spesso a carattere lirico. Il termine «ballata», in questo caso si differenzia dalle altre ballate strumentali di Chopin e Liszt, ed anche dalle stesse brahmsiane *Ballate* op. 10, che si basano sull'antico concetto di 'ballata poetica'. La presente *Ballata* in Sol minore sembra più vicina alle due *Rapsodie* op. 79 e alla *Rapsodia* contenuta nell'op. 119, termine, quest'ultimo, che ha poco in comune con le celebri rapsodie lisztiane. La *Romanza* in Fa maggiore rappresenta l'unico brano strumentale ad avere tale denominazione in tutta la produzione brahmsiana.

Le successioni delle tonalità all'interno dell'opera non sembrano essere frutto del caso, ma seguire piuttosto un preciso percorso senza dubbio premeditato da Brahms. Si presentano innanzitutto a distanza di tono l'una dall'altra (escludendo ovviamente i passaggi da maggiore a minore tra i primi due intermezzi, ed il n. 4 e la *Romanza*) e sembra esserci una certa ricorsività. Infatti è possibile dividere il ciclo in due gruppi di tre brani ciascuno. Il primo gruppo è formato dai i primi tre brani e il secondo gruppo dagli ultimi tre. I due gruppi hanno le stesse caratteristiche: il primo brano di ciascun gruppo ha una tonalità minore, il secondo la sua omologa maggiore e il terzo la tonalità minore posta un tono sotto (es. 1).

Inoltre tale sequenza si riflette anche sul carattere musicale dei brani: il primo del gruppo (quindi gli intermezzi n. 1 e n. 4) ha un forte slancio passionale, il secondo (n. 2 e n. 5) è in tempo lento ed è un brano più lirico, mentre il terzo del gruppo (n. 3 e n. 6) ha una vena epica, eroica ed a tratti tragica. A questo punto è possibile giungere ad un'ipotesi alquanto interessante. Il raggruppamento messo fin qui in evidenza sembra avere un livello strutturale che è possibile identificare con la più usuale delle strutture musicali, vale a dire la forma A B A' che, come vedremo successivamente, è anche la forma di tutti i brani del ciclo. Le sezioni A e A' (con riferimento al raggruppamento) hanno tonalità minori e sono musicalmente affini, la sezione B invece ha carattere contrastante rispetto alle altre.



Esempio 1: ricorsività all'interno dei *Klavierstücke* op. 118.

I. Analisi dei sei *Klavierstücke*

I.1. *Intermezzo n. 1 in La minore*

L'Intermezzo n. 1 in La minore formalmente presenta la struttura del lied bipartito 'a tre frasi', quindi con un'articolazione del tipo: | : A : | : B A' : | Coda.² La sezione A (bb. 1-10) è composta da due frasi di quattro battute ciascuna, più un'appendice di due battute come prolungamento della cadenza che chiude la sezione. La prima frase presenta il motivo generatore (es. 2: un intervallo di terza colmato da una nota di passaggio) posto in progressione di terza discendente, sorretto da arpeggi ampi e con un ritmo armonico di due battute. La seconda frase presenta un intensificarsi degli eventi: il motivo principale è posto ancora in progressione, questa volta di semitono e compattata in due battute, giungendo ad una cadenza al relativo maggiore. Le due battute di supplemento confermano tale cadenza, dilatando ritmo armonico e melodia.



Esempio 2: motivo principale.³

La sezione B (bb. 11-30a) presenta lo stesso motivo rovesciato,⁴ creando unità ed allo stesso tempo contrasto, seguito da un lungo arpeggio dal fraseggio acefalo. Anche in questo caso vi è una ripetizione in progressione, una quinta sotto. Nella seconda riproposizione il lungo arpeggio viene interrotto e posto anch'esso in progressione, l'armonia si intensifica grazie anche al procedere cromatico in senso ascendente del basso, fino a sfociare nella ripresa di b. 21. Vengono rieste letteralmente le prime due battute, ma questa volta seguite da una progressione in senso ascendente. Successivamente è esposta una frase di 4+2 misure simile alle bb. 5-10, ma questa volta nel tono d'impianto. Segue la Coda (bb. 30b-41) che presenta un pedale di dominante sui cui si fonda un lungo arpeggio di settima diminuita, seguito da una discesa con

2 - Da non confondere con la struttura ternaria del tipo A B A' che, come vedremo, è la forma di tutti gli altri brani del ciclo pianistico. Per un approfondimento 'si veda' LORIS AZZARONI, *Canone infinito: lineamenti di teoria della musica*, Bologna, CLUEB, 1997, pp. 470-72.

3 - Il Mi messo tra parentesi (suonato dalla mano sinistra) non è chiaro se faccia parte della linea melodica. Sembra di no, ma una sua inclusion potrebbe essere giustificata dal fatto che quando il motivo è rivoltato compare anche la quarta nota (rappresentata in questo caso dall'accordo sforzato) e compare anche nella coda quando il motivo è aggravato.

4 - In realtà il motivo è presente anche nella sua forma originaria, nella voce interna della mano destra.

ancora fraseggio acefalo che porta ad un'ultima comparsa del motivo principale, questa volta aggravato (bb. 36-39). È interessante notare come, alla fine del ritornello della sezione B, le due battute di appendice della frase (che aggravavano il disegno melodico della cadenza) vengono sostituite da due battute (bb. 29b-30b) che questa volta intensificano la tensione e muovono verso il pedale, grazie anche alla contrazione melodica della voce interna:



Esempio 3: voce interna bb. 28-30a e bb. 29b-30b.

Analizzando il profilo melodico dell'intermezzo ad un livello strutturale più profondo, si evince una sequenza scalare discendente (es. 4) che, come vedremo in seguito, sarà quasi una costante nell'intero ciclo.



Esempio 4: sequenza scalare (bb. 1-6).

Armonicamente questo primo Intermezzo è caratterizzato da una marcata ambiguità, che lascia l'ascoltatore nell'incertezza di quale sia la reale tonica per quasi l'intera durata del brano. Già nella prima battuta abbiamo un accordo che ad un primo ascolto sembra essere una dominante, in stato fondamentale, di Fa con le sembianze di un concatenamento $v^7 - III^6$. Tale disegno è ripetuto in progressione una terza sotto nell'area di Fa maggiore. Questi elementi e la chiusa del primo periodo con una cadenza in Do maggiore (bb. 8-10) lasciano intendere che l'intero periodo sia in quest'ultima tonalità, e che la battuta iniziale sia una tonicizzazione del quarto grado della scala.⁵ Quindi il tutto potrebbe essere visto come un arricchimento della classica cadenza $IV - V - I$. Il Sib di b. 1 si configura in realtà come nota di passaggio (o meglio appoggiatura) tra il Do e il La, ma essendo una nota estranea alla scala l'ascoltatore è tratto in inganno dal forte colore armonico di dominante che si viene a formare (es. 5).

5 - È ciò che avviene all'inizio della Sinfonia n. 1 op. 21 in Do maggiore di Beethoven, dove le prime due battute lasciano presagire la tonalità di Fa maggiore, subito smentite dalle quelle successive che si muovono nell'area della dominante di Do maggiore.

La coda (bb. 30b-41) sembra chiarire ogni dubbio, confermando la cadenza a fine ripresa appena udita. Un lungo pedale di dominante introdotto a sua volta dalla sua dominante (v del v di La) lascia intendere che il La minore sia il reale impianto tonale: così è, ma Brahms ci sottopone ad un ultimo sussulto quando a b. 38 si presenta un accordo di settima diminuita che potrebbe risolvere ancora una volta sia in Do maggiore che in La minore⁸. L'intermezzo termina con la cosiddetta terza di piccarda, che prepara la sonorità per il successivo intermezzo.

1.2. Intermezzo n. 2 in La maggiore

L'Intermezzo n. 2 in La maggiore è in forma ternaria, secondo lo schema $A \parallel B \parallel A'$, tipico dei piccoli pezzi per pianoforte. La sezione centrale è impostata nel tono del relativo minore. Tutte le sezioni hanno un'articolazione formale propria: la sezione A è strutturata in forma binaria con coda, *a* (bb. 1-16) *b* (bb. 17-38) *coda* (bb. 38-48); la sezione B è in forma ternaria, *a* (bb. 49-56) *b* (bb. 57-64) *a'* (bb. 65-76); la ripresa A' ripropone lo schema di A, sebbene un po' più concisa. Il materiale motivico della sezione A è basato su un breve inciso racchiuso anch'esso, come nel precedente intermezzo, in un intervallo di terza. Questo motivo è utilizzato nel corso del brano anche nelle parti interne o, con alcune modifiche, integrato in linee più ampie. Dalla prima semifrase (bb. 1-2) è ricavato l'altro motivo che contraddistingue la parte *b* e la *coda* della sezione A:



Esempio 7: motivi sezione A.

Tale motivo (alternanza di nota reale e nota di volta superiore) è caratterizzato da un'ambiguità metrica, squisitamente brahmsiana. La successione forte-debole-debole insita del tempo $\frac{3}{4}$ è anticipata sulla terza divisione della battuta precedente ed alternata ad una scansione forte-debole propria del tempo $\frac{2}{4}$:

8 - Nel caso di una possibile cadenza in Do maggiore è necessario leggere enarmonicamente il Sol# come La^b, avendo così la settima diminuita posta sul settimo grado in primo rivolto. Questa ipotetica risoluzione avrebbe il pregio di un più naturale movimento del basso.

Esempio 8a: ambiguità metrica bb. 16-22.

Esempio 8b: ambiguità metrica bb. 38-48.

Nelle bb. 30-34 compaiono due piccole frasi supportate al basso dal motivo principale dell'intermezzo e costruite con incisi melodici che ricordano il motivo dell'Intermezzo n. 1^o (es. 9a; parentesi quadre). In questo frammento è possibile riscontrare la successione scalare discendente cui s'è fatto riferimento sopra, presente subito dopo anche nel basso:

9 - Tale somiglianza è dovuta anche al fatto che sul battere è presente un'appoggiatura tipica del precedente intermezzo.



Esempio 9a: successione scalare bb. 30-34.



Esempio 9b: successione scalare bb. 38-44.

Dal levare di b. 35 si presenta una frase simile a quella d'apertura,¹⁰ con la differenza che questa volta nella prima semifrase il profilo melodico è perfettamente rivoltato.¹¹

Armonicamente la sezione A è caratterizzata da una particolare ambiguità, non nel senso di quella riscontrata nel precedente intermezzo. Le due sezioni esterne sono infatti costruite «in base all'interessante presupposto armonico che la tonica – pur inconfondibile e mai indebolita sul piano dell'orientazione tonale del pezzo – non viene mai udita come punto di riposo fino alle misure conclusive delle suddette sezioni».¹² Compare in levare, come accordo di passaggio o in rivolto, risultando quindi instabile.¹³ Per Epstein la conclusione della sezione A, «dove la tonica emerge

10 - È plausibile considerare tale frase come una ripresa all'interno della sezione A.

11 - Nonostante sia rivoltato, il motivo è perfettamente riconoscibile, persino nell'imitazione presente nella voce interna (bb. 35-36) che oltre ad essere rivoltato, ha una configurazione ritmica di tipo giambico al posto dell'anapesto.

12 - DAVID EPSTEIN, *Al di là di Orfeo. Studi sulla struttura musicale*, Milano, Ricordi, 1998, pp. 204-5.

13 - È interessante notare che questo tipo di ambiguità armonica è riscontrabile in una sezione della *Novelletta* n. 8 op. 21 di Schumann (bb. 312-9). Anche qui il passaggio, seppur breve, è impostato in La maggiore, la cui tonica è presente solo sotto forma di pedale, che si interrompe nel momento della cadenza di frase sulla dominante e come accordo di passaggio su una suddivisione debole. Come in Brahms, in questa sezione la tonica non è mai indebolita e si percepisce chiaramente l'orientamento armonico.

esplicitamente», rappresenta il «primo effettivo battere strutturale [...] Tutto ciò che lo precede è, in senso macroscopico, il suo levare». La sezione B, impostata con un maggiore diatonismo, si apre con un disegno melodico apparentemente nuovo, ma la riduzione analitica dell'es. 10 ne mostra la sua derivazione:



Esempio 10: derivazione del motivo della sezione B.

Inoltre tale disegno melodico è già presente in diversi punti (con lievi modificazioni a vari livelli) all'interno della sezione A.¹⁴ La parte *a* della sezione B è caratterizzata dal contrasto ritmico dovuto al confronto tra duine e terzine, e presenta un periodo composto da due frasi di quattro battute, dove nel profilo melodico è evidente ancora una volta la successione scalare discendente, questa volta sottoposta a trattamento canonico (seppur non perfetto):



Esempio 11: successione scalare discendente (bb. 49-56).

La parte *b*, a carattere omoritmico, è impostata in Fa# maggiore e conserva lo stesso andamento in canone limitato però ai primi quattro suoni, che vengono reiterati. In questa parte Brahms altera ancora ritmo e metro, generando una serie di ambiguità ad ogni riproposizione dell'inciso:

14 - Cfr. nello specifico b. 19, b. 23 (con intervalli dilatati), b. 29, b. 41, b. 45; tutte da intendersi con levare.



Esempio 12: sfasamento metrico con il motivo della sezione B (bb. 57-60).

Da b. 65 si ripresenta il canone in Fa# minore, ma questa volta a parti invertite: è la voce interna a condurre l'imitazione. La prima frase resta sostanzialmente simile, mentre la seconda subisce delle variazioni, dovute al fatto che in essa è presente il punto culminante dell'intero brano (b. 69), raggiunto con un'intensificazione ritmica dovuta alla diminuzione dei valori, e melodica grazie all'ampliamento dell'intervallo iniziale di quarta del motivo, diventando d'ottava (cfr. es. 13). Seguono tre battute di transizione che conducono alla vera ripresa in senso strutturale. Qui (bb. 73-75) viene espansa la figura melodica secondaria di bb. 70-71¹⁵ (arpeggio + grado congiunto discendente), che subisce un prolungamento dell'arpeggio iniziale. Tale figura era già stata utilizzata, nella forma originaria e con alcune varianti, a b. 50 e sgg. per interrompere il flusso scalare del motivo in canone.



Esempio 13: ampliamento intervallo iniziale del motivo della sezione B (bb. 49, 53, 69).

La sezione A' è pressoché identica alla prima, se non per la parte *a* che si differenzia rispetto all'esposizione. In primo luogo si presenta dimezzata, essendo composta da 8 battute anziché 16. Nella sezione A il periodo di 8 battute veniva ripetuto con alcune varianti che arricchivano il moto delle parti interne. Tale ripetizione aveva, all'inizio del brano, il compito di assicurare l'intelligibilità dei motivi su cui tutto il resto è costruito. Nella ripresa tutto ciò risulterebbe superfluo, in quanto nella mente dell'ascoltatore si è già stabilita chiaramente l'idea di base dell'intermezzo. In secondo luogo c'è un mutamento di direzione del profilo melodico dei conseguenti delle due frasi (bb. 78-79 e bb. 82-83). In A avevano un moto ascendente che si inverte in A', conservando il sinuoso cromatismo che aveva caratterizzato la loro ripetizione nell'esposizione. La parte *b* e la *coda* della sezione A si ripetono letteralmente nella ripresa.

15 - Questa figura melodica è il moto contrario delle parti interne a bb. 8, 28 dell'*Intermezzo* n. 1 (Fa-Re-Si-Do).

1.3. Ballata in Sol minore

La *Ballata* in Sol minore, terzo numero del ciclo, presenta formalmente il consueto schema ternario. La sezione A è articolata internamente secondo quello che Schönberg definisce 'piccola forma ternaria':¹⁶ un periodo composto da due frasi di 5 battute (bb. 1-10), sezione mediana con due frasi rispettivamente di 7 e 5 battute¹⁷ (bb. 11-22), ripresa del primo periodo con lievi cambiamenti del profilo melodico nella seconda frase (bb. 23-32), coda che funge da transizione tra la sezione A e B (bb. 32-40).

I motivi di questa prima sezione sono strettamente affini con il precedente intermezzo: il ritmo melodico delle prime due battute è praticamente identico,¹⁸ quello del conseguente della frase risulta essere un aggravamento dell'altro (es. 14); la cellula motivica che dà l'avvio al brano è anch'essa racchiusa in un intervallo di terza (Mi-Fa#-Sol); sono presenti dei richiami al motivo di base dell'*Intermezzo* n. 2, seppur con un grado di affinità più flebile (moti contrari o retrogradi; cfr. bb. 2-4, 30-31, 54-55, 67-68 e simili); all'interno delle code delle sezioni esterne della ballata è presente anche il motivo che aveva caratterizzato la parte *b* della sezione A del precedente *Intermezzo* (alternanza di nota reale e nota di volta superiore), più udibile nella *coda finale* (bb. 32-34, 110-112).

La *coda* della sezione A è una dimostrazione esemplare di transizione tra due sezioni con caratteri e profili ritmico-melodici molto differenti. In sostanza Brahms in appena 9 battute liquida¹⁹ gli elementi caratteristici di A (sonorità forte e marziale con accompagnamento in accordi staccati) ed introduce alcuni elementi distintivi di B (ampi arpeggi legati nel basso e ritmo giambico nella parte superiore). A b. 38 l'accordo di v^7/iv riecheggiano nelle battute precedenti, passa in primo rivolto: tale accorgimento è estremamente utile e funzionale, in quanto pone in risalto il suono Si al basso, che sarà poi la tonica nella sezione B. La transizione prepara l'ascoltatore ad accogliere nuove configurazioni ritmico-melodiche, ma il delicato ed estraniante effetto dovuto al concatenamento armonico Sol minore-Si maggiore è mantenuto in tutta la sua efficacia.²⁰

16 - Per ulteriori approfondimenti cfr. ARNOLD SCHÖNBERG, *Elementi di composizione musicale*, Milano, Suvini Zerboni, 1969, pp. 121 e sgg.

17 - In questo caso l'asimmetria è data dal fatto che la prima di queste due frasi presenta delle ripetizioni interne che la espandono (cfr. bb. 11-14).

18 - Fatta eccezione per la nota lunga (minima puntata anziché semplice minima) dovuta al diverso metro utilizzato.

19 - A tal proposito si veda SCHÖNBERG, *Elementi di composizione* cit., pp. 60 e sgg.

20 - Un concatenamento simile (Sol maggiore-Si maggiore) è riscontrabile anche in due esempi illustri. Il primo, citato in FRANCESCO BUSSI, *La musica strumentale di Johannes Brahms: guida alla lettura e all'ascolto*, Torino, Nuova ERI, 1989, p. 115, è presente alle bb. 29-30 del lied *Der Musensohn* op. 92 n. 1 di Schubert; il secondo si trova all'inizio del Concerto n. 4 op. 58 di Beethoven, bb. 5-6.

Ancora una volta è possibile riscontrare a livello profondo una successione scalare discendente, nel primo periodo della sezione A (es. 15). In altre parti del brano sono comunque presenti dei segmenti scalari simili, seppur di minore estensione.



Esempio 14: confronto tra figure ritmiche dell'Intermezzo n. 2 (bb. 2-3) e della Ballata (bb. 3-4).



Esempio 15: successione scalare discendente (bb. 1-4).

La sezione B è articolata in due parti strutturalmente simili, formate entrambe da un periodo esteso di 16 battute (bb. 41-56 e bb. 57-72). La prima frase²¹ (bb. 41-48) si ripete identica nella seconda parte (bb. 57-64). Nella prima parte la seconda frase (bb. 49-56) presenta all'interno una 'trasfigurazione', lievemente contratta, delle prime 5 battute della Ballata, nell'area di Re# minore (mediante di Si maggiore). La seconda frase della seconda parte (bb. 65-72), invece, sviluppa gli elementi caratteristici di B con un arricchimento del profilo melodico del basso. Seguono 4 battute di transizione (bb. 73-76), che preparano alla ripresa. La transizione in questo caso ha una conformazione diversa rispetto a quella che aveva introdotto la sezione B, dovuta anche al diverso ruolo assunto. Nel primo caso era necessario introdurre nuovi elementi motivici, mentre ora funge solo da ponte modulante. Infatti Brahms fa comparire sin da subito gli elementi distintivi di A, che oramai sono presenti saldamente nella memoria dell'ascoltatore. La transizione comincia con un accordo di Sol maggiore in primo rivolto²², servendosi anche in questo caso del suono comune Si. Ascen-
de cromaticamente fino alla ripresa di b. 77.

Nei due esempi il concatenamento non è preparato, al contrario dell'episodio brahmsiano, ma condividono con esso l'utilizzo della nota comune Si (mediante di Sol maggiore e tonica di Si) che funge da perno per il passaggio alla nuova area tonale.

21 - In questo episodio la frase è da considerarsi di 8 battute, essendo in un tempo allegro con andamento scorrevole. Lo stesso Brahms indica una legatura di fraseggio ogni quattro battute, ad indicare il consueto respiro a metà della frase.

22 - La transizione presenta le caratteristiche della sezione mediana di A (bb. 11-22).

La sezione B è incentrata quasi interamente sul ritmo giambico, che come vedremo, si ripresenterà in maniera diffusa anche nella *Romanza* in Fa maggiore. Il profilo melodico presenta profondamente brevi successioni scalari, con segmenti sia ascendenti che discendenti ed ha, nel antecedente della prima frase (bb. 41-44 e simili) una costruzione basata sull'intervallo di terza (es. 16). All'interno di questa sezione è presente inoltre un particolare sfasamento armonico, una discrepanza tra l'armonia suggerita dal basso e quella implicata nella melodia.

La melodia di per sé nelle bb. 41-42 implica Sol# minore, mentre il basso definisce Si maggiore. Nella b. 43 la melodia implica Si maggiore, punto in cui il basso comincia a spostarsi verso Sol# minore. Quando la melodia raggiunge il Sol# nella b. 44, il basso muove verso Fa# maggiore. Questa interazione è eccezionalmente fluida [...] ²³.

La ripresa è ripetuta integralmente, fatta eccezione per la coda finale (bb. 108-117) che vede prima un alternarsi dell'accordo di tonica e del VI grado, poi l'introduzione di una reminiscenza, questa volta con l'utilizzo degli elementi tematici di B. La linea melodica delle due battute iniziali della sezione centrale (bb. 41-42) sono esattamente trasportate in Sol minore, infatti l'alternanza armonica tra tonica e sottodominante è funzionale sia per un'esposizione tematica (inizio sezione B) che per una chiusa cadenzale di tipo plagale (*coda* finale).



Esempio 16: intervalli di terza nelle bb. 41-44.

1.4. *Intermezzo n. 4 in Fa minore*

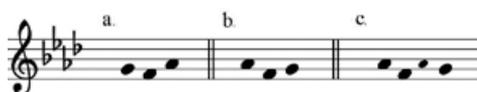
L'Intermezzo n. 4 in Fa minore è strutturato anch'esso in forma ternaria, sezione A (bb. 1-51), B (bb. 52-99), A' (bb. 100-133) ed è costruito quasi interamente in forma canonica, con una severa quanto sorprendente osservanza di tale artificio contrappuntistico. La sezione A sembra presentare internamente la fisionomia della 'piccola forma ternaria', ²⁴ con esposizione (bb. 1-16), sezione mediana (bb. 17-38) e ripresa (bb. 39-51).

23 - CHARLES ROSEN, *Brahms the Subversive*, in *Critical Entertainments: Music Old and New*, Harvard, Harvard University Press, 2001, p. 152.

24 - Id., nota 15.

La stretta imitazione canonica si instaura tra soprano (*dux*) e tenore (*comes*) ed il movimento di terzine tra contralto e basso crea un ulteriore gioco imitativo per moto contrario, non rigoroso, che dà l'illusione di un secondo canone.

Anche quest'Intermezzo è, sotto il profilo motivico, imparentato con il secondo in La maggiore. L'es. 17 mostra la derivazione della figura ritmico-melodica composta da terzina più croma, mentre per il disegno melodico che compare dal levare di b. 8 è palese la sua affinità con quello della sezione B sempre del secondo Intermezzo,²⁵ che ne conserva perciò la stessa struttura scalare profonda (es. 18).



Esempio 17: motivo dell'Intermezzo n. 2 trasportato (a), retrogrado (b), figura ritmico-melodica dell'Intermezzo n. 4 (c).



Esempio 18: successione scalare discendente (bb. 8-11).

Nella sezione mediana di A l'imitazione canonica tra soprano e tenore si interrompe, mentre sopravvive il movimento 'proposta-risposta' delle terzine, a tratti sospeso anch'esso da brevi incisi melodici, il primo dei quali (bb. 18-19) sembra essere già stato ascoltato (cfr. Intermezzo n. 2, bb. 18-19). A b. 39 Brahms riprende quasi integralmente la prima frase dell'intermezzo, che cadenza con maggiore efficacia alla dominante. Segue un'appendice con i residui del movimento imitativo, limitati alla sola nota Do, quinto grado di Fa minore, che funge da transizione con la sezione B dell'intermezzo, in La^b maggiore. La linea melodica, infatti, riparte dallo stesso suono (terzo grado della nuova tonalità) e per l'intera sezione è mantenuto il rigore canonico.

²⁵ - Tra il levare e battere delle bb. 8-9 e bb. 92-93 è presente anche il motivo comparso nell'*incipit* dell'Intermezzo n. 2.

La sezione B è caratterizzata da una maggiore staticità ritmica dovuta all'assenza delle terzine, ma al tempo stesso, i continui mutamenti armonici le danno plasticità e scorrevolezza. Vi è un primo blocco nell'area di $La\flat$ maggiore: il profilo melodico iniziale è affine ancora una volta con quello della sezione B dell'intermezzo n. 2 (es. 19). Armonicamente presenta la successione $I^6 - II^7 - V^{9-8}$, seguita da un pedale di tonica. Il $La\flat$ di b. 67 viene interpretato enarmonicamente come $Sol\sharp$, permettendo una ripetizione della successione armonica precedente (escluso il pedale) nell'area di Mi maggiore. Qui la linea melodica è meno ricca ma, sebbene poco riconoscibile data la sua diluizione, è incluso ancora il motivo iniziale dell'intermezzo n. 2 (bb. 67-71, voce superiore: Sol-Fa-La). Il procedimento è ripetuto letteralmente nell'area di Do maggiore, questa volta seguito dal pedale di tonica. Quest'ultima area tonale prepara il ritorno a Fa minore, facilitato dalla commistione modale dovuta alla presenza del La (sesto grado abbassato di Do maggiore: cfr. settima diminuita bb. 87-90). Segue un'ultima frase²⁶ che conferma il definitivo ritorno alla tonalità d'impianto, con l'introduzione di note caratteristiche quali $Re\flat$ e $Si\flat$,²⁷ e reintroduce la figura ritmica delle terzine tipica delle sezioni esterne.



Esempio 19: profilo melodico iniziale della sezione B.

All'interno della sezione B, l'intervallo di terza assume un ruolo centrale. Basta scorrere tale sezione per capirne l'importanza: compare frequentemente come movimento nelle parti interne e come base intervallare per la costruzione di interi profili melodici (bb. 83-99). Si è già detto della sua ricorrenza nella costruzione dei frammenti motivici utilizzati fin qui, anche nel presente intermezzo. Inoltre è interessante notare che anche le relazioni armoniche tra le aree tonali che si susseguono in questa sezione sono in rapporto di terza ($La\flat$ -Mi-Do). Tale rapporto armonico, in realtà, è sempre presente tra le sezioni di tutti i brani del ciclo.

La ripresa ripropone le battute iniziali dell'intermezzo, questa volta arricchite da raddoppi nelle parti interne e maggiormente dislocate in quasi tutto il registro pianistico. Ne consegue un incremento di tensione armonica che porta ad un primo cul-

26 - Come vedremo in seguito, l'*incipit* di tale frase sarà riutilizzata nella successiva *Romanza*.

27 - Nelle successive bb. 95-97 tali note ricompaiono con il bequadro, dovuto alla presenza della dominante della dominante (Sol maggiore), che non compromette in alcun modo la stabilità tonale e quindi la sensazione di movimento verso Fa minore.

mine melodico (b. 105). A b. 111 una risoluzione eccezionale,²⁸ tipicamente bachiana,²⁹ ritarda la chiusura del brano spostandosi verso l'area della sottodominante. Attraverso una sesta tedesca (b. 115) si ripresenta la cadenza composta ($1^6_4 - v^7$) nell'area della tonica. Brahms ripresenta ancora la risoluzione eccezionale e la successiva sesta tedesca, seguite questa volta da una vera chiusa cadenzale, di stampo plagale. Dal levare di b. 124 parte un arco tensivo, reso particolarmente efficace dalla stretta imitazione canonica, con il solito motivo iniziale dell'intermezzo n. 2, questa volta per moto contrario. Sul levare di b. 127 si colloca il vero punto culminante, che con una serie di imitazioni a cascata supportate da un'armonia di sottodominante, si giunge alla tonica con terza di piccarda. Quest'ultima e la presenza del Do come nota superiore, introducono il successivo intermezzo in Fa maggiore.³⁰

1.5. Romanza in Fa maggiore

La *Romanza* in Fa maggiore, quinto numero del ciclo, è in forma ternaria. La sezione A segue una costruzione regolare articolata in due periodi di 8 battute, ciascuno composto da due frasi. Il profilo melodico di tutta la sezione è contenuto nella prima frase (bb. 1-4): la voce interna funge da *Hauptstimme*, supportata dalla voce superiore che procede parallelamente. L'es. 20 mostra la derivazione della voce interna delle sezioni esterne, che rappresenta una sorta di sunto di molti degli elementi motivici tratti dai precedenti brani: il segmento *b*, caratterizzato dall'iniziale intervallo di terza, è tratto dal precedente Intermezzo; il frammento *c* evidenzia la presenza del motivo dell'intermezzo n. 2; il segmento *d* è una diversa esposizione ritmica del motivo della sezione B sempre dell'Intermezzo n. 2, mentre *d'* e *d''* ne includono due varianti, rispettivamente l'inverso e il retrogrado; il tratto *e* può essere visto come il motivo iniziale della Ballata. Per quanto riguarda il segmento *a*, esso rappresenta una diversa disposizione dei suoni all'interno del consueto intervallo di terza. Tale configurazione³¹ prende corpo nella *Romanza* ma, come si vedrà in seguito, avrà la sua piena affermazione ed evoluzione nel successivo intermezzo. La seconda frase (bb. 5-8) è una ripetizione variata della prima: l'antecedente presenta un arricchimento del profilo melodico della parte interna, mentre il conseguente subisce lievi mutamenti dovuti

28 - La dominante di Fa minore risolve sulla tonica maggiore in settima, accordo che va interpretato come dominante secondaria del quarto grado.

29 - Tra i tanti esempi, si vedano le battute finali del Preludio in Do maggiore, della Fuga in Do# minore dal primo libro del *Clavicembalo ben temperato* o del Preludio in Re minore dal secondo libro.

30 - Lo stesso procedimento era avvenuto tra il primo e secondo Intermezzo, a conferma della divisione del ciclo in due raggruppamenti dalle caratteristiche simili.

31 - Non è esclusa l'ipotesi che ci sia un legame di derivazione tra questo segmento e il motivo che compare a b. 17 dell'Intermezzo n. 2. Entrambi sono caratterizzati dall'alternanza di due suoni contigui.

ad una diversa direzione armonica. Il secondo periodo ripropone la frase iniziale, in veste di una seconda variazione: la parte interna, sempre raddoppiata in ottava, è messa in risalto diventando voce superiore; l'accompagnamento evolve in ampi arpeggi, acquistando a b. 11 un profilo melodico ben definito. L'ultima frase (bb. 13-16) ne ripropone la seconda, il cui conseguente subisce altri mutamenti sempre dovuti ad una diversa direzione armonica.

Anche in questo caso dalla struttura profonda del disegno melodico si evince l'ormai consueta successione scalare discendente, come mostrato nell'es. 21.



Esempio 20: voce interna bb. 1-4, b. 7, b. 55.



Esempio 21: successione scalare discendente (bb. 1-3).

Degne di nota sono le cadenze di frase, che presentano alcune particolarità. In queste battute (bb. 4, 12, 16) è messo in risalto il rapporto di terze delle successioni accordali: tra le triadi di tonica e di dominante è interposta la triade del terzo grado, con il risultato di un «arcaicizzante diatonismo modale»³². A b. 8 il procedimento si discosta dagli altri: si presenta la triade di La maggiore (dominante dell'area tonale, appena raggiunta, del VI di Fa maggiore) per i due terzi della battuta, seguita dalla stessa triade con terza minore (III di Fa maggiore), che funge da dominante per la successiva ripartenza di frase. Il concatenamento che ne risulta (III-I) è reso più agevole dalla presenza del Do come nota superiore della linea melodica. Tale successione, armonicamente più debole della consueta v-I³³, in questo frangente risulta essere

32 - BUSSI, op. cit., p. 116.

33 - Per ulteriori approfondimenti cfr. ARNOLD SCHÖNBERG, *Manuale di armonia*, Milano, Il Saggiatore, 1963, pp. 143 e sgg., e 166-7.

quanto mai efficace, donando un effetto quasi estraniante e di rinnovato interesse alla ripresa di frase. Inoltre, queste battute sono caratterizzate dalla cosiddetta *hemiola*: il metro di $\frac{6}{4}$ subisce una diversa scansione accentuativa, passando da una battuta a due tempi con suddivisione ternaria ad una battuta a tre tempi con suddivisione binaria (tipica del $\frac{3}{2}$). Tale irregolarità metrica è particolarmente marcata sia dal diverso fraseggio, che prevede legature proprio ogni due semiminime, sia dai cambi armonici che avvengono in corrispondenza della nuova scansione.

La sezione A presenta un caso di 'multiritmia', cioè la presenza di gruppi ritmici diversi in uno stesso contesto³⁴. Nelle prime due battute (e simili) vi è un'alternanza tra piedi trocaici inversi (del tipo breve-lunga, b. 1) e regolari (lunga-breve, b. 2). La sezione B, in Re maggiore, si presenta formalmente come «tema con due variazioni e coda», costruita secondo «schemi barocchi»,³⁵ verrebbe da dire händeliani. Questa sezione è l'unico caso in tutto il ciclo in cui la sezione centrale ha un metro diverso ($\frac{2}{2}$) da quelle esterne. Il tema è costituito da due frasi quasi identiche di 4 battute, sorrette da un pedale di tonica,³⁶ che rimane invariato per tutta la sezione. Il motivo generatore è il segmento a (diminuito) evidenziato nell'es. 20. Nelle due successive variazioni (bb. 25-32 e bb. 33-39) il profilo melodico subisce ogni volta un'accelerazione sul piano ritmico: si passa dalla quartina di crome, scansione base del tema, alla sestina di crome e poi alla doppia quartina di semicrome. Nella seconda frase dell'ultima variazione (bb. 37-39), il ritmo subisce una brusca decelerata: la linea melodica è ridotta ai suoi tratti essenziali con una scansione costante di semiminime. In questa sezione si presenta una raffinata particolarità armonica: l'utilizzo della scala modale lidia costruita sul Re. Tale scala è simile a una scala maggiore, ma con il quarto grado innalzato. È il caso di b. 20 e simili, dove compare una triade sul secondo grado con terza innalzata (Sol#, quarto grado di Re) seguita da un segmento scalare che conferma l'ipotesi modale. Inoltre il Sol# ha anche una funzione melodica, in quanto congiunge, con le sembianze di una sensibile, il la che dà l'avvio a tutte le frasi. Da un punto di vista tonale questa triade maggiore potrebbe anche essere vista come dominante della dominante, ipotesi plausibile a bb. 24-25 e bb. 28-29, dove è seguita dalla dominante e dalla tonica, mentre nelle bb. 20-21 e bb. 36-37 tale possibilità è smentita dalla mancanza dell'accordo di dominante.

La coda presenta lo stesso disegno ritmico di b. 20, cioè un trillo di minima seguito da una scala ascendente in semicrome e presenta una classica successione a conferma della tonalità d'impianto: $\sqrt{7}/IV-IV-\sqrt{7}-I$. Separate da una doppia stanghetta si presentano poi tre battute di transizione (bb. 45-47), che conducono alla ripresa. In

34 - Per maggiori precisazioni cfr. AZZARONI, op. cit., pp. 200 e sgg.

35 - PIERO RATTALINO, *Storia del pianoforte*, Milano, Il Saggiatore, 1982, p. 224.

36 - Il ritmo trocaico che lo delinea è un chiaro riferimento alla sezione centrale della *Ballata* in Sol minore.

esse è ristabilito il tempo $\frac{6}{4}$. Il trillo di minima garantisce continuità con quanto ascoltato fino ad allora, mentre nella parte superiore la presenza del semplice ritmo trocaico inverso (breve-lunga) predispone l'ascoltatore a richiamare alla memoria quanto appreso durante la sezione A. Armonicamente sfrutta il semplice cambio modale della triade di Re, da maggiore a minore, in modo tale da avere poi (bb. 47-48) la successione VI-V³⁷-I in Fa maggiore.

Nella ripresa è ripetuta integralmente la prima frase della sezione A, seguita da una sua variazione: la voce interna prende corpo, distribuita su tre ottave, in un crescendo che porta al punto culminante nella seconda metà di b. 53. Qui, con risoluzione sul battere di b. 54, compare la prima vera cadenza autentica composta: II - ⁺II²/V³⁸ - V⁷ - I. Segue una coda impostata su un'armonia statica di sottodominante con un iniziale pedale di tonica, costruita con frammenti motivici di A.

1.6. Intermezzo n. 6 in Mi minore

L'Intermezzo n. 6 in Mi minore è strutturato secondo la consueta forma ternaria, con un lieve mutamento di schema, dovuto alla ripetizione quasi letterale della prima sezione. Si presenta quindi una configurazione del tipo A A' || B || A".

L'idea tematica è esposta, per la prima volta, in stile monodico con un'armonia di tonica solo implicata. Si presenta come un'ulteriore espansione melodia dei suoni contenuti all'interno dell'intervallo di terza. L'es. 22 ne mostra la derivazione dei segmenti che lo compongono: il segmento *a* fa riferimento al motivo iniziale della voce interna della precedente romanza (es. 20, segmento *a*); il segmento *b* può essere visto come il rovescio del motivo del Intermezzo n. 2, che assumerà maggiore rilievo nella seconda parte della sezione A (bb. 9-15); il segmento *c*, che si presenta come intervallo di terza in forma scalare (naturale conseguenza melodica dei continui cambiamenti di direzione precedenti), era già apparso, in senso inverso rispetto al presente caso, nella sezione centrale della *Ballata* (bb. 47-48): tale motivo risuonerà, come si vedrà, con maggiore insistenza nella sezione B. In sostanza in questo sinuoso profilo melodico è contenuto praticamente tutto il materiale motivico dell'intero Intermezzo.

37 - In realtà la funzione di dominante è qui fittizia, infatti è presente solo un ambiguo bicordo Do-La che sarebbe più affine ad una triade di tonica in secondo rivolto. In ogni caso, data la preminenza del suono Do (in raddoppio) e la sua presenza al basso che genera un successivo moto di quinta discendente (Do-Fa), la sensazione globale è quella di una funzione di dominante.

38 - Si tratta di un accordo di settima diminuita costruito sul II grado di Do maggiore (area della dominante) con fondamentale e terza (omessa in questo caso) innalzate cromaticamente, che introduce l'accordo di settima di dominante di Fa maggiore. Per maggiore chiarezza cfr. WALTER PISTON, *Armonia*, Torino, EdT, 1989, pp. 386 e sgg.

armonica riscontrati nei primi due intermezzi, con il risultato di una indeterminata armonica particolarmente accentuata. L'unico caso in cui la tonica è esplicitata con chiarezza a sostegno del disegno melodico principale è a b. 21, ma la sensazione globale che si ha non è di una triade di tonica. Nelle battute precedenti è stata esposta, come detto, l'idea tematica nell'area della dominante minore (quasi a conferma del sospettato orientamento tonale), il che influisce sulla successiva comparsa dell'accordo di tonica, che risulta avere più le sembianze di una sottodominante di $\text{Si}\flat$ minore. Le armonie di tonica, presunta, e di settima diminuita che si alternano nelle battute iniziali dell'intermezzo sembrano rimandare al motivo comparso nella sezione A dell'Intermezzo n. 2 (es. 7: alternanza nota reale e nota di volta superiore):



Esempio 24: alternanza armonie bb. 1-5.

La sezione A' si differenzia dalla precedente solo nelle battute iniziali (bb. 23-26), in cui vi è una diversa tipologia di accompagnamento, sempre basato sull'accordo di settima diminuita visto prima. La sezione B si apre nell'area di $\text{Sol}\flat$ maggiore (in relazione di terza con la precedente), ma poco dopo è ancora la tonalità di $\text{Si}\flat$ minore a prendere il sopravvento, questa volta con maggiore efficacia prima attraverso una cadenza sospesa alla dominante e poi con una cadenza composta autentica (bb. 43-44 e bb. 48-49). In questa sezione vi è un netto contrasto con la precedente: il ritmo subisce un'accelerazione, diventando più incisivo; il profilo melodico subisce una ampia espansione; l'armonia è più trasparente. L'es. 25 mostra la derivazione della figura ritmico-melodica prevalente di questa sezione con quella dell'intermezzo n. 2. Inoltre tale figura rappresenta l'inverso del segmento c messo in luce nell'es. 22. La struttura profonda iniziale della sezione centrale è composta, come quella della sezione A, da brevi segmenti scalari che coprono l'intervallo di terza e vi è una 'brahmsiana' coerenza nella gestione del materiale, come evidenziato dall'es. 26. Nelle bb. 53-54 e bb. 59-62 ricompare in fortissimo l'idea tematica principale dell'Intermezzo: nel primo caso vi è una chiara armonia di $\text{Si}\flat$ minore, mentre nel secondo l'armonia muove verso il $\text{Re}\flat$ maggiore con una cadenza quasi completa (dopo la dominante non si presenta la tonica) arricchita da una commistione modale: il II grado di $\text{Re}\flat$ che precede la dominante presenta il quinto grado abbassato ($\text{Si}\flat$) tipico della tonalità minore. È interessante notare la forte somiglianza tra l'ultimo tratto melodico di b. 61 con levare e il motivo dell'Intermezzo n. 1 (es. 27), complice la forte dissonanza sul battere che caratterizza entrambi i segmenti.



Esempio 25: derivazione figura ritmico-melodica sezione B.³⁹



Esempio 26: coerenza del materiale tematico di A e B.



Esempio 27: confronto tra il motivo dell'Intermezzo n. 1 (b. 1) e b. 61 dell'Intermezzo n. 6.

A b. 63 inizia la ripresa, senza una reale transizione, essendo sufficiente il fatto che il Sol \flat è già stato udito nel precedente accordo ed inoltre, seppure in un ambiente tonale completamente differente, l'idea tematica si è appena ascoltata. A b. 67 una cadenza evitata apre nuovi scenari: nel basso la semicroma Re \flat di b. 66 anziché risolvere sul Do \sharp , come nell'esposizione, si muove verso Do \flat , che diventa momentaneamente tonica. In questo frangente il profilo melodico è simile alla sezione A, con la differenza che ora è raddoppiato, almeno inizialmente, per seste, ottenendo una sonorità più eterea. A b. 71 si ritorna alla tonalità di Mi \flat minore, con un pedale di dominante che dà inizio alla coda in cui vengono sciolti tutti i dubbi sull'impianto tonale. Sul finale ci sono due ultime enunciazioni dell'idea tematica: prima disposta su tre ottave in modo simile alle bb. 17-18, poi due ottave sopra con una maggiore esplicitazione dei concatenamenti armonici, che senza dubbi confermano la tonalità d'impianto: I-II⁶(IV)-I-II⁶-V⁷/V-VI⁶/V-V⁷-I.

³⁹ - Gli intervalli riportati nell'esempio sono puramente indicativi, non fanno riferimento a nessuna altezza precisa.

2. Conclusioni

Alla luce di quanto detto, si è dimostrato il sofisticato *modus operandi* brahmsiano che con piccoli e semplici elementi riesce a creare complessi ed articolati edifici sonori, mantenendo una coerenza ed una coesione esemplare. Motivi che in un momento appaiono di poco interesse o secondari, vengono in altri momenti tramutati in 'pensieri' compiuti che evidenziano la non casualità degli eventi esposti. La totalità dei *Klavierstücke* op. 118 si basa, come visto, sull'intervallo di terza da cui hanno origine tutti i motivi principali. Anche i rapporti tonali tra le sezioni esterne e centrali si fondano su una relazione di terza. Inoltre si è riscontrata in tutti i brani una successione scalare discendente, a livello profondo, nella costruzione delle frasi. Tutti questi elementi ed i nessi implicati dimostrano l'unitarietà dell'opera ed allo stesso tempo l'indipendenza e l'efficacia del singolo costruito.

Riferimenti bibliografici

- AZZARONI, Loris. *Canone infinito: lineamenti di teoria della musica*, Bologna, CLUEB, 1997.
- BUSI, Francesco. *La musica strumentale di Johannes Brahms: guida alla lettura e all'ascolto*, Torino, Nuova ERI, 1989.
- CAMPBELL, Joan. *Cadence and Closure in Brahms's Late Piano Music*, Montreal, McGill University, 2010, dissertazione di laurea.
- CONE, Edward T. *Music, a View from Delft: Selected Essays*, Chicago, University of Chicago Press, 1989.
- COOPER-MEYER. *The Rhythmic Structure of Music*, Chicago, University of Chicago Press, 1963.
- COUCH, Leon W. III. *Voice Leading and Emotional Transformation in Brahms's Intermezzo in E-flat minor op. 118 no. 6*, articolo reperibile dal sito internet <http://scholarship.profcouch.us/>
- EPSTEIN, David. *Al di là di Orfeo. Studi sulla struttura musicale*, Milano, Ricordi, 1998.
- MALUF, Shireen. *Paths not taken: Structural-harmonic ambiguities in selected Brahms Intermezzi*, McGill University, Montreal, 2010, dissertazione di laurea.
- MUSGRAVE, Michael (cur.). *The Cambridge Companion to Brahms*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999.
- PISTON, Walter. *Armonia*, Torino, EdT, 1989.
- RATTALINO, Piero. *Storia del pianoforte*, Milano, Il Saggiatore, 1982.
- ROSEN, Charles. *Brahms the Subversive*, in *Critical Entertainments: Music Old and New*, Harvard, Harvard University Press, 2001.
- SCHMIDT, Christian Martin. *Brahms*, Torino, EdT, 1990.
- SCHÖNBERG, Arnold. *Elementi di composizione musicale*, Milano, Suvini Zerboni, 1969.
- SCHÖNBERG, Arnold. *Manuale di armonia*, Milano, Il Saggiatore, 1963.
- STEINBRON, Matthew. *Polyfocal Structures in Franz Schubert's Lieder*, Baton Rouge, Louisiana State University, 2006, dissertazione di laurea.

Un bagaglio colorato per viaggiare con lo strumento

Riflessioni metodologiche per promuovere le identità musicali

Alessandra Palladino

Obiettivo del corso di *Metodologia dell'insegnamento strumentale* è stato quello di riflettere sulle dinamiche metodologiche dell'insegnamento strumentale, giungendo quindi all'analisi ragionata di alcuni metodi per strumento. Tale analisi ci ha suggerito considerazioni sui percorsi didattici più appropriati in rapporto sia alle caratteristiche di ciascun alunno, sia alle problematiche più frequenti.¹

La ricerca è partita in primo luogo da un'analisi attenta e ragionata di cosa si intende per lezione di strumento. In primo luogo abbiamo formulato delle riflessioni riguardanti una concezione di apprendimento che considera didatticamente valida la progressiva e quasi esclusiva acquisizione lineare e cumulativa dei singoli elementi non considerando, o considerando del tutto marginali, aspetti 'non misurabili', come la corporeità, l'affettività, l'emotività, eccetera. Ci siamo resi conto che queste convinzioni sono riduttive, sia perché fanno riferimento alla pratica di un esercizio meccanico e di un 'addestramento' fine a se stesso (e gli allievi sono più orientati all'impegno in attività dotate di significato), sia perché, come le neuroscienze hanno dimostrato, è profondamente sbagliata l'idea che il cervello umano si comporti come un meccanismo basato fondamentalmente su leggi di causa-effetto.

In secondo luogo, ci siamo soffermati sui diversi approcci metodologici allo strumento, sui modi di affrontare ostacoli e difficoltà senza rendere monotone le lezioni, sulle priorità che l'insegnante non deve perdere di vista nel percorso formativo, confrontandoci con i contenuti di alcuni metodi per pianoforte. Questa ricerca ci ha permesso anche di capire e delineare quali possano essere le caratteristiche e le capacità più importanti che l'allievo deve possedere per considerarsi un musicista 'completo'; abbiamo inoltre elaborato attività relative a quelle capacità, da proporre già nelle prime lezioni.

1 - Per le riflessioni ci si è avvalsi del contributo di alcuni articoli tratti dalla rivista *Musica domani* (pubblicazione periodica della Società Italiana per l'Educazione Musicale), di alcuni saggi tratti dal volume *Insegnare uno strumento*, e di alcuni metodi per strumento.

I. Il bambino come 'modello' del musicista ideale

Nella nostra riflessione ci è sembrato fondamentale soffermarci sul ruolo educativo e formativo che ricopre l'insegnamento strumentale. La ricerca in ambito didattico e metodologico e la necessità di formulare degli obiettivi per gli allievi, ci hanno aiutato a identificare le capacità che non dovrebbero mai mancare in un musicista, e quindi, dal nostro punto di vista, quelle caratteristiche che dovrebbero far parte del bagaglio di un allievo già dalle prime esperienze con lo strumento.

Partendo da questi presupposti, abbiamo elencato le 'capacità e abilità indispensabili' in ordine di importanza, con relativi esempi di attività per promuovere la loro acquisizione.

MUSICISTI 'IDEALI' FIN DAI PRIMI PASSI	
CAPACITÀ / CONOSCENZE	POSSIBILI ATTIVITÀ DA PROPORRE
1. Interpretazione	Associare il linguaggio musicale ad altri linguaggi
2. Controllo emotivo, concentrazione consapevole	Registrare le proprie esecuzioni
3. Abilità tecnico-strumentali	Sperimentare diverse possibilità di rapporto gesto-suono
4. Conoscenza storico-stilistica del repertorio	Scrivere musica per sperimentare in prima persona il concetto di coerenza stilistico-strutturale
5. Conoscenza organologica	Esplorare lo strumento per conoscerne materiali e modalità di produzione sonora
6. Improvvisazione	Comporre in tempo reale ispirandosi a stimoli diversi
7. Riproduzione vocale	Inventare testi su linee melodiche eseguite allo strumento

Innanzitutto, abbiamo ritenuto fondamentale la capacità di interpretazione e di senso critico, che permette di saper elaborare campi di senso attraverso una sintesi coerente tra la produzione sonora e l'intenzione espressiva dell'esecutore. Per raggiungere tale capacità, abbiamo pensato che potrebbe essere utile proporre attività di sonorizzazione, che associno musica ad altri linguaggi, in particolare quello verbale.

Nel percorso di formazione, inoltre, non possono mancare il controllo emotivo, la concentrazione e la consapevolezza, ovvero le capacità di sapersi concentrare e saper elaborare le proprie emozioni per riuscire ad eseguire i brani con un rapporto equilibrato tra intenzioni interpretative e realizzazione pratica. Ci può aiutare, in questo caso, consigliare agli allievi la registrazione di alcune esecuzioni personali, in modo da sperimentare 'a casa propria' la tensione mentale ed emotiva tipica dell'esecuzione in pubblico.

Successivamente abbiamo pensato all'importanza della tecnica, cioè della capacità di saper utilizzare il proprio corpo in maniera efficiente ed efficace, senza sprechi di energie, per realizzare al meglio le proprie idee interpretative; per acquisire questa capacità si potrebbero sperimentare tutte le diverse possibilità gestuali di produzione sonora per poter scegliere volta per volta quelle più efficaci rispetto al risultato musicale.

Un'attività utile può essere quella di far eseguire più volte brani molto facili, chiedendo però di cambiare, ad ogni esecuzione, il senso interpretativo, esprimendo ansia, allegria, insicurezza, ecc. Grazie a questa semplice attività, l'allievo entra in contatto con lo strumento e con le varie modalità di esecuzione, affinando la scelta delle qualità del suono e associandola al gesto corrispondente.

Per 'conoscenza storico-stilistica' abbiamo inteso la comprensione degli stili compositivi, degli stilemi tipici delle diverse epoche e la conoscenza delle vicende storiche e delle biografie dei compositori per rispettare il più possibile l'essenza delle opere. Può essere efficace invitare gli allievi a comporre brani che saranno eseguiti da loro compagni per verificare l'eventuale scarto tra le idee musicali 'dell'autore' e la loro realizzazione e far sviluppare il concetto di 'stile personale', che si può successivamente estendere, storicizzandolo, a brani di repertorio.

Per la conoscenza organologica, si possono proporre attività di esplorazione dello strumento in tutte le sue parti, anche le più nascoste, per far capire come ognuna di esse concorre alla produzione sonora.

Abbiamo ritenuto di inserire in questo elenco: le capacità di composizione attraverso l'utilizzo di diversi codici di notazione, di idiomi e strutture, per migliorare la qualità espressiva e l'efficacia della comunicazione musicale, proponendo di fissare su carta piccole composizioni; di improvvisazione e creatività sonora dando suono in tempo reale a sensazioni, significati, situazioni, creando momenti di libera espressione sonora, registrandoli e ascoltandoli; di riproduzione vocale per saper rendere, attraverso la voce, le caratteristiche espressive delle melodie eseguite allo strumento, facendo inventare testi su melodie da eseguire cantando e suonando.

Quindi, dopo aver identificato tutti gli elementi indispensabili per un musicista 'ideale', abbiamo sottolineato l'importanza della loro trasmissione in tempi molto rapidi, in modo da dare all'allievo fin da subito tutti gli stimoli sui quali costruire la propria musicalità.

2. Alcune riflessioni sull'apprendimento

Ogni fase della vita è contrassegnata da dinamiche di apprendimento, ma è durante l'infanzia che si stabiliscono con più facilità nuovi circuiti neurali che solidificano le conoscenze: è noto, infatti, che il cervello è in grado di operare continue modifiche alla sua organizzazione neurale, specie nel suo periodo di maggiore plasticità. Le esperienze, quindi, costituiscono sempre nuove connessioni sinaptiche, che devono trovare, a loro volta, una giusta sistemazione cognitiva. Un esempio evidente di apprendimento in età precoce è rappresentato dalla relazione madre-figlio che si instaura nei primi mesi di vita: il bambino tende a saldare e fissare le modalità espressive, che trovano un ri-

scontro positivo nella mamma, a livello neurologico; similmente, questo processo si ripete ogni volta che si apprende una nuova conoscenza, che viene solidificata attraverso la creazione di nuovi circuiti neurali. Anche nel rapporto insegnante-allievo, sarebbe auspicabile assecondare le condotte positive piuttosto che limitarsi a 'correggere gli errori', favorendo percorsi didattici che valorizzino l'identità di ciascuno.

È importante lasciare, per esempio, che gli allievi si divertano, giocando il più possibile con lo strumento: l'attività ludica è un modo efficace per trasmettere conoscenze. Per stimolare fin da subito una certa autonomia, l'insegnante potrebbe infatti decidere di favorire l'approccio diretto con la produzione sonora subordinando le nozioni teoriche alle esigenze dettate dall'utilizzo consapevole dei suoni. Gli allievi possono così sentirsi liberi di conoscere lo strumento guidati da proposte che possono vertere sulla creatività, sulla consapevolezza corporea e gestuale, sulla libera interpretazione, ecc... È fondamentale dare spazio al bisogno di ogni bambino di esprimersi, facendo venir fuori quello che di più nascosto c'è in lui, facendogli esprimere il proprio Io. Suonare, infatti, è creare una sorta di simbiosi tra la propria interiorità, la pagina scritta e la realtà circostante.

Ritengo infine che bisognerebbe rifuggire dai tentativi di limitare la didattica facendo riferimento ad un insieme di conoscenze da trasmettere in modo graduale e cumulativo nel tempo, come un edificio che si costruisce mattone su mattone e piano su piano. Questa concezione si fonda su un modello di apprendimento graduale e lineare, secondo il quale non si può costruire il secondo piano se non dopo aver completato il primo. Ma se davvero l'apprendimento avvenisse in questo modo, resterebbero fuori da questo processo tutti gli aspetti affettivi, emotivi, simbolici e creativi, in quanto essi non potrebbero essere suddivisi e organizzati. Se provassimo, infatti, ad andare indietro con la memoria ad un momento del nostro percorso conoscitivo, sicuramente verrebbero in mente episodi che sono divenuti esperienze proprio perché abbiamo dato loro un significato, cioè abbiamo associato ad ognuno di essi un particolare stato d'animo, una particolare valenza affettiva ed emotiva. Ecco come cambia notevolmente il senso dell'apprendimento: esso è inseparabile dall'emotività e profondamente legato all'esperienza. Possiamo allora assimilare il percorso della conoscenza al rapporto tra un fiume e il paesaggio nel quale scorre. Il suo alveo non è immutabile, ma cambia nel tempo in reazione ai vincoli imposti dalla natura del territorio e a quelli legati alla logica dell'acqua. Per gli individui, il processo è analogo: tale interazione non avviene in un'astratta sfera mentale, ma coinvolge i sensi e la motricità, quindi non può vedersi separata dalle emozioni e dalla corporeità².

Proprio per questo abbiamo considerato didatticamente valido un metodo che agisca non in modo cumulativo, ma che coinvolga globalmente e precocemente gli aspetti della creatività, dell'emotività e dell'identità musicale di ciascun allievo.

2 - Cfr. *Insegnare uno strumento*, a cura di Anna Maria Freschi, Torino, EdT, 2002, p. 4.

3. Il metodo come utopia

Per rendere concrete le nostre riflessioni, abbiamo pensato di procedere con l'analisi critica di alcuni metodi per pianoforte, in modo da capire quali fossero i punti di forza e le carenze di ciascuno, per individuare, eventualmente, il metodo più completo e più giusto da utilizzare. Come guida per le nostre analisi, abbiamo fatto alcune considerazioni, ispirandoci al saggio *La frammentazione del senso musicale: l'apprendimento tra linearità e complessità*³.

Innanzitutto ci siamo resi conto che gran parte dei metodi si avvale di materiali fortemente 'sterilizzati', che finiscono per cristallizzare l'esperienza bloccandola in forme rigide e fisse che con il tempo agiscono da freno verso nuove acquisizioni. In particolare, la gradualità delle proposte spesso è una gradualità che danneggia, in quanto fondata su costruzioni lineari basate su concetti di classificazione delle strategie di apprendimento che indeboliscono (e in alcuni casi demoliscono) ogni altra capacità.

Tutti i percorsi fondati sull'accumulazione di elementi semplici suppongono una progressività nel rapporto tra le componenti elementari e il tutto; in realtà, nell'apprendimento strumentale, gli elementi che compongono il discorso musicale non sono legati tra loro da dinamiche lineari, anzi tutte le relazioni semplici che stanno alla base della gradualità tradizionale nascondono in realtà rapporti molto più complessi di quanto si possa credere: la ricerca della semplicità nella riduzione non può essere una prerogativa dell'ambito artistico.

Nell'approccio del gesto musicale, la scrittura riveste un ruolo fondamentale. La grafia tradizionale è un sistema simbolico basato sulla separazione: ogni nota ha una posizione precisa e distinta rispetto alle altre e anche il movimento viene sezionato in unità. È bene ricordare che questa separazione è inesistente sia a livello percettivo, sia a livello motorio. L'esecuzione musicale, infatti, è un insieme di unità gestuali che non trovano riscontro nella segmentazione della pagina stampata. La scrittura ignora una varietà di elementi: la velocità, le intonazioni delle frasi, ecc... La divergenza creata dalla scrittura e dal suo apprendimento influenza, purtroppo, anche il modo di pensare e progettare il gesto esecutivo. Quindi sarebbe opportuno far maturare una relazione più stretta tra gesto e suono.

Infine, la preoccupazione di ogni metodologia è quella di minimizzare il più possibile le difficoltà. Tutto questo si risolve nell'uso di un numero molto limitato di altezze, in una ritmica ridotta e semplice, in tempi lentissimi per facilitare la lettura. Così, molto spesso, nei metodi strumentali non troviamo tracce di dinamiche, fraseggi, indicazioni agogiche, ecc... Il primo approccio con lo strumento, allora, appare tutt'altro che espressivo e musicale. Per questo è importante, fin dalle primissime fasi di studio, evitare materiali che distruggano il senso musicale sezionandolo in frammenti privi di senso.

Siamo passati, quindi, alla elaborazione di una griglia per l'analisi di metodi per pianoforte, che fornisse elementi utili ad una riflessione valutativa.

3 - In *Insegnare uno strumento*, cit. pp. 1-15.

4. Schede di analisi relative ad alcuni metodi per pianoforte

Abbiamo scelto i parametri di valutazione in base alle considerazioni e riflessioni formulate fin qui. Innanzitutto abbiamo incluso nel nostro elenco l'aspetto grafico, cioè il modo in cui si presenta il testo agli occhi del piccolo allievo, considerando importante la chiarezza grafica e l'immediatezza comunicativa (uso di caratteri di grandezza adeguata, uso dei colori, ...). Poi il rispetto della gradualità delle proposte, per non rischiare di creare confusione, valutando comunque positivamente (dal nostro punto di vista) l'uso delle due chiavi fin da subito. Abbiamo preso in considerazione, quindi: stimoli interpretativi (titoli, didascalie, suggerimenti, ...), per acquisire e perfezionare la capacità di interpretare i brani; stimoli per cantare o inventare canzoni e proposte di improvvisazione, perché è importante sviluppare fantasia e creatività; stimoli per inventare brani utilizzando codici non convenzionali, per aiutare l'allievo a capire che i suoni, per essere rappresentati graficamente, devono essere tradotti in segni che ne rappresentino efficacemente tutti gli aspetti. Ci sono sembrati importanti anche: le attività di esplorazione dello strumento, per conoscere le parti che lo costituiscono e sperimentare le modalità di produzione sonora; la presenza di esercizi da completare, utili da proporre anche come verifica; la presenza di brani di repertorio facilitati; la presenza di accompagnamenti riservati all'insegnante; di brani a 4 o 6 mani o da realizzare in ensemble con altri strumenti o oggetti sonori, per permettere all'allievo di vivere esperienze di socializzazione attraverso la musica, affinando la propria musicalità e il senso ritmico.

Abbiamo scelto e analizzato testi pubblicati in periodi diversi, prendendo in considerazione sia quelli ampiamente diffusi ed utilizzati, sia quelli meno conosciuti ma secondo noi degni di attenzione per alcuni aspetti:

1. Ferdinand BEYER, *Scuola preparatoria allo studio del pianoforte (op. 101)*, Milano, Curci, 1999 (1947¹);
2. Mary PERRIN, *Everyday news*, Londra, Boosey & Hawkes, 1985;
3. Augusta DALL'ARCHE, *La suona-téla*, Torino, Musica Practica, 2011;
4. John THOMPSON, *Corso facilissimo di pianoforte (Parte prima)*, Milano, Casa Ricordi - BMG, 2000 (1955¹);
5. Christopher NORTON, *Micro jazz for absolute beginners*, London, Boosey & Hawkes, 1997.

SCHEDA N. 1⁴

<i>Aspetto grafico</i>	Non presenta illustrazioni e non ricorre all'uso di colori (chiarezza grafica).
<i>Gradualità delle proposte</i>	Procede per gradi nelle proposte tecniche ma non nella decodifica della notazione: si sofferma troppo a lungo su ogni aspetto (ritmico, notativo).
<i>Utilizzo immediato delle due chiavi</i>	Non è immediato l'uso delle due chiavi, che compaiono insieme solo verso la seconda parte del libro.
<i>Stimoli interpretativi</i>	Non compaiono stimoli interpretativi di alcun tipo (titoli, didascalie, ...); vengono introdotte le dinamiche solo a partire dall'esercizio n° 53.
<i>Attività di esplorazione dello strumento</i>	Non compaiono proposte volte a scoprire le potenzialità sonore dello strumento.
<i>Esercizi da completare</i>	Non sono presenti esercizi da completare, né spazi dedicati alla verifica delle nozioni apprese.
<i>Musiche da inventare utilizzando codici non convenzionali</i>	Non sono presenti proposte creative di alcun tipo.
<i>Proposte di improvvisazione</i>	Non compaiono.
<i>Proposte / stimoli per cantare o inventare canzoni</i>	Non sono presenti.
<i>Presenza di brani di repertorio facilitati</i>	Non sono presenti.
<i>Presenza di accompagnamenti</i>	Alcuni studi riportano anche la parte dedicata all'accompagnamento del maestro, elaborata per lo più su strutture armoniche ripetitive.
<i>Presenza di brani a 4 o 6 mani e / o da realizzare in ensemble</i>	Oltre ai brani per i quali è previsto l'accompagnamento del maestro, non ci sono proposte di altro tipo.

SCHEDA N. 2⁵

<i>Aspetto grafico</i>	È illustrato e colorato: i caratteri di stampa sono abbastanza grandi; le parti testuali sono in inglese.
<i>Gradualità delle proposte</i>	Non rispetta la gradualità delle proposte: presenta da subito accordi sia per la mano destra che per la sinistra, intervalli di quinte, seste, settime e, riguardo alla notazione, note con tagli addizionali che possono creare confusione.
<i>Utilizzo immediato delle due chiavi</i>	Fin dalle prime pagine presenta entrambe le chiavi; verso la fine del libro riporta anche brani solo in chiave di basso e solo in chiave di violino.

4 - FERDINAND BEYER, *Scuola preparatoria allo studio del pianoforte (op. 101)*, Milano, Curci, 1999 (1947¹).

5 - MARY PERRIN, *Everyday news*, London, Boosey & Hawkes 1985.

<i>Stimoli interpretativi</i>	Si possono considerare tali: i titoli dei brani (che rimandano ad un oggetto, un personaggio, o ad una situazione), le indicazioni all'inizio di ogni brano e i disegni, che suggeriscono chiavi interpretative.
<i>Attività di esplorazione dello strumento</i>	Mancano attività di questo tipo.
<i>Esercizi da completare</i>	Mancano attività di questo tipo.
<i>Musiche da inventare utilizzando codici non convenzionali</i>	Mancano attività di questo tipo.
<i>Proposte di improvvisazione</i>	Mancano attività di questo tipo.
<i>Proposte / stimoli per cantare o inventare canzoni</i>	Mancano attività di questo tipo.
<i>Presenza di brani di repertorio facilitati</i>	Mancano attività di questo tipo.
<i>Presenza di accompagnamenti</i>	Mancano attività di questo tipo.
<i>Presenza di brani a 4 o 6 mani e / o da realizzare in ensemble</i>	Mancano attività di questo tipo.

SCHEDA N. 3⁶

<i>Aspetto grafico</i>	La copertina è colorata e il testo presenta numerose illustrazioni all'interno. Un personaggio-guida rappresentato da un ragno accompagna il percorso del piccolo allievo guidandolo con istruzioni e piccole nozioni per iniziare lo studio dello strumento. I caratteri utilizzati per le indicazioni sono forse troppo piccoli ma la scelta dello stampatello maiuscolo ne facilita la lettura.
<i>Gradualità delle proposte</i>	Segue passo per passo le tappe dell'apprendimento, non dando niente per scontato e analizzando tutto con chiarezza e semplicità, proponendo spesso le attività sotto forma di gioco.
<i>Utilizzo immediato delle due chiavi</i>	Nella prima parte utilizza una notazione di tipo analogico; verso metà libro propone esercizi con pentagrammi e chiavi, presentandoli subito in maniera molto chiara.
<i>Stimoli interpretativi</i>	Le storie (proposte e da far inventare) fungono da stimoli interpretativi, che suggeriscono come e dove suonare. Mancano proposte meno vincolanti, che avrebbero potuto suggerire la situazione da immaginare (creare l'atmosfera), lasciando l'allievo più libero nell'esecuzione.
<i>Attività di esplorazione dello strumento</i>	Vengono proposte attività di questo tipo (ad esempio attraverso l'uso di cluster che permettono di sperimentare fin da subito le diverse sonorità su tutta l'estensione della tastiera): meno sviluppata la parte relativa all'esplorazione timbrica e dinamica.
<i>Esercizi da completare</i>	Sono presenti e spesso formulati sotto forma di gioco.
<i>Musiche da inventare utilizzando codici non convenzionali</i>	Vi sono dedicati ampi spazi, volti sia a completare sia ad inventare musiche e storie. Non mancano quindi proposte per far lavorare fantasia e creatività.

<i>Proposte di improvvisazione</i>	Non ci sono proposte per suonare improvvisando, essendo privilegiata l'attività di composizione.
<i>Stimoli / proposte per cantare o inventare canzoni</i>	Sono presenti pochissime attività di questo tipo.
<i>Presenza di brani di repertorio facilitati</i>	Non ci sono attività proposte di questo tipo, probabilmente perché il libro termina subito dopo la 'scoperta' delle due chiavi.
<i>Presenza di accompagnamenti</i>	Non ci sono proposte di questo tipo.
<i>Presenza di brani a 4 o 6 mani e / o da realizzare in ensemble</i>	Non ci sono proposte di questo tipo.

SCHEDA N. 4⁷

<i>Aspetto grafico</i>	È colorato ed illustrato; dei personaggi guida (7, come le note musicali) accompagnano il percorso dell'allievo con istruzioni e suggerimenti. I caratteri tipografici utilizzati sono abbastanza grandi e quindi adatti ai bambini.
<i>Gradualità delle proposte</i>	Affronta gli argomenti in maniera progressiva, è anche chiaro e molto efficace nelle spiegazioni.
<i>Utilizzo immediato delle due chiavi</i>	È rispettato l'uso simultaneo delle due chiavi già dai primissimi brani.
<i>Stimoli interpretativi</i>	Sotto questo punto di vista è un po' carente, in quanto non ci sono le dinamiche, didascalie relative a situazioni da immaginare durante l'esecuzione. Gli unici stimoli interpretativi sono costituiti dai titoli dei brani.
<i>Attività di esplorazione dello strumento</i>	Mancano attività di questo tipo.
<i>Esercizi da completare</i>	Sono definite, nel metodo, 'pagine di lavoro' e sono dedicate interamente agli esercizi, utili per verificare le conoscenze acquisite.
<i>Musiche da inventare utilizzando codici non convenzionali</i>	Mancano attività di questo tipo.
<i>Proposte di improvvisazione</i>	Mancano attività di questo tipo.
<i>Proposte / stimoli per cantare o inventare canzoni</i>	Mancano attività di questo tipo.
<i>Presenza di brani di repertorio facilitati</i>	C'è un solo caso, in questo metodo (tema dalla "Sinfonia dal nuovo mondo" di Dvorak), ma non ci sono altri brani di repertorio facilitati.
<i>Presenza di accompagnamenti</i>	Ci sono le parti riservate all'accompagnamento, anche se sono scritte con caratteri molto piccoli.
<i>Presenza di brani a 4 o 6 mani e / o da realizzare in ensemble</i>	Mancano attività di questo tipo.

7 - JOHN THOMPSON, *Corso facilissimo di pianoforte (Parte prima)*, Milano, Casa Ricordi - BMG, 2000 (1955¹).

SCHEDA N. 5⁸

<i>Aspetto grafico</i>	La copertina è colorata, ma all'interno, le pagine sono bianche e prive di illustrazioni. La grandezza dei caratteri di stampa è adatta ai destinatari.
<i>Gradualità delle proposte</i>	Non rispetta molto la gradualità, visto che già dall'inizio propone brani con difficoltà tecniche forse troppo elevate per un allievo che si accinge ad iniziare lo studio dello strumento.
<i>Utilizzo immediato delle due chiavi</i>	Utilizza, già dai primissimi brani, entrambe le chiavi.
<i>Stimoli interpretativi</i>	Possono considerarsi tali i titoli dei brani, e le dinamiche proposte, già dai primi esercizi.
<i>Attività di esplorazione dello strumento</i>	Mancano attività di questo tipo.
<i>Esercizi da completare</i>	Mancano attività di questo tipo.
<i>Musiche da inventare utilizzando codici non convenzionali</i>	Mancano attività di questo tipo.
<i>Proposte di improvvisazione</i>	Mancano attività di questo tipo.
<i>Proposte / stimoli per cantare o inventare canzoni</i>	Ci sono solo due casi in cui si richiede all'allievo di inventare, sulla base di un esempio.
<i>Presenza di brani di repertorio facilitati</i>	Mancano attività di questo tipo.
<i>Presenza di accompagnamenti</i>	Esiste, per questo metodo, un fascicolo a parte per gli accompagnamenti di ogni brano.
<i>Presenza di brani a 4 o 6 mani, e / o da realizzare in ensemble</i>	Mancano attività di questo tipo.

Dalle schede di analisi compilate risulta evidente che non c'è un metodo più valido o più adatto in assoluto per una formazione strumentale completa. Infatti, in ognuno mancano componenti importanti (talvolta la chiarezza comunicativa, altre volte proposte di improvvisazione o di canto), probabilmente perché ciascun autore ha prodotto un lavoro ispirato alle personali priorità didattico-metodologiche. Ma questo non deve scoraggiare la ricerca di un approccio allo strumento efficace ed adeguato, nella consapevolezza che il metodo ideale, quello 'perfetto' che bisogna seguire alla lettera per creare musicisti 'ideali', non esiste, è un'utopia, ed è inutile continuare a cercarlo tra gli innumerevoli testi esistenti. La soluzione sta nella diligenza dell'insegnante, che dovrà fare un lavoro di sintesi di più metodi, ricavando da ciascuno suggerimenti per far crescere musicalmente l'allievo nel modo più efficace possibile. La lezione di strumento dovrebbe essere sempre un'occasione per l'insegnante di dialogare con il proprio allievo rispettandone l'essenza valoriale, unica ed irripetibile.

8 - CHRISTOPHER NORTON, *Micro jazz for absolute beginners*, London, Boosey&Hawkes, 1997.

5. Conclusioni

La nostra tradizione didattica [...], per facilitare l'approccio allo strumento, propone spesso attività che considerano il piacere e l'interesse musicali degli accessori, orpelli da elargire con parsimonia [nel corso del tempo] anziché fulcri generatori di tutto il processo di apprendimento⁹.

E questa dilazione temporale annienta ogni percezione di significato. Le conseguenze sul piano educativo, come sul piano musicale, sono evidenti.

Un approccio alla conoscenza legato all'azione e all'esperienza, che integra quindi il pensiero con il vissuto affettivo, risulterà sicuramente più valido ed efficace. Tutti, però, siamo consapevoli di quanto sia ogni giorno sempre più difficile insegnare, in una società in cui le informazioni si moltiplicano e sono troppo facilmente accessibili. Ma se l'insegnamento strumentale si chiude in se stesso, rischia di soffocare e perire; «mentre, al contrario, la strada che può permettergli di acquistare spazio e prestigio è quella di proporsi come settore in cui vengono esercitate e sviluppate competenze globali sia al futuro professionista, sia a colui che abbandonerà lo studio, sia infine a coloro i quali coltiveranno il proprio rapporto con lo strumento in ambito amatoriale»¹⁰.

Il ruolo dell'insegnante, poi, dovrebbe mutare, alla luce di queste considerazioni: egli dovrebbe essere meno proiettato sul controllo del processo educativo e più disponibile a lasciar accadere le cose e ad osservarle; meno ossessionato, quindi, dalla fretta e più attento ai dettagli, curando in particolar modo il primissimo approccio con lo strumento, provvedendo che sia da un lato interessante per l'allievo, ma dall'altro, nello stesso tempo, formativo.

Probabilmente, estendere le proprie capacità immaginative è l'obiettivo dello studio quotidiano. E, in senso più generale, la didattica strumentale deve tener conto di tutto ciò nel suo evolversi e nello sperimentare strategie migliori di apprendimento. L'insegnamento strumentale, perciò, ha bisogno di ampliare i propri orizzonti, cercando di individuare possibili strade che permettano di proporre metodologie non più quantitativamente, ma qualitativamente valide.

9 - *Insegnare uno strumento*, cit. p. 58.

10 - *Idem*, p. 14.

Riferimenti bibliografici

- BARTOLINI, Donatella. *Partiture che stimolano il pensiero musicale*, «Musica Domani», 102, Torino, EdT, 1997, pp. 18-23.
- BEYER, Ferdinand. *Scuola preparatoria allo studio del pianoforte (op. 101)*, Milano, Curci, 1999 (1947¹).
- CORBACCHINI, Lara. *Metacognizione e strategie nella didattica strumentale*, «Musica Domani», 137, Torino, EdT, 2005, pp. 4-7.
- DALL'ARCHE, Augusta. *La suona-téla*, Torino, Musica Practica, 2011.
- DE CARLI, Maria Isabella; REBAUDENGO, Annibale. *Gioie e dolori dello studio dello strumento*, «Musica Domani», 113, Torino, EdT, 1999, pp. 13-6.
- FRESCHI, Anna Maria (a cura di). *Insegnare uno strumento*, Torino, EdT, 2002.
- MOLINARO, Samantha. *Il pianoforte: un gioco di emozioni*, «Musica Domani», 143, Torino, EdT, 2007, pp. 14-7.
- NORTON, Christopher. *Micro jazz for absolute beginners*, London, Boosey & Hawkes, 1997.
- PASQUERO, Luciano. *Le origini della didattica lineare nei metodi per strumento*, «Musica Domani», 125, Torino, EdT, 2002, pp. 7-12.
- PERRIN, Mary. *Everyday news*, London, Boosey & Hawkes, 1985.
- REBAUDENGO, Annibale. *Creatività e didattica pianistica: novità o tradizione da recuperare?*, «Musica Domani», 123, Torino, EdT, 2002, pp. 11-5.
- SANSUINI, Silvano. *Il cervello e la musica*, «Musica Domani», 124, Torino, EdT, 2002, pp. 3-6.
- THOMPSON, John. *Corso facilissimo di pianoforte (Parte prima)*, Milano, Casa Ricordi - BMG, 2000 (1955¹).

Musica e corpo: consapevolezza nel movimento attraverso il Metodo Feldenkrais

Giuseppe Di Liddo

«Quello che mi interessa ottenere non è la
flessibilità del corpo, ma quella della mente»

MOSHE FELDENKRAIS

Musica e corpo. Un connubio essenziale per la crescita professionale di un musicista. Molto spesso però tale unione basilare viene sottovalutata o non opportunamente considerata.

Tutta l'attività strumentale di livello concertistico è da ritenersi in qualche modo estrema. Nell'incessante voglia di migliorare, senza molta indulgenza, si tenta di superare i propri limiti chiedendo al corpo *performances* che oltrepassano la soglia del piacevole e del fisiologico. Posture scomode, posizioni artificiali, studio affannoso, ritmi di vita non sempre sani, di certo non concorrono positivamente al conseguimento di un buon equilibrio psico-fisico.

È vero comunque che per raggiungere obiettivi complessi e superare ardue difficoltà diventa necessario dedicarsi quotidianamente allo studio e per un buon numero di ore. In vista poi di un particolare traguardo, come un concerto, un concorso o un esame, la voglia di avvicinarsi alla perfezione peggiora le cose: l'ansia, la fretta, la sensazione di non aver fatto ancora abbastanza, portano ad usare spesso molta più energia di quella necessaria. Allora si comincia a ripetere cento, duecento volte lo stesso passaggio malefico, e poi un altro, e un altro ancora, pensando che con questa tenacia, con questa forza di volontà esagerata il risultato sia assicurato.

Eppure la forza di volontà, che tanto aiuta nella difficile ascesa professionale, molto spesso si sostituisce all'intelligenza e alla creatività, producendo musicisti che inconsapevolmente abusano del proprio corpo in un incessante lavoro contro se stessi.

Durante lo studio è infatti abitudine assai comune quella di concentrare l'attenzione solo sulla funzione meccanica di ristrette zone del corpo, come le mani, le dita, le labbra, la lingua, il diaframma. Questo modo di fare, se da una parte crea un certo

numero di esecutori con notevoli abilità, dall'altra preclude la possibilità di utilizzare il proprio corpo tanto efficientemente quanto si potrebbe. Non condividere la fatica muscolare con la propria spina dorsale, col bacino, con l'articolazione delle anche e con la spalla, è la causa delle varie patologie più diffuse tra i musicisti.

C'è chi per natura, quasi inconsapevolmente, riesce comunque a mantenere un buon controllo del proprio corpo senza incorrere in gravi errori. Ma qualsiasi modello motorio, per quanto possa essere facile e gradevole, se non ha alternativa, se diventa fisso, insostituibile, si trasforma in una condizione limitante, che alla lunga può divenire fastidiosa e inadeguata.

Scopo del mio breve scritto è proprio quello di mostrare una possibile alternativa da seguire. Parlerò infatti del Metodo Feldenkrais, un approccio di lavoro basato sull'apprendimento attraverso il movimento. Applicando praticamente i principi cui si ispira, si impara ad usare meglio il proprio corpo migliorando i propri schemi motori, muovendosi con minor sforzo e massima efficienza, evitando inutili sprechi di energia; si impara a conoscere le proprie abitudini e ad entrare in profondo contatto con se stessi, che nell'accezione più concreta e fisica dell'espressione vuol dire entrare in contatto col proprio scheletro, con i propri muscoli, da quelli più grandi e forti fino alle zone più piccole ed estreme del corpo.

Non è una ginnastica, né una tecnica di rilassamento o un modo di fare *stretching*, e neppure una forma di terapia o di riabilitazione. È un sistema innovativo di lavoro su di sé il cui scopo è quello di fornire strumenti di automiglioramento. Ciò offre la possibilità di sperimentare un metodo rapido ed efficace per affrontare le difficoltà tecniche, posturali ed espressive del musicista, oltre che di prevenire o risolvere problemi come dolori muscolari, tendiniti, mal di schiena, infiammazioni, ansie e blocchi psichici.

1. Moshe Feldenkrais (breve biografia)¹

Moshe Feldenkrais, nacque nel 1904 a Baranowitz, un piccolo paese della Bielorussia al confine con la Polonia. Nel 1928 si trasferì a Parigi, dove conseguì la laurea in ingegneria e il dottorato in Fisica. Fino al 1940 affiancò il premio Nobel Pierre Joliot-Curie nel suo laboratorio di fisica nucleare e contemporaneamente divenne prima cintura nera europea di judo sotto la guida del suo stesso inventore, Jigaro Kano. Per sfuggire all'invasione nazista si rifugiò in Inghilterra dove lavorò nel dipartimento antisottomarino della marina militare. Proprio in questo periodo si crearono le con-

1 - Prima di procedere nella spiegazione dettagliata di cosa sia il Metodo, è importante capire il perché del Metodo stesso. Esso non nasce per caso o per un particolare obiettivo terapeutico, ma è partorito da una reale necessità che Moshe Feldenkrais incontra nel corso della sua vita.

dizioni che portarono Feldenkrais a dedicarsi sistematicamente alla comprensione del comportamento e del funzionamento dell'organismo umano. Difatti, a causa del lavoro sugli scivolosi ponti dei sottomarini, riaffiorò e si aggravò un vecchio trauma al ginocchio, che si era procurato mentre giocava a calcio anni prima. Rifiutandosi di sottoporsi ad interventi chirurgici che non gli garantivano un miglioramento funzionale, Feldenkrais si concentrò sulle possibilità di autoguarigione. La lesione, pensò, non lo aveva a suo tempo particolarmente danneggiato; la causa della sua disabilità poteva pertanto essere legata a conseguenti adattamenti posturali sbagliati. Avrebbe potuto quindi imparare ad adattarsi diversamente, riducendo il dolore e le sue limitazioni. Iniziò un processo di rieducazione delle proprie abitudini di movimento. Costretto a letto, sperimentò per mesi piccoli movimenti, perfezionò la sua consapevolezza cinestetica fino ad arrivare a sentire sottili collegamenti neuromuscolari tra tutte le parti del corpo. Cominciò ad applicare al problema del suo ginocchio la sua conoscenza della meccanica e della fisica, l'esperienza acquisita nella pratica dello Judo, facendo contemporaneamente da autodidatta studi di anatomia, neurologia, e di tutte le materie strettamente correlate. Imparò così a camminare con efficienza, senza dolore, dando inizio a quel lavoro di apprendimento somatico che porta il suo nome. Dopo che ebbe presentato pubblicamente le sue idee, le persone iniziarono a cercare il suo aiuto per risolvere i loro problemi.

Per diversi anni esercitò le proprie pratiche a livello amatoriale e in relativo anonimato, prima in Inghilterra, poi in Israele, dove era tornato a lavorare come ricercatore scientifico nel 1951 diventando il primo direttore del Dipartimento Elettronico delle Forze di Difesa dell'Esercito israeliano. A metà degli anni '50 Feldenkrais rinunciò alla carriera nell'ambito della fisica e si dedicò totalmente al suo lavoro con le persone. A fine anni '60 insegnò al primo gruppo di studenti, a Tel-Aviv, come diventare insegnanti del suo metodo, e poi istruì due gruppi negli Stati Uniti. Verso la fine degli anni '70 ottenne fama e riconoscimenti internazionali per le sue ricerche e fu rispettato per il suo lavoro nel campo della riabilitazione e della preparazione di atleti e artisti. Scrisse sei libri e numerosi articoli sul suo Metodo ed il suo insegnamento è conservato in migliaia di ore di registrazione su video ed audio-cassette. Feldenkrais morì nel luglio del 1984 a Tel-Aviv.

2. Il Metodo

Il Metodo Feldenkrais è un sistema educativo basato sul movimento che, lavorando in maniera olistica, coinvolge corpo e mente attraverso l'unione tra azioni, sensazioni e pensieri. Sono almeno 30.000 i movimenti riguardanti la colonna, la testa, il bacino, le spalle, le gambe e le braccia; i movimenti sottili degli occhi, delle labbra,

della lingua, delle dita di mani e piedi; i movimenti dinamici quali ruotare, passare da distesi a seduti, da seduti a in piedi e dallo stare in piedi al camminare; i movimenti abituali quali piegarsi, allungare un braccio, girare, stare in equilibrio, e molti altri.

Questo Metodo può intervenire su un'enorme gamma di persone, da chi ha capacità fisiche o intellettuali assai limitate a chi si muove già molto bene ma desidera muoversi ancora meglio. Si può applicare con neonati di poche settimane, con bambini colpiti da paresi cerebrale, persone molto anziane e persone costrette alla sedia a rotelle; si possono affrontare problemi di natura neurologica, scheletrica o muscolare.

Il Metodo Feldenkrais si rivolge a persone di qualsiasi età e in qualsiasi condizione fisica, ma la sua applicazione non è limitata all'ambiente clinico. Difatti, nonostante i benefici che se ne traggono per la salute, chi fruisce del Metodo Feldenkrais è chiamato 'allievo', non 'paziente'. Il lavoro influisce positivamente sulla qualità della vita attraverso una maggiore scioltezza ed efficienza nel movimento, miglior postura, un'immagine più adeguata del proprio corpo, maggior salute fisica ed emozionale. Molti allievi Feldenkrais sono attori, danzatori, musicisti ed atleti che vi ricorrono nell'allenamento di tutti i giorni.

Per praticare il Metodo quindi basta avere curiosità, apertura all'esplorazione e ad una partecipazione attiva attraverso la quale ognuno di noi diviene artefice del proprio benessere. Ciò a cui si ambisce non è insegnare il solo ed unico modo 'corretto' di fare qualcosa ma risvegliare in ogni allievo l'innato senso che permetta di scegliere ciò che è più giusto e comodo. L'obiettivo è quindi l'autonomia: nessun altro può realizzare per noi questo processo di consapevolezza attraverso cui diventiamo in prima persona artefici del nostro benessere.

Succede spesso che quanti ricorrono al Metodo Feldenkrais per superare il dolore, una volta raggiunto l'obiettivo iniziale, continuano ad utilizzarlo allo scopo di mantenere una vita caratterizzata da maggiore comfort e piacevolezza anche nelle attività quotidiane e nei gesti più comuni. Non ha controindicazioni perché rispetta l'essere umano, adattandosi alle particolari caratteristiche, ai limiti e alle potenzialità di ciascuno.

Il Metodo Feldenkrais viene insegnato in due modalità parallele: lezioni di gruppo o individuali.

Durante le lezioni di gruppo, denominate «Conoscersi Attraverso il Movimento» (CAM), l'insegnante Feldenkrais conduce gli allievi con l'utilizzo della sola voce, proponendo sequenze di movimento che nel corso della lezione evolvono gradualmente per complessità ed escursione, pur rimanendo nell'ambito di un'attività confortevole e non faticosa.²

2 - www.feldenkrais.it/home/il_metodo/attivita; data ultima consultazione: 01.10.2012.

Gli allievi, distesi nella maggior parte dei casi su di un tappetino, esplorano i movimenti delicati e privi di tensione descritti dall'insegnante prestando attenzione a ciò che avviene all'interno di se stessi: su tale base scoprono come compiere i movimenti nel modo più facile. Le CAM si possono praticare anche privatamente, o partendo da un libro o da una registrazione. Una lezione solitamente contiene 10-30 movimenti diversi legati ad un tema funzionale come, per esempio, allungare un braccio, stare in piedi o girarsi.

Durante la lezione individuale, denominata «Integrazione Funzionale» (IF), l'insegnante utilizza una tecnica manuale non invasiva per rendere l'allievo consapevole della propria organizzazione funzionale e suggerire nuovi modi per renderla più efficiente. Il contatto manuale è rispettoso e gentile, mai orientato a forzare bensì a creare un ambiente favorevole all'apprendimento.³

L'IF comporta quindi un dialogo non verbale estremamente delicato tra l'insegnante e l'allievo, che solitamente è disteso su un apposito lettino basso. L'insegnante osserva i cambiamenti più sottili del tono muscolare e della respirazione, i movimenti e gli aggiustamenti di posizione, capendo così quando l'allievo è pronto a rilasciare le tensioni muscolari.

La CAM e l'IF sono due modalità di lavoro complementari, pertanto nella maggior parte dei casi ciò che funziona meglio è una combinazione dei due approcci. Almeno inizialmente, se l'allievo presenta particolari difficoltà di movimento, o se all'insegnante è richiesto di intervenire su bambini affetti da paralisi cerebrale e su adulti dalle limitate capacità cognitive, l'IF rappresenta il punto di partenza migliore. Un insegnante esperto usa le mani per mostrare direttamente alla persona come muoversi in un modo che sia privo di dolore ed efficiente. Solitamente tale esperienza con l'IF mette la persona in grado di prendere parte, in seguito, alle CAM.⁴

3. Coscienza / Consapevolezza

Il Metodo Feldenkrais non si pone quindi sotto forma di terapia con l'obiettivo di curare qualcuno in senso strettamente medico. Al contrario, con il Metodo Feldenkrais il termine 'curare' assume un significato diverso, più esteso. Curare vuol dire

3 - www.feldenkrais.it/home/il_metodo/attivita; data ultima consultazione: 01.10.2012.

4 - È bene precisare che il Metodo Feldenkrais può essere insegnato solo da professionisti diplomati dopo un lungo e rigoroso percorso formativo quadriennale, presso i centri di formazione italiani riconosciuti.

prenderci cura, prestare attenzione. E chi meglio di ognuno di noi può prendersi cura di se stesso? Per fare questo abbiamo però bisogno di sviluppare un modo di vivere più 'consapevole'.

La scelta dell'aggettivo non è casuale! Parliamo di essere consapevoli, non coscienti. Si può vivere un'intera vita in maniera estremamente cosciente e scrupolosa, con un grado di consapevolezza tuttavia molto esiguo. Per esempio, siete sicuramente 'coscienti' del fatto che adesso state leggendo queste righe, che queste righe parlano del Metodo Feldenkrais, o magari siete 'coscienti' di essere in una stanza o all'aperto, di essere in compagnia o di aver scelto di restare in solitudine, e di sicuro sapete di essere seduti o in piedi. Quanti di voi però nel frattempo stanno pensando al modo in cui siete seduti o in piedi? Siete 'consapevoli' della posizione dei vostri piedi? State scaricando il peso equamente o l'appoggio è differente? Siete 'consapevoli' di come state posizionando la vostra testa? È inclinata su un lato o siete perfettamente dritti? E il vostro collo? È esattamente in asse o è rivolto in avanti, o indietro, oppure è girato su di un lato? La schiena e il torace sono costretti e accasciati verso il basso, oppure aperti e rivolti verso l'alto? Insomma, si potrebbe continuare ancora per molto. La questione importante è che, probabilmente, molti di voi non stavano facendo caso a questi aspetti. Ed è proprio l'abitudine a non prestare attenzione al corpo che, col passare del tempo, conduce all'insorgere di quei disturbi fastidiosi e purtroppo tanto diffusi come tendiniti, infiammazioni, tensioni muscolari, eccetera.

Sembrirebbe che in questo modo l'asse di riferimento si sposti su un piano puramente mentale dove non esiste più la naturalezza del movimento. In molti casi le parole consapevolezza, attenzione, ascolto, sembrano trascinare nella noia e in una dimensione dove l'intuizione e la spontaneità sono assenti. Niente di più lontano dalla natura del Metodo Feldenkrais! Al contrario, l'osservazione di sé non ha nulla di accanito e distruttivo: l'atteggiamento che ne scaturisce è leggero, silenzioso, giocoso ed intenso, come l'esplorazione che tutti abbiamo vissuto nella nostra prima infanzia.

L'ascolto e l'osservazione di sé sono volti a migliorare l'uso che ogni individuo fa del proprio corpo, che in termini tecnici vuol dire essere in grado di portare a compimento azioni con un dispendio di energia non superiore a quanto necessario.

4. Alcuni principi fondamentali

Le tecniche di movimento adottate dal Metodo Feldenkrais non sono esercizi fisici nel senso comune del termine. Gli esercizi convenzionali comportano la ripetizione meccanica dei movimenti. Quando ripetiamo in questo modo rifacciamo soltanto ciò che sappiamo già, e questo significa ripetere gli eventuali schemi inefficienti-

ti e deleteri che fanno parte del nostro modo abituale di muoverci. La differenza tra la pratica di un movimento ripetitivo e l'esplorazione di cambiamenti nel movimento costituisce uno dei contrasti essenziali tra la CAM e l'esercizio.

Per meglio comprendere tale differenza, è bene fare chiarezza su alcune tematiche centrali riguardanti la 'flessibilità', il rapporto 'riduzione dello sforzo / rilassamento' e la 'postura'.

La 'flessibilità' è un aspetto fondamentale per la buona riuscita di un movimento. Per accrescere tale qualità molti esercizi convenzionali ricorrono erroneamente allo *stretching*, che praticato in maniera eccessiva può addirittura portare ad un risultato esattamente opposto. Chi necessita di maggiore flessibilità è proprio un corpo dolente che generalmente è abituato all'idea di mantenere rigidità e tensione muscolare. Forzandolo con un eccessivo *stretching* si rischia facilmente di scatenare lesioni quali strappi muscolari e stiramenti dei legamenti poiché il timore che un movimento causi ulteriore dolore rafforza lo schema muscolare del 'tenere'. Durante le lezioni di CAM si accresce invece la flessibilità senza rischi. L'allievo è guidato a muoversi con lentezza e attenzione, impara ad individuare le tensioni muscolari che limitano la sua mobilità, e sviluppa la flessibilità modificando gli schemi abituali di rigidità mantenuti dal sistema nervoso.

Il Metodo Feldenkrais evita lo scopo del 'rilassamento' a favore del principio di 'riduzione dello sforzo'. Esistono numerose tecniche che enfatizzano la prima delle due condizioni, considerando la possibilità di poter mantenere nella quotidianità un rilassamento muscolare generale o magari di alcuni muscoli specifici. Ma le esigenze della vita reale ci insegnano che uno stato globale di rilassatezza è difficilmente compatibile con azioni come guidare un'auto, evitare un pericolo improvviso, dedicarsi ad attività impegnative o altro. Nella CAM l'effetto di rilassamento non si dà come obiettivo, ma è piuttosto un sottoprodotto dell'imparare a muoversi riducendo lo sforzo. Ridurre lo sforzo, imparare a dosare il lavoro muscolare distribuendolo in tutto il corpo, abbassare i livelli di tensione, di stress e dolore, vuol dire comunque percepire una sensazione generale di rilassamento, che acquista però una qualità più facilmente adattabile alla vita quotidiana: la 'dinamicità'.

Quello della 'postura' è un tema di cui forse si sente fin troppo parlare, e in realtà nella maggior parte dei casi anche in maniera errata. Per correggerla l'uomo ha inventato un'infinità di tecniche e procedure manuali, tentando di raddrizzare le asimmetrie posturali con esercizi fisici e talvolta con la forza, come se una persona potesse essere riaggiustata meccanicamente. Anche se ad un aumento della simmetria spesso consegue una diminuzione del dolore, non è vero che ad una simmetria imposta siano associati necessariamente effetti benefici. Con la CAM e l'IF non si tenta di raddrizzare, ma attraverso movimenti piccoli e delicati si realizza un miglioramento nella consapevolezza cinestetica e nella coordinazione dei movimenti facilitando così una spontanea tendenza a una riduzione delle deviazioni e a una maggiore simmetria.

Feldenkrais non soltanto rivoluziona il modo di affrontare le problematiche legate ai difetti posturali, ma rinnova anche il modo di intendere la postura stessa.

In genere si è soliti confondere l'idea di 'postura' con quella di 'posizione', facendo in modo che la prima assuma erroneamente le caratteristiche di fissità congrue invece alla seconda. Per intenderci, il detto 'pancia in dentro, petto in fuori' racchiude in sé il senso comune della buona postura, assieme all'idea di erigersi al massimo in altezza stando dritti il più possibile. Ciò però significa semplicemente assumere una 'posizione' verticale diritta!

Si può assumere una 'posizione' esteticamente perfetta ma avere contemporaneamente una cattiva 'postura', poiché la 'postura' ha a che fare con il modo in cui viene assunta una determinata 'posizione'. Pertanto la parola 'posizione' descrive solo la configurazione dei vari segmenti del corpo e suggerisce fissità, mentre 'postura' indica un'azione, è un termine dinamico e si riferisce alla capacità di passare da una posizione ad un'altra senza alcuno sforzo e resistenza. Non basta quindi stare in piedi in un certo modo o essere seduti con una posa aggraziata.

Proprio per metterne in rilievo la dinamicità Feldenkrais preferiva parlare di 'attura' piuttosto che di 'postura'. Una 'attura' può ritenersi buona se si realizza in una connessione armonica con l'azione, e quindi se non vi sono contrazioni o tensioni muscolari inutili che impediscano il passaggio fluido da una configurazione corporea qualsiasi ad un'altra.

5. Come si insegnano movimenti più efficienti

Date queste premesse, come si insegnano movimenti più efficienti? La strada privilegiata nel Feldenkrais è quella che ci consente di effettuare dei paragoni. Per esempio, prendiamo in considerazione cosa succede quando ci si alza da una sedia. Dove dovrebbero essere piazzati i piedi? Per scoprirlo si chiede all'allievo di posizionare i piedi in posizioni assai differenti, distanziandoli notevolmente, poi unendoli, piazzandoli molto indietro alla sedia, poi troppo in avanti, ruotando i talloni indietro e fuori, e così via. Quando si riesce a distinguere tra l'evidente goffaggine di alcune posizioni e la maggiore comodità di altre, si cominciano man mano a compiere variazioni sempre più piccole finché si arriva al punto in cui l'allievo si accorge di non poter scoprire nulla di nuovo continuando ad esplorare solo la posizione dei piedi. Allora si sposta l'attenzione su altre parti del corpo. Molte lezioni di CAM e di IF si sviluppano in questo modo. Si parte dall'esplorazione di determinate relazioni, strutturate in modo tale da poter individuare e selezionare, tra le prove e gli errori, quelle più efficienti. Sentiamo le differenze e distinguiamo il buono dall'inutile, scoprendo gradatamente qual è la 'mossa' migliore.

Come ho già ripetuto più volte, ridurre lo sforzo è la base essenziale per imparare l'arte di scegliere cosa è più comodo: solo così sarà possibile riconoscere differenze sempre più sottili nello sforzo fatto e nel movimento. Secondo la legge di Fechner-Weber la più piccola differenza percepibile nello stimolo equivale ad 1/40 del valore totale dello stimolo stesso: vale a dire che trasportando un peso di 200 kg potrò accorgermi subito quando vengono tolti o aggiunti 50 kg, mentre non sentirò nessuna differenza se la variazione di peso sarà inferiore ai 5 kg. Nel trasportare 20 kg si potrà invece distinguere una variazione di 1/2 kg, e così scorrendo man mano che il peso totale diminuisce. Quindi, più sarà ridotto lo sforzo complessivo, maggiore sarà l'incremento o la diminuzione che noi saremo in grado di percepire:

Quando la differenza è enorme, non è difficile scegliere. Quando, invece, volete poter scegliere nel modo importante per noi come esseri umani, dovete avere sensibilità ed essere in grado di discernere le piccole differenze. Per far questo dovete migliorare e sviluppare la vostra sensibilità. Stando così le cose, in che modo possiamo sviluppare la nostra sensibilità? Qui sta il segreto: non si può sviluppare la propria sensibilità se non si riduce lo sforzo. Prendiamo alcuni esempi sciocchi: se guardate il sole, non siete in grado di dire se c'è un'altra lampada accesa. Oppure siete in grado di guardare il sole e dirmi se accendo una torcia dietro di voi? Quando lo stimolo è enorme, la sensibilità diventa molto piccola. Oppure se uscite in strada durante il giorno e alcune luci sono rimaste accese, non lo noterete. Dunque, se lo stimolo è grande non c'è niente da fare, potere distinguere solo differenze molto forti. Pertanto la vostra scelta non è libera – pertanto non è una scelta umana. Prendiamo altri esempi. Mettevi accanto a un aereo con i motori accesi. Se qualcuno aziona un gong, non lo sentite, a meno che non siate proprio accanto. Per parlare con qualcuno, dovete avvicinarvi e gridargli nelle orecchie. Se trasporto un piano sulla schiena, e un uccello lascia cadere qualcosa sul piano, non me ne accorgo nemmeno; non avverto nessuna differenza e non sento alcuna differenza neanche se qualcuno la toglie. Infatti, rispetto allo sforzo l'aumento di peso è insignificante. Che cosa dovrebbe cadere perché avverta la differenza? Forse un elefante!⁵

5 - MOSHE FELDENKRAIS, *The Master Moves*, «Bollettino A.I.I.M.F.», n. 18, pp. 16-7.

6. Il Metodo Feldenkrais e la pratica strumentale

6.1. Miglioramenti nello studio quotidiano: meno fatica, più risultati

Ho già precedentemente sottolineato che molto spesso i musicisti, durante lo studio, concentrano quasi esclusivamente la loro attenzione sulle estremità, non sapendo che i vari movimenti periferici funzionano meglio solo quando il lavoro è distribuito in maniera ottimale su tutto il corpo, dotato di ossa e muscoli grandi al centro che diventano sempre più piccoli verso la periferia. La potenza del movimento dovrebbe sempre provenire dal centro mentre il compito raffinato di trasmetterla ed orientarla è affidato alle zone estreme del corpo. Lavorare contro se stessi vuol dire utilizzare troppo sforzo in periferia, richiedendo così ancor più forza di bilanciamento al centro del corpo e causando col passare del tempo l'insorgere delle varie patologie più diffuse tra i musicisti come mal di spalla, tendiniti, dolori muscolari, mal di schiena, infiammazioni, eccetera. Feldenkrais stesso afferma che

per qualsiasi uso delle mani, sia esso suonare il pianoforte, contare banconote o scrivere, dobbiamo disporre tutto lo scheletro e ogni muscolo al pianoforte, allo sportello della banca o alla scrivania. I movimenti delicati hanno bisogno di polsi e dita delle mani, caviglie e dita dei piedi, ma l'intera muscolatura è coinvolta nel portare le estremità più sottili al luogo in cui eseguono la loro funzione. Spalle e fianchi sono necessari laddove c'è bisogno di maggiore forza, e hanno il compito di portare il corpo dove sono necessari i movimenti delicati delle dita.⁶

L'azione va dunque realizzata con uno sforzo muscolare proporzionale in tutto il corpo e lo scheletro ha il compito di sostenere il carico, invece che utilizzare i muscoli per sorreggere il peso. Inoltre, i muscoli più grandi, data la loro maggiore forza, in proporzione dovrebbero fare una parte di lavoro superiore rispetto ai muscoli più piccoli. In un movimento comodo tutte le parti del corpo lavorano in modo armonioso! L'accumulo eccessivo di tensione nelle mani e nei polsi risulterebbe da un lavoro non supportato dai muscoli di spalle e schiena, oltre che da un cattivo uso del bacino e della zona lombare.

Spesso, specie per risolvere passaggi tecnici complicati, ci accaniamo contro le dita utilizzando un'infinità di variazioni ed esercizi per raggiungere obiettivi apparentemente ardui. Se fossimo in grado invece di capire da dove parte questa rigidità, questo impedimento nelle dita, forse perderemmo meno tempo e raggiungeremmo sul serio la nostra meta. Piuttosto che ripetere innumerevoli volte lo stesso passaggio potremmo imparare a diventare sensibili a differenze sempre più piccole, a percepire

6 - MOSHE FELDENKRAIS, *Le basi del Metodo*, p. 140.

maggiori sfumature nei movimenti procedendo senza ansia e nervosismo, esplorando, scartando ciò che non serve ed integrando invece ciò che è risultato efficace.

Tutti i metodi della ginnastica si basano sulla ripetizione dell'azione. E non solo la ginnastica – tutto ciò che impariamo si basa in gran parte sul principio della ripetizione e dell'apprendimento a memoria. Ciò può meglio spiegare il motivo per cui un uomo può esercitarsi quotidianamente su uno strumento musicale e non riuscire a fare progressi, mentre un altro dimostra ogni giorno un miglioramento. Forse il talento, che è la spiegazione socialmente accettata di questa diversità di risultato, deriva dal fatto che il secondo studente osserva ciò che fa quando suona, mentre il primo ripete solo e impara a memoria, essendo convinto che la semplice ripetizione di una brutta esecuzione porterà in qualche modo alla perfezione musicale.⁷

Per i musicisti la qualità risiede assolutamente nel dettaglio! Compito di un insegnante Feldenkrais è allora quello di condurre il musicista in un percorso in cui possa imparare a sentire nel corpo, tenendo conto della sua interezza, differenze sempre più sottili, divenendo così consapevole dell' 'integrazione funzionale' tra la propria spina dorsale, il bacino, l'articolazione delle anche, la spalla, per supportare adeguatamente così l'uso delle mani, dei gomiti, degli avambracci e del respiro.

6.2. Respirare insieme al movimento

Dubito che qualcuno non sappia quanto respirare sia essenziale per ogni aspetto della vita umana, eppure talvolta qualche musicista tende a dimenticarlo o prova a rendere la cosa veramente difficile. In realtà il respiro riveste un ruolo fondamentale anche per chi non deve direttamente utilizzare l'aria per suonare. Per esempio, nelle lezioni dedicate ai musicisti, il mio insegnante Feldenkrais chiede spesso ai pianisti di eseguire qualche passaggio fisicamente impegnativo. Successivamente invita a rifare la stessa cosa cantandone la linea melodica. Ai pianisti sembra di avere più potenza con meno sforzo. Cosa è cambiato? Perché cantare li aiuta? In realtà il canto è solo un alibi per respirare a ritmo con la musica e respirare vuol dire utilizzare quel muscolo potentissimo che è il diaframma. A sua volta, muovere il diaframma vuol dire distribuire la fatica e dividerla con tutto il corpo, realizzando il movimento richiesto non soltanto con le mani.

Possiamo immaginare, a maggior ragione, quanto una buona respirazione sia indispensabile per uno strumentista a fiato. Molto spesso la famosa 'respirazione diaframmatica' sembra qualcosa di estremamente complesso da controllare. Dovremmo però partire da un ovvio, e come spesso accade, ignorato presupposto: la respirazione

7 - MOSHE FELDENKRAIS, *Conoscersi attraverso il movimento*, p. 137.

è, insieme al battito cardiaco, l'azione muscolare più continua della vita. Essa ha una duplice natura: è contemporaneamente un'azione muscolare volontaria (qualcosa che facciamo) ed un'attività fisiologica involontaria, spontanea ed inconsapevole (qualcosa che ci succede).

Eppure quando uno strumentista a fiato si cimenta nell'impresa di imparare o di insegnare a respirare 'correttamente', la respirazione molto spesso perde la sua innata spontaneità e diviene un'azione forzosamente volontaria e fine a se stessa. Sforzarsi per spingere il diaframma verso il basso, per espandere la cassa toracica o l'addome durante l'inspirazione, per dirigere l'aria sotto l'ombelico o per cimentarsi nelle più disparate 'tecniche' personalizzate, non fa altro che aumentare il grado di tensione presente nel nostro corpo bloccando ulteriormente la respirazione stessa. Ignoriamo che essa è strettamente connessa con il nostro sistema muscolare, scheletrico e con la postura; pertanto dovremmo imparare ad immaginare il respiro come parte integrante del movimento dell'intero corpo. Respirare liberamente vuol dire quindi muoversi liberamente ed utilizzare una postura idonea a qualsiasi condizione. Ogni azione efficiente, tra cui quella legata alla respirazione, richiede una equilibrata postura dalla quale l'azione voluta possa partire, essere mantenuta ed infine completarsi. Feldenkrais sosteneva che non c'è un modo giusto di respirare e che quindi una buona respirazione varia ad ogni variazione di movimento e situazione.

Attraverso le CAM e le IF si possono rompere vecchie abitudini, movimenti inusuali, e favorire così l'emergere di una respirazione completa, consapevole ma spontanea. La sensazione che si ha al termine delle lezioni è che il respiro vada realmente da solo! Ogni muscolo, ogni organo, ogni minima sezione dello scheletro partecipa al respiro in modo che non siano più solo i polmoni a respirare, ma diventi l'intero corpo una struttura respirante.

6.3. Gestione dell'ansia da prestazione

Pittori, scultori e scrittori possono cancellare, modificare, distruggere e ricominciare tranquillamente da capo se quello che creano non li soddisfa. Per i musicisti questo non è possibile. Nonostante debba ammettere che le emozioni e le sensazioni che scaturiscono dal confronto diretto con un pubblico o con una giuria siano un'esperienza unica ed esaltante, l'idea di studiare per tanti anni e poi di giocare la carriera nei pochi istanti della performance non induce ad una condizione rasserenante. Può quindi capitare che in quei momenti non ci si raccapezzi più e si vada in totale confusione. Durante lo studio ci si può fermare, ripartire da capo e ripetere, sul palcoscenico no, non si può più riavvolgere il nastro e tornare indietro.

L'ansia non è un problema da sottovalutare, non è facile da analizzare e nemmeno da superare. Inoltre non tutti gli esecutori soffrono dello stesso grado di ansia o ripor-

tano gli stessi livelli di stress legati al lavoro. Il quoziente totale di stress del musicista è dato dalla relazione fra tre tipologie di ansie differenti: quella di natura biologica, quella psicologica e quella psicologica specifica.

La prima fa riferimento ad una predisposizione genetica all'ansia, in quanto risposta autoprotettiva a stimoli esterni o interni; la seconda riguarda i concetti di autostima che ciascuno di noi forgia nel corso del proprio sviluppo emotivo e cognitivo principalmente nel periodo della dipendenza infantile; la terza, comunemente definita 'ansia da prestazione', è associata ad una particolare situazione ambientale, che nel caso dei musicisti coincide con il momento della performance in pubblico.

Pertanto, se un musicista ha di base già un livello medio-alto di stress dovuto all'insieme delle prime due tipologie, si può immaginare cosa potrebbe scaturire dall'aggiunta di ulteriore tensione, per esempio durante un'audizione.

In che modo dunque può intervenire un insegnante Feldenkrais? Innanzitutto basandosi sulla reciprocità che lega la mente al corpo. Ogni sensazione ed emozione (paura, angoscia, ansia, oppure gioia, felicità, allegria) si traduce in un adattamento più o meno evidente del corpo; tutti infatti siamo in grado, anche solo dall'espressione del viso, di capire se chi ci sta accanto vive un momento di euforia o di depressione. Pertanto, se uno stato emozionale ha la capacità di agire sul corpo, di conseguenza anche il corpo ha la possibilità di controllare una condizione psichica. Attraverso il Metodo Feldenkrais si interviene quindi direttamente sul corpo per poter comprendere il significato delle proprie sensazioni, il modo in cui si traducono in contrazioni, tensioni muscolari, e diventare capaci di ristabilire un'adeguata 'attura'.

Se durante un'audizione le dita si irrigidiscono, il respiro si blocca, il cuore comincia a battere all'impazzata, posso imparare a concentrarmi su me stesso, sui miei muscoli, sul mio scheletro. Posso capire da dove parte questa tensione, dove sto perdendo equilibrio, giungendo di conseguenza ad un migliore controllo e ad una crescente tranquillità. Non sono più un automa che risponde in maniera incontrollata all'evento, ma un essere umano dotato di mezzi per comprendere la causa di determinate risposte e portare a termine l'azione con un uso consapevole del corpo.

6.4. Applicazioni dell'insegnamento Feldenkrais nella didattica musicale

Un insegnante Feldenkrais non impone un modo di fare, non insegna il modo corretto di agire, non chiede di imitare, ma invita invece l'allievo ad esplorare, sperimentare, differenziare, a cercare tra errori e tentativi ben riusciti qual è la migliore maniera personale di compiere un'azione.

È questa la differenza sostanziale tra imparare ed insegnare. Nel Feldenkrais non si vuole insegnare, ma al contrario si vuol mettere l'allievo nelle condizioni di poter imparare dalle proprie esecuzioni piuttosto che dalla imitazione di modelli.

Se provassimo a trasferire tale nozione nella didattica strumentale, i risultati sarebbero sorprendenti! Dovremmo partire dal presupposto che un allievo ed il suo maestro non vedono e non sentono le stesse cose. Essi elaborano uno stesso messaggio in maniera differente poiché il destinatario ha alle spalle un bagaglio esperienziale ed intellettuale diverso da quello del mittente. Il suggerimento impartito ad uno studente, per quanto di fondamentale importanza, può legittimamente non essere percepito come tale o non essere capito affatto.

Per migliorare, l'allievo deve poter contare sulla possibilità di sperimentare e sentire in prima persona ciò che l'insegnante esprime verbalmente. Quanto è comune l'idea che consigliando di suonare con più libertà, con piacere, con un suono dolce, morbido, pulito, qualcosa possa automaticamente cambiare? L'allievo magari tenterà invano di seguire le indicazioni senza però sapere realmente 'come' poter realizzare quanto richiesto.

Chi è dunque un insegnante? Colui che sa e trasmette il suo sapere direttamente agli allievi o colui che crea una situazione in cui possa verificarsi l'apprendimento? Ritengo che un docente efficace non debba imporre il proprio punto di vista, le proprie convinzioni, distinguendo in maniera assoluta le condotte giuste o sbagliate, ma debba abituare l'allievo a esplorare e sperimentare per imparare.

In questo modo il ruolo dell'allievo è attivo, il suo apprendimento diviene un processo in cui man mano scopre qualcosa di nuovo, distinguendo differenze con maggiore sensibilità; l'insegnante si spoglia della sua rigida veste di 'portatore di saperi' rivestendone un'altra, creativa e dinamica. L'intervento didattico non è più meccanico o correttivo ma informativo, istruttivo.

Dura è la denuncia di Feldenkrais nei confronti di un sistema scolastico che nella maggior parte dei casi predilige invece una visione sterile dell'insegnamento ed un ruolo passivo nell'apprendimento da parte dell'allievo:

Dunque, qualsiasi cosa impariate con difficoltà, con dolore, con sforzo non serve a niente; non ne farete mai uso. Per questo la gente va a scuola e non ricorda una sola parola di ciò che ha imparato. Perché ha imparato sotto sforzo, con la violenza, con enorme fatica, vergognandosi, combattendo, in competizione l'uno contro l'altro e persino ripetendo. Questo non è imparare. È puro esercizio. In queste condizioni potete fare una sola cosa: ripetere ciò che fate quanto basta a soddisfare il maestro. Concludete dandogli la risposta che voleva – altrimenti non passate. Ripetizioni, esercizi, roba da animali ammaestrati; così non imparerete mai nulla. Tutt'al più acquisirete familiarità con un certo modo di rispondere e perderete ogni capacità di migliorare.⁸

8 - MOSHE FELDENKRAIS, *The Master Moves*, «Bollettino A.I.I.M.F.», n. 18, pp. 20-1.

7. Conclusione

Qualsiasi sia lo scopo per cui ci si avvicini al Metodo, l'eredità che Moshe Feldenkrais ci ha lasciato credo risieda nella meravigliosa scoperta che chiunque – qualsiasi sia il proprio stato fisico, sociale, culturale, mentale, emozionale – conserva dentro di sé la chiave per esplorare cosa significa vivere a pieno la propria esistenza in tutti i campi della vita, in qualsiasi disciplina ed occupazione. Il suo scopo non era quello di insegnare uno specifico compito come suonare uno strumento, danzare, imparare la matematica o la recitazione, ma di migliorare le abilità per imparare qualsiasi cosa, per 'imparare ad imparare'. Non ci sono barriere per nessuno, se non quelle che ogni individuo crea per se stesso. Non vi è limite genetico e non esiste differenza sostanziale tra il cosiddetto 'genio' e tutti gli altri, se non nel fatto che il genio ha imparato a scegliere il modo migliore di usare se stesso. Difatti

si può avere tutta l' 'intelligenza' potenziale necessaria a pensare astrattamente, ad acquisire maestria, ad adattarsi a nuove situazioni, ad afferrare relazioni intricate, e tuttavia non concludere niente. Per far uso di qualsiasi facoltà è necessario un sano uso di se stessi. Persone con un' 'intelligenza' mediocre (qualunque cosa ciò possa significare), ma con una sana spinta ad usarla, in genere riescono a conseguire risultati che altri, dotati di capacità cosiddette superiori, avrebbero potuto ottenere, ma non ci sono riusciti. L'intelligenza non è una qualità ereditaria. È un modo di funzionare.⁹

9 - MOSHE FELDENKRAIS, *L'Io Potente*, p. 43.

Riferimenti bibliografici

- FELDENKRAIS, Moshe. *Conoscersi attraverso il movimento*, CELUC, Milano, 1978.
- FELDENKRAIS, Moshe. *Imparare ad imparare*, allegato alle audio-cassette "Prise de conscience par le Mouvement" - *Seminaire public animé au Théâtre des Bouffes du Nord (Peter Brook) - 10/11 Maggio 1973*, tratto dal Bollettino A.I.I.M.F. n. 18, traduzione di Donato Dettori.
- FELDENKRAIS, Moshe. *L'lo Potente. Uno studio sulla spontaneità e la compulsione*, Roma, Astrolabio, 2007.
- FELDENKRAIS, Moshe. *Le basi del Metodo*, Astrolabio, Roma, 1997.
- FELDENKRAIS, Moshe. *The Master Moves. Lezione introduttiva: come individuare le piccole differenze*, tratta dal Bollettino A.I.I.M.F., n. 18, traduzione di Francesca Ponzi a cura di M. G. Locatelli.
- PEPICELLI, Giuseppe. *I musicisti e il Metodo Feldenkrais: sette buone ragioni per praticarlo*, conferenza tenuta in occasione del 3° Convegno Nazionale organizzato dall'A.I.I.M.F., Firenze, 2001.
- PEPICELLI, Giuseppe. *La chiave falsa*, in *Gesto Musica Danza*, Torino, EdT / SIEM, 1998.
- PEPICELLI, Giuseppe. *Le differenze che fanno la differenza*, in *Insegnare uno strumento*, Torino, EdT / SIEM, 2002.
- SCHULZ VON THUN, Friedemann. *Parlare insieme - La psicologia della comunicazione*, (Tit. orig. *Miteinander reden I*), Milano, TEA Pratica, 1997.
- STRADA, Giuseppe. *La musica e il corpo - Il Metodo Feldenkrais e i musicisti*, edito in proprio.
- STRADA, Giuseppe. *Notizie da Tuttoinsieme*, edito in proprio.

Il *Clavicembalo ben temperato* di J. S. Bach e il pianoforte moderno

«Preludio e Fuga a sei mani di una possibile via
storicamente informata»¹

Lucia Gemma, Katia Mucciarone, Alessio Rampino

*...fu laggiù che, in perfetta tranquillità d'animo e privo d'ogni esterna
distrazione, mi feci un'idea del Vostro grande maestro. Le diedi espressione: era
come se l'armonia eterna si compiacesse di se stessa, come forse accadeva in
seno a Dio poco prima della creazione del mondo. Anche il mio animo n'era
intimamente invaso e commosso, ed era come se più non possedessi né più mi
servissero orecchi, né tantomeno occhi, né alcun altro dei miei sensi.²*

Così scriveva Goethe a Zelter il 21 giugno 1827 dopo aver ascoltato alcuni brani del *Wohltemperierte Klavier*, suonati per lui dall'organista von Berka. Queste suggestioni espresse da Goethe rivelano in tutta la loro pienezza un aspetto storicamente poco sottolineato e spesso sottovalutato, ovvero la grande espressività di cui è permeata la musica di Bach, che sgorga in tutta la sua varietà e nelle molteplici sfaccettature anche nel *Clavicembalo ben temperato*, rivelando un mondo a colori squisitamente umano e ben lontano dalle passioni del romanticismo ottocentesco.

Tuttavia proprio da questo secolo è necessario partire se vogliamo evidenziare una tappa importante della storia della 'fortuna bachiana'. Nel 1829 si assiste, infatti, alla *Bach-Renaissance*: Felix Mendelssohn riesumò la *Matthäuspassion* (BWV 244), eseguendola per la prima volta dopo cento anni. La notorietà di Bach era stata per lungo tempo completamente offuscata dalla figura del figlio Carl Philipp Emanuel Bach, esponente del nascente 'stile galante'.

Ma se l'Ottocento ha il merito di aver riportato alla luce la musica del genio di Eisenach, allo stesso tempo ne ha, in qualche modo, compromesso l'autenticità ren-

1 - Questo saggio è nato dopo l'esecuzione in pubblico del 1° vol. del *Clavicembalo ben Temperato*, il 27 gennaio e 30 marzo 2012, ad opera degli allievi del corso Medio della classe del M° Michele Gioiosa.

2 - HERMANN KELLER, *Il Clavicembalo ben Temperato di Johann Sebastian Bach*, Milano, Ricordi, 1991, p. 7.

deno il suo stile conforme a quello dell'epoca romantica. Si tratta di un'operazione che potremmo definire di «appiattimento stilistico»: ³ suonare Bach allo stesso modo di un autore romantico significa, a nostro parere, trasfigurare e modificare l'essenza stessa della sua musica. Le edizioni revisionate e redatte dopo quella autografa mostrano chiaramente un approccio di questo tipo, 'arbitrario' e poco filologico, seppur musicalmente convincente, ad esempio da quella di Czerny (di spirito beethoveniano), passando per Busoni, fino alla revisione di Casella e di Mugellini. ⁴

Il secolo successivo, invece, si apre ad un altro percorso grazie anche allo studio dei testi originali. Nel Novecento, in molti ambiti tra cui quello musicale, si tende ad approfondire la natura originaria delle fonti e a consultarle con un metodo autenticamente filologico che si muove cercando di ridurre al minimo qualsiasi tipo di contaminazione fuorviante e che non appartenga all'epoca a cui si fa riferimento. Nel caso della prassi esecutiva barocca i primi passi sono stati fatti da alcuni musicisti olandesi, fra i quali spicca il nome di Gustav Leonhardt, scomparso nel gennaio 2012, e dei suoi allievi che, partendo dall'uso degli strumenti originali in copia, hanno messo in pratica tutte le teorie per poter leggere una composizione del Sei-Settecento. Dapprima visti come musicisti 'strani' che suonavano, a volte, al contrario dell'estetica romantica, ancora in voga, verso la fine del xx secolo la prassi esecutiva ha avuto vita migliore. I musicisti europei, tra cui molti italiani, da allora ad oggi sono diventati esperti della prassi barocca. In questo modo, molti compositori prima dimenticati, ora risplendono nelle varie sale da concerto.

Tuttavia, soprattutto per quanto riguarda il *Clavicembalo ben temperato*, un approccio di questo tipo escluderebbe a priori l'esecuzione pianistica. Bach stesso non aveva destinato l'opera a questo strumento: infatti il titolo originale tradotto in lingua italiana fa riferimento ad una «tastiera ben temperata», più precisamente ad uno strumento a corde con tastiera senza esplicitarne la tipologia. Dunque, l'opera poteva essere destinata al clavicembalo, al clavicordo o all'organo, ma sicuramente non al fortepiano, strumento che non rientrava nell'estetica bachiana. Il nodo del problema che qui si cerca di affrontare e descrivere risiede proprio in questo interrogativo: come può un pianista che si avvicina a Bach operare nella filologia, senza rinunciare al pianoforte moderno?

In questa domanda affonda le sue radici l'esperimento didattico condotto dal maestro Michele Gioiosa che, distanziandosi dal «ricordo di un retaggio ottocentesco», ⁵ e dopo anni di studio filologico sulla musica di Bach, ha portato all'interno del Conservatorio di musica "Umberto Giordano" di Foggia il frutto delle sue ricerche peri-

3 - Questa tematica è affrontata nel testo di ARNOLD DOLMETSCH, *L'interpretazione della musica dei secoli XVII e XVIII*, Milano, Rugginenti, 1994.

4 - Rif. Introduzione del prof. Gioiosa il 27 gennaio 2012, prima dell'esecuzione pubblica.

5 - *Ibidem*.

mentandone l'utilità didattica e saggiando la risposta degli allievi. Prima di descrivere in dettaglio le basi di questo percorso ne anticiperemo l'epilogo, anche se si tratta di una conclusione parziale, in quanto proiettata verso prospettive dinamiche e *in divenire* aperte ad altri e futuri spunti di riflessione. Lungo un sentiero inesplorato che ci ha condotto a questa nuova visione scevra da pregiudizi di ogni sorta, siamo giunti ad un punto di arrivo: un concerto in cui noi allievi del corso medio della classe di pianoforte abbiamo eseguito integralmente i Preludi e Fughe del *Clavicembalo ben temperato* (I vol.), seguendo una «direzione storicamente informata»,⁶ che ha spazzato via i vecchi timori di perdersi in una colossale torre di Babele.

Cercheremo ora di spiegare a grandi linee il percorso seguito, gli approcci iniziali, le difficoltà e i risultati raggiunti. Il punto di partenza è stato sicuramente l'adozione di un testo, quello *Urtext*, privo di indicazioni estranee a quelle dell'autore. Nell'epoca di Bach la prassi esecutiva presupponeva a priori conoscenze acquisite da parte del singolo esecutore: non è strano, dunque, che Bach lasciasse sottintesi tutti quei segni riferibili all'andamento, al fraseggio, agli abbellimenti. La difficoltà consiste proprio in questo: si rimane disarmati, di fronte ad una partitura così essenziale, senza avere alle spalle uno studio prima teorico e di prassi esecutiva poi.

Nel nostro caso, essendo nello *status* di allievi, una guida è stata fondamentale per orientarci nello studio di questo repertorio bachiano dove l'autore non indica altro che l'unità di tempo e le note. La direzione verso cui si sono orientate le scelte esecutive percorre la via tracciata da clavicembalisti come Ton Koppman, mentre è risultato fondamentale l'apporto teorico fornito dall'edizione italiana del libro *Interpretare Bach su strumenti a tastiera* di Badura-Skoda,⁷ testo difficile che tuttavia ha permesso al discorso bachiano di aprirsi al pianoforte in una direzione filologica.

Studiando il *Clavicembalo ben temperato* ci siamo imbattuti nel carattere diversificato dei vari Preludi e Fughe: ogni brano ha la sua caratteristica e deve essere suonato con l'*affetto* che gli è proprio. Le tonalità vengono usate da Bach anche come strumento capace di trasmettere i molteplici affetti che le differenziano: ad esempio le tonalità di Si \flat minore e Mi \flat minore richiamano l'affetto proprio della religiosità, meditazione e riflessione, quella di Fa \sharp maggiore è la tonalità che esprime gioia e letizia. La teoria degli affetti aiuta così a svincolarci anche dal discorso prettamente tastieristico-strumentale; infatti, comprendere il 'carattere' dei Preludi e Fughe ci pone in un'ottica diversa – che potremmo definire 'orchestrale' –, in cui ogni voce può essere assimilabile ad uno strumento per formazione cameristica. Il pianoforte, in questo senso diventa uno strumento eccezionale per suonare Bach in quanto le dinamiche, le differenze di tocco che possiamo usare sono moltissime e ci aiutano a reinterpretare i Preludi e Fughe

6 - *Ibidem*.

7 - PAUL BADURA-SKODA, *Interpretare Bach su strumenti a tastiera*, San Nicandro Garganico (Foggia), Gioiosa, 1988.

del *Clavicembalo* su uno strumento al quale non erano destinati originariamente. Infatti Bach amava particolarmente il clavicordo in quanto proprio su questo strumento si possono ottenere variazioni di tocco e di intensità sonora. Inoltre, dato che il pianoforte è dotato del pedale di risonanza lo utilizziamo per arricchire gli armonici soprattutto delle note lunghe e degli accordi, senza compromettere l'articolazione.

Con queste premesse, per noi allievi, Bach è diventato estremamente espressivo, abbiamo imparato ad ascoltarlo col cuore e a renderlo con altrettanto sentimento. La conferma, oltre che durante lo studio individuale, ci è arrivata durante l'esecuzione integrale dei Preludi e Fughe nei concerti del 27 gennaio e del 30 marzo scorsi, in cui abbiamo focalizzato il nostro sguardo su fraseggi e dinamiche, rendendo l'esecuzione veramente consapevole.⁸

Quest'esperienza che ci si è presentata dapprima come un'eco che bussa e spaventa, si è rivelata, invece, folgorante mostrandoci gli aspetti musicali 'nascosti' o, per meglio dire, non chiaramente visibili, frutto di un'analisi profonda ed oculata. La visione complessiva del *Clavicembalo* ha ricostruito nella nostra percezione un mondo variegato di sentimenti tutt'altro che statici, che al contrario restituiscono in tutta la loro meravigliosa concretezza l'intimità che Bach ha racchiuso in un'opera inizialmente didattica ma destinata ad attraversare i secoli e a rimanere immortale con la vivacità vibrante di sentimenti tanto eterni quanto mutevoli, in una parola: 'umani'.

Cenni storici, elementi formali e caratteri dei Preludi e Fuga

Wohltemperierte Klavier: perché questo titolo e cosa significa? Per comprenderlo chiaramente bisogna evidenziare i concetti che sono alla base del nostro sistema musicale. Il sistema temperato è invenzione che risale alla fine del XVII secolo; prima di allora, infatti erano utilizzati altri sistemi di riferimento come la scala pitagorica e quella naturale. La nostra attenzione sarà in particolare focalizzata sul passaggio dalla scala naturale, teorizzato da Zarlino nel Cinquecento, al sistema temperato. L'applicazione della scala naturale comportava diversi inconvenienti, soprattutto per gli strumenti ad accordatura fissa, in quanto un suono diesizzato non corrispondeva al relativo bemollizzato. Ciò causava problemi per l'accordatura, soprattutto nelle esecuzioni con altri strumenti. Da qui nasce l'esigenza di realizzare un buon temperamento (modificando gli intervalli all'interno dell'ottava) in grado di rendere fruibile l'ascolto delle 24 tonalità. Molto probabilmente Bach utilizzava il temperamento di Kirnberger.

8 - Gli allievi che hanno partecipato all'esecuzione del Primo Libro del Clavicembalo ben Temperato di Bach sono: Chiara Rainone, Angela Trematore, Paolo Del Toro, Alessio Rampino, Maria Palumbo, Katia Mucciarone, Lucia Gemma.

Nel 1722 (a 27 anni) il nostro Johann Sebastian compilava il primo libro del *Wohltemperierte Klavier* con la sequenza a semitoni; lo scopo, come l'autore stesso riporta nel titolo dell'edizione autografa, era duplice:

Il clavicembalo ben temperato, o preludi e fughe in tutte le tonalità, comprese quelle con la terza maggiore e minore, per il profitto e l'uso della gioventù musicale desiderosa d'apprendere, come pure per particolare diletto di coloro che sono già abili in quest'arte.⁹

Passando in rassegna tutte le tonalità della scala temperata, J. S. Bach metteva in luce la grande varietà del sentimento umano avvalorando la teoria degli affetti.

Le forme scelte per il *Clavicembalo* sono quelle del Preludio e della Fuga. Nei Preludi, di forma libera, sono esposte idee che preparano l'atmosfera della Fuga; ciononostante, a volte, queste possono trasformarsi in modo tale da non riconoscerne più l'essenza. In questi casi, la Fuga risulta contrastante rispetto al Preludio. Bach per comporre i preludi si rifà alle forme basilari dell'arte strumentale italiana del Rinascimento: ricercare, toccata e danze; abbiamo quindi sia preludi polifonici che a carattere improvvisativo. Altri, invece, possono configurarsi come danze componenti della *suite* (*Allemanda*, *Corrente*, *Giga*). Nell'ideazione delle Fughe, Bach fa sfoggio di tutta la sua fantasia contrappuntistica ed è incredibile come, pur ricorrendo una forma ben definita, riesca in tutto il *Clavicembalo* a scrivere 48 fughe tutte strutturalmente diverse tra loro: ventiquattro fughe sono a tre voci, ventuno sono a quattro, due a cinque e una a due voci.

Un discorso a parte merita «il tempo»: esso è strettamente legato alla teoria degli affetti e al sentimento espresso dalla tonalità di riferimento.

La pulsazione di riferimento era chiamata *tactus*, il cui valore cambiava a seconda del carattere del brano (es. Allegro, Adagio, ecc. ...). Il fatto che l'autore non riportasse esplicitamente le indicazioni metronomiche non significa che l'esecuzione del brano fosse libera, infatti nel necrologio di Bach si legge "Era molto accurato nel dirigere e assolutamente sicuro nei tempi, che staccava solitamente molto vivaci". Il brano doveva mantenere lo stesso andamento dall'inizio alla fine, ma quando Bach intendeva applicare modifiche agogiche le indicava in modo esplicito.

L'ornamentazione nel *Clavicembalo* non era sempre riportata, nonostante fosse una componente essenziale del suo linguaggio musicale. Dalla trattatistica barocca apprendiamo che molti esecutori erano soliti improvvisare gli abbellimenti la cui realizzazione però sottostava ad alcune regole condivise dal proprio stile e gusto di appartenenza (francese, tedesco o italiano).

9 - Dalla Prefazione in inglese da *Das Wohltemperierte Klavier*, parte I, Monaco, G. Henle Verlag, 1997 (trad. italiana a cura degli autori).

Esplicazioni delle caratteristiche formali dei Preludi e Fughe contenuti nel primo volume

I. PRELUDIO E FUGA IN DO MAGGIORE

- Preludio ad accordi arpeggiati a carattere meditativo, da eseguire in tempo moderato, senza eccessive tensioni e senza pedale (in quanto le due note iniziali già fungono da pedale). Il preludio con accordi spezzati su uno strumento a tastiera era, all'epoca, prassi diffusa. Spesso il compositore indicava a questo scopo solamente lo schema armonico, che l'esecutore realizzava a proprio piacimento.
- Fuga a 4 voci dal carattere sobrio, positivo e determinato. Gli stretti del soggetto, il cui archetipo è l'esacordo che sale dalla nota fondamentale e poi ridiscende, sono presenti in maggior numero che in qualsiasi altra fuga del *Clavicembalo*. Potrebbe essere eseguita all'organo.

II. PRELUDIO E FUGA IN DO MINORE

- Preludio dal clima drammatico e con finale ad improvvisazione. Qui Bach annota dei segni d'andamento: il Preludio culmina in un «Presto» che si arresta in un «Adagio» per poi sfociare in un «Allegro» finale (la coda infatti riprende il tempo iniziale). Czerny vide nel preludio uno 'studio' per coordinare esattamente le mani.
- Fuga a 3 voci di carattere opposto al preludio, scherzoso a ritmo di danza e di stile popolare, con presenza di molti divertimenti. Czerny interpretò questa fuga come uno 'scherzo' beethoveniano.

III. PRELUDIO E FUGA IN DO# MAGGIORE

- Preludio a 2 voci in un moto ondulatorio che suggerisce il carattere sereno del brano. La struttura richiama quella della *badinerie*.
- Fuga a 3 voci in stretto rapporto col preludio, con tema 'polemico' e giocondo. Per non perdere il carattere grazioso di questa fuga se ne consiglia un'esecuzione non troppo veloce.

IV. PRELUDIO E FUGA IN DO# MINORE

- Preludio espressivo ed intimo che prepara la fuga con l'annuncio del tema nell'ultima battuta. È composto nello stile di un'invenzione che ha il compito di accennare, senza eccessi, ciò che verrà esplicitato nella fuga.
- Fuga a 5 voci con tema di 4 note e ben tre soggetti; è la prima delle due fughe a 5 voci del *Clavicembalo* ed è composta di tre parti, che devono essere ben evidenziate durante l'esecuzione: la prima parte è seria e gravosa, la seconda più mossa, la terza più intensa. È scritta nello stile vocale, mentre la tonalità e le 5 voci fanno pensare ad un'aria di musica sacra.

V. PRELUDIO E FUGA IN RE MAGGIORE

- Preludio a 2 voci con un finale a improvvisazione organistica a carattere festoso. Il tono leggero sfocia, nel modo minore, in una tensione che si conclude con un carattere declamatorio.

Questo preludio, con un'esecuzione agile e aggraziata, descrive la magnificenza barocca, cercando, negli ultimi accordi, la continuità con la fuga.

- Fuga a 4 voci nello stile francese con la nota puntata a cui va attribuito un valore maggiore rispetto a quello che è scritto; lo stile è prettamente barocco-haendeliano con un carattere festoso e orchestrale.

VI. PRELUDIO E FUGA IN RE MINORE

- Preludio tipico della danza, quindi clavicembalistico, di sapore vivaldiano.
- Fuga a 3 voci con tema rovesciato. Il rigore contrappuntistico è qui così evidente da generare dissonanze che restituiscono alla fuga un carattere nobile e severo.

VII. PRELUDIO E FUGA IN MI^b MAGGIORE

- Preludio in forma di Toccata e Fuga composto di tre parti, in stile organistico: la prima parte a improvvisazione, la seconda a ricercare polifonico e la terza parte composta da una Fuga a 4 voci a 2 soggetti. In questo caso il preludio non ha nessun tipo di relazione o continuità con la fuga seguente, che va quindi considerata separatamente.
- Fuga a 3 voci, in 2 parti, di carattere scherzoso e leggero in contrapposizione al grandioso preludio.

VIII. PRELUDIO E FUGA IN MI^b MINORE

- Preludio in forma di aria solistica, in straordinaria sintonia con l'affetto espresso dalla tonalità. Il carattere religioso viene espresso dagli accordi che andrebbero arpeggiati in maniera solenne, senza eccessi romantici, fino ad ottenere l'affetto della spiritualità intima.
- Fuga a 3 voci complessa con il tema nello stesso clima del preludio; questo viene poi capovolto e aumentato. Bach scrisse originariamente questa fuga in Re minore; successivamente, per inserirla nel *Clavicembalo*, cambiò le alterazioni in chiave modificando la tonalità originale in Re diesis minore.

IX. PRELUDIO E FUGA IN MI MAGGIORE

- Preludio a carattere pastorale, particolarmente felice per armonia ed equilibrio formale.
- Fuga a 3 voci a carattere incisivo, contrastante rispetto al preludio perché caratterizzata da forza e movimento, brio estroso e baldanza.

X. PRELUDIO E FUGA IN MI MINORE

- Preludio in due parti: la I parte, meditativa con una splendida melodia che potrebbe essere affidata alla voce o a un violino; la II parte veloce e impetuosa è prettamente tastieristica.
- Fuga a 2 voci, l'unica in tutta l'opera bachiana. Di sapore vivaldiano, il tema ha una notevole forza ritmica che trascina sino alla fine.

XI. PRELUDIO E FUGA IN FA MAGGIORE

- Preludio (Invenzione) a due voci in tonalità neutra, espressione di uno stato d'animo compiaciuto; a carattere luminoso con ritmo di danza.
- Fuga a 3 voci, anch'essa dal ritmo di danza derivante dalla struttura bipartita; severamente elaborata, con tema leggero e scorrevole è caratterizzata da uno stato di grazia composta.

XII. PRELUDIO E FUGA IN FA MINORE

- Preludio di straordinaria bellezza e intensità a carattere di *Allemanda*. Questa tonalità è utilizzata da Bach nelle Cantate e nel concerto per cembalo; tonalità seria ed estremamente intima ed espressiva.
- Fuga a 4 voci grandiosa e profonda; il tema costituito da note vicine termina in un cromatismo struggente.

XIII. PRELUDIO E FUGA IN FA# MAGGIORE

- Preludio a carattere amabile e grazioso (quasi una ninna nanna), dal particolare fascino derivante sia dall'affetto proprio della tonalità sia dall'elegante polifonia a due voci.
- Fuga a 3 voci appartenente alla categoria delle fughe "libere"; qui Bach rinuncia agli stretti e al moto contrario.

XIV. PRELUDIO E FUGA IN FA# MINORE

- Preludio di sapore autunnale e melanconico; tonalità dolente e inquieta con "affetto" nascosto e riservato che si esplicita in seguito nella Fuga.
- Fuga a 4 voci di carattere triste, severo, dolente sia nel soggetto che nel controsoggetto. Chiusura in maggiore non convenzionale ma con funzione di consolante scioglimento della tensione.

XV. PRELUDIO E FUGA IN SOL MAGGIORE

- Preludio basato su tre note in arpeggio e di carattere festoso; caratterizzato da forma in un'unica sezione, brevità e figurazioni ininterrotte, formate da accordi spezzati.
- Fuga briosa a 3 voci con carattere di danza tedesca, complessa con inversione di tema e tema variato; presenza di soggetto estremamente ricco e multiforme.

XVI. PRELUDIO E FUGA IN SOL MINORE

- Preludio arioso e intenso a tre voci, drammatico, con una straordinaria melodia affidata al soprano; richiama il movimento centrale di un concerto per violino.
- Fuga a 4 voci con tema fortemente caratterizzato.

XVII. PRELUDIO E FUGA IN LA \flat MAGGIORE

- Il Preludio nello stile del concerto barocco haendeliano vede l'alternarsi di frasi principali e secondarie come se si trattasse del *tutti* e del *concertino*. Ha un carattere solenne, a tratti 'cerimonioso'.
- Fuga a 4 voci di atmosfera gaia, serena e festosa.

XVIII. PRELUDIO E FUGA IN SOL \sharp MINORE

- Il Preludio è un'invenzione a 3 voci, la prima nel *Clavicembalo*. Ha un carattere estremamente cantabile, in tempo molto moderato.
- La Fuga a 4 voci è una delle più libere del *Clavicembalo* ed ha caratteristiche quasi romantiche. È necessario notare la presenza del tritono ascendente nel soggetto dal carattere molto suggestivo.

XIX. PRELUDIO E FUGA IN LA MAGGIORE

- Preludio dal carattere affabile costituito da 3 elementi tematici che si integrano come in una fuga a 3 voci.
- Fuga a 3 voci con soggetto stravagante che si sviluppa per quarte, a ritmo di danza.

XX. PRELUDIO E FUGA IN LA MINORE

- Preludio intenso, a tempo di danza. È nello stile delle Invenzioni a 2 voci.
- Fuga a 4 voci, di ampio respiro e dalla struttura organistica. È ricca di artifici contrappuntistici e presenta l'inversione del Soggetto.

XXI. PRELUDIO E FUGA IN SI \flat MAGGIORE

- Preludio nello stile italiano virtuosistico, brillante, rapido e leggero, nello stile di Toccata. La tonalità ha carattere sereno ed elegante.
- Fuga a 3 voci, simile ad un movimento di danza, dal tema grazioso e colloquiale.

XXII. PRELUDIO E FUGA IN SI \flat MINORE

- Il Preludio, espressione di un lento incedere e colmo di pathos autentico, ha carattere struggente, funebre, intenso e mistico.
- Fuga a 5 voci con lo stesso carattere del preludio, con la pienezza e il calore di un suono corale.

XXIII. PRELUDIO E FUGA IN SI MAGGIORE

- Anche questo Preludio è un'invenzione a 3 voci in tempo tranquillo e scorrevole. È pervaso da un'atmosfera riposante, idilliaca, intima.

- In questa Fuga a 4 voci appare con evidenza l'omogeneità motivica con il Preludio. Tutto è immerso nella stessa atmosfera.

XXIV. PRELUDIO E FUGA IN SI MINORE

- Il Preludio presenta una struttura simile al movimento di Sonata preclassica (nello stile di Corelli). Ha un carattere mistico, contemplativo e conclusivo per rendere grazie a Dio. Originali le indicazioni agogiche «Andante» e «Largo».
- Fuga a 4 voci mistica, solenne, pervasa da profondo pathos. Condivide con la *Hohe Messe* in Si minore l'impianto tonale ed alcune caratteristiche strutturali del soggetto. Qui Bach passa in rassegna tutti i 12 semitoni della scala cromatica.

Riferimenti bibliografici

DOLMETSCH, Arnold. *L'interpretazione della musica dei secoli XVII e XVIII*, Milano, Rugginenti, 1994.

BACH, Carl Philipp Emanuel. *L'interpretazione della musica barocca. Saggio di metodo per la tastiera*, a cura di Gabriella Gentili Verona, Milano, Curci, 1991⁶.

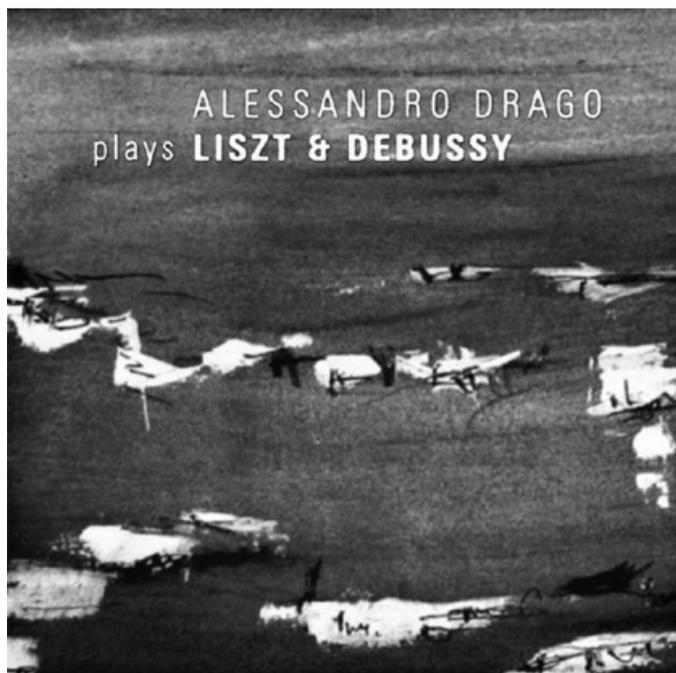
QUANTZ, Johann Joachim. *Saggio di un metodo per suonare il flauto traverso*, Milano, Rugginenti, 1992.

BADURA-SKODA, Paul. *Interpretare Bach su strumenti a tastiera*, San Nicandro Garganico, Gioiosa, 1998.

KIRKPATRICK, Ralph. *L'interpretazione del Clavicembalo ben temperato*, Padova, Muzzio, 1987.

BARBLAN, Guglielmo. *Guida al Clavicembalo ben temperato di J. S. Bach*, Milano, Curci, 1961.

KELLER, Hermann. *Il Clavicembalo ben temperato di J. S. Bach: l'opera e la sua interpretazione*, Milano, Ricordi, 1991.



**Alessandro Drago
plays Liszt & Debussy**

Ayre Classics, 2011



**Wolfgang
Amadeus Mozart**

***Piano Sonatas
K.310 K.330 K.331
& Adagio K.540***

Massimiliano Ferrati, *piano*
Velut Luna, 2010



Ferdinando Turrini
(1745-1829)

Six Harpsichord Sonatas Op. Mangili, 1795 and Six Harpsichord Sonatas with accompaniment of a violin, and a Fugue for Solo Harpsichord, 1784 (2 CD)

Giusy De Berardinis, fortepiano · Cristina Palucci, violino
Tactus, 2012



Organi storici della Puglia (Historical Organs of Puglia)

Scarlatti, Storace, de Macque, Trabaci, Valente, Lambardi, Salvatore, Fasolo, Strozzi, Insaguine, Pergolesi

Francesco Di Lernia · Gaetano Magarelli, organo
La Bottega Discantica, 2011

Franz Schubert:

Quintetto per pianoforte e archi D 667 "La trota"

Hermann Gustav

Goetz: Quintetto per pianoforte e archi op. 16

Quintetto Bottesini

Alessandro Cervo, *violino*;

Federico Stassi, *viola*;

Giacomo Grandi, *violoncello*;

Roberto Della Vecchia,

contrabbasso; Linda

Di Carlo, *pianoforte*

CD Amadeus, n. 252/b, 2010

REGISTRAZIONE INEDITA

Amadeus

SCHUBERT Quintetto per pianoforte e archi D 667 "La trota"
 GOETZ Quintetto per pianoforte e archi op. 16
 Quintetto Bottesini
 Alessandro Cervo, violino - Federico Stassi, viola
 Giacomo Grandi, violoncello - Roberto Della Vecchia, contrabbasso
 Linda Di Carlo, pianoforte

**Essential Organ:
 A Journey Through
 Italian Organ Music**

Organisti

Francesco Di Lernia,

Gustav Leonhardt,

Francesco Tasini,

Francesco Cera,

Emilio Traverso,

Roberto Loreggian,

Marco Ruggeri,

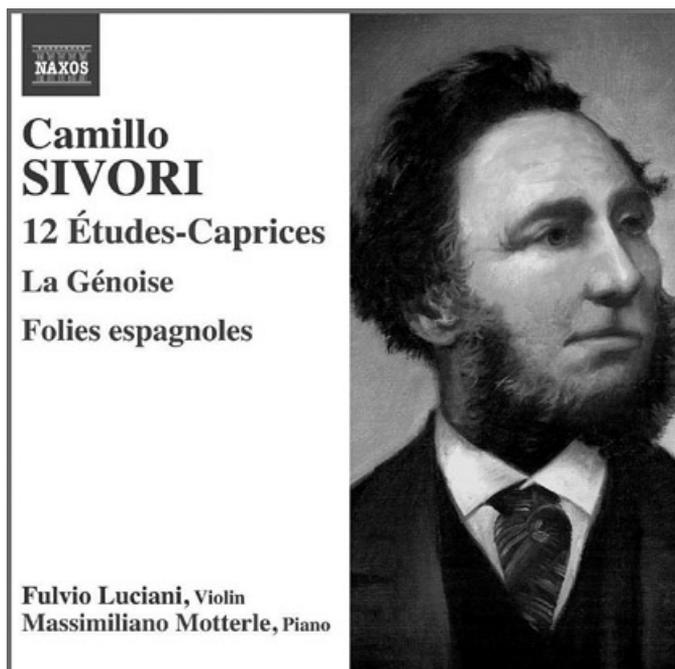
Andrea Macinanti,

Federica Iannella

Tactus, 2010

TACTUS

ESSENTIAL ORGAN
 A JOURNEY THROUGH ITALIAN ORGAN MUSIC



Camillo Sivori:
12 Etudes-caprices /
La genoise / Folies
espagnoles

(Fulvio Luciani,
Massimiliano Motterle)
Naxos, 2012

