

Alberto Odone
LA LETTURA MUSICALE INTONATA

1. La situazione in Italia

A differenza di molti paesi europei ed extraeuropei, la capacità di leggere la musica non fa parte del normale bagaglio culturale degli italiani, neppure di quelli culturalmente più evoluti. In Italia, leggere la musica è cosa da addetti ai lavori. Un musicista - si pensa - dovrebbe normalmente possedere questa abilità; un cittadino può farne a meno senza sentirsi menomato da tale mancanza, anche nel caso in cui abbia un'attività musicale come, ad esempio, quella di corista amatoriale.

Non è questo il luogo per ricostruire compiutamente le cause di questa situazione; semmai per accennarvi. Sullo sfondo di una scolarizzazione generale relativamente tardiva, nel nostro paese, emerge l'ispirazione pseudoidealista della cultura che ha gettato le fondamenta della scuola in Italia, ispirazione secondo cui il sapere musicale - per la sua essenziale, benchè non esclusiva connotazione di *saper fare* - è confinato al laboratorio artigiano e non siede nel consesso delle più nobili scienze storiche o - per gentile concessione ai tempi moderni - matematiche; dunque non rientra nei programmi scolastici. I più recenti indirizzi di riforma dell'istruzione scolastica sembrano procedere esattamente in questa direzione; l'analfabetismo musicale caratterizzerà dunque ancora molte generazioni di italiani, e la casta dei professionisti continuerà a vedere salvaguardati i suoi (effimeri) privilegi.

Altre concause sono più specifiche: tra queste l'involuzione della didattica musicale italiana - come ben sottolineato da Carlo Delfrati - nel passaggio dalla lettura intonata in solmisazione (il solfeggio relativo) alla lettura assoluta. Le sillabe guidoniane (*ut/do, re, mi...*), nate per indicare i gradi di ogni esacordo e poi di ogni scala (*do* è sempre il primo grado, *re* il secondo, in qualsiasi tonalità ci si trovi), vengono stravolte nel loro senso e impiegate (come tutt'oggi da noi) per indicare i suoni assoluti (*do* è un preciso tasto, una determinata altezza, quale che sia la sua funzione, la sua posizione in un brano musicale, in una melodia). L'antichissima e universalmente valida notazione alfabetica (quanti CD abbiamo in *D major* o in *Fis moll?*) si perde. Per compiere l'opera, la lettura intonata principalmente attraverso il canto diventa l'assurdo solfeggio parlato.

Dietro a tutto ciò sta l'ansia per una rapida - più che efficace - istruzione strumentale; il *kit* dell'artigiano professionista della musica contiene due attrezzi: il ritmo (e qui si crede di tornare, ahimè, alla matematica: *noblesse oblige...*) e i nomi delle note (per schiacciare i tasti giusti). Nel tempio del professionismo musicale - il Conservatorio - questa situazione veterodidattica si protrae indisturbata e incurante del fatto che sia stata scoperta l'America o inventata la bomba atomica. Nella scuola "normale", durante le rare ore di musica, il solfeggio non si può fare (scioperi, barricate, suicidi...) e allora la musica non si legge (poichè è lontano il sospetto che, quanto alla lettura, vi siano altri modi di apprendere la tecnica o sperimentarne il piacere).

Mi attirerò le ire dei melomani aggiungendo che l'infatuazione per l'opera lirica - protrattasi per secoli e tutt'ora relativamente vivace, nel contesto musicale italiano quantomeno assorto... - ha creato un popolo di ascoltatori più che di musicisti (un po' come gli "sportivi" dello stadio), e ascoltatori di un fatto di costume, più che di un linguaggio da intendere o da fare proprio.

Risultato: la lettura musicale è appannaggio esclusivo dei professionisti, secondo un'assurda distribuzione delle competenze. Distribuzione di competenze che va oltre e diventa una sorta di specializzazione anatomica: al dilettante l'orecchio, al professionista l'occhio. Al musicista amatore è concesso il piacere di strimpellare qualcosa sullo strumento, nel dopolavoro: qualcosa che ha *sentito* e che tenta di riprodurre nella sua maniera un po' *naïf*. Il corista amatore impara ad orecchio e a memoria. Il professionista, al contrario, è saldamente ancorato alla pagina: se il vento fa volare lo spartito il concerto è sospeso. La lettura musicale del professionista, già così limitata nella sua accezione ritmico-semiografica ("so le note...") diventa una specie di maledizione, nel momento in cui esclude - per impostazione didattica e ideologica - tutto ciò che ha a che fare con l'estemporaneità (pare che suonare ad orecchio rovini la mano; chi vuol spiegare questo complesso caso di rapporto causa-effetto?). Il professionista è colui che legge; meglio: che impara il pezzo dallo spartito (anche il "prima vista" non gode normalmente di grandi attenzioni didattiche). Il resto (improvvisazione, variazione, accompagnamento estemporaneo, capacità di arrangiarsi ed arrangiare...) non è affar suo, oppure è appannaggio di quella specie di musicisti cosiddetti "leggeri" che non a caso, il più delle volte, procedono da itinerari formativi eterodossi.

2. Perché saper leggere?

Monito al professionista: l'abilità musicale è ciò che resta quando si è dimenticato tutto. La frase è ancor più ad effetto in quanto la sua rilevanza non manca di apparire in tutta la sua realtà pochi mesi dopo la conclusione di un regolare corso di studi strumentali (fatta eccezione, ma solo per taluni aspetti, nei riguardi di quella irrisoria percentuale di musicisti che siano messi nelle condizioni di proseguire professionalmente e con continuità l'attività esecutiva: concertisti, orchestrali...). I "pezzi" escono dalla testa, scappano dalle mani. Restano - se ci sono - le altre abilità, quelle legate all'oralità e al *savoir faire* musicale. Che differenza c'è tra la mera capacità di apprendimento dallo spartito e un più ampio quadro di abilità di lettura, di improvvisazione, di effettivo possesso (in entrata e in uscita, come capacità di fruire e di produrre) del linguaggio musicale? *Nel secondo caso l'apprendimento è sicuramente arrivato a coinvolgere le capacità immaginative dell'individuo, il suo pensiero musicale, le sue possibilità di appropriazione e competenze d'uso del linguaggio dei suoni.*

Monito all'amatore: la memoria può farci prigionieri del nostro passato. L'apprendimento imitativo ("a pappagallo...") può renderci schiavi di un dato sul quale non riusciamo più ad agire; ad esempio volendo modificare un suono in una melodia appresa imperfettamente ad orecchio, o aggiungere variazioni dinamiche o agogiche (riguardanti l'espressività) ad un brano che risuona nel nostro orecchio sempre nella stessa maniera in cui lo abbiamo imparato. Quindi la memoria, da sola, non è sufficientemente elastica per poter diventare l'abilità centrale di chi fa musica.

La lettura come superficiale segno di istruzione musicale presenta dunque i suoi limiti; la memoria come modalità meccanica di apprendimento altrettanti difetti. Va da sé che entrambe sono, viceversa, facoltà preziose per il fare musica. La capacità di leggere la musica, nel caso di un ensemble corale amatoriale, abbrevia grandemente i tempi di apprendimento; offre la possibilità di accedere al repertorio musicale anche "in tempo reale": non si legge solo con l'intento perfezionista dell'esecuzione pubblica; si legge per conoscere, per scegliere, per soddisfare una curiosità... leggere schiude al musicista repertori ben difficilmente disponibili ad una pur allenata memoria.

D'altra parte, il cosiddetto "canto per imitazione" è stato spesso esageratamente vituperato dalla didattica più illuminata con l'accusa - giustificata ma parziale - di impigrire la mente e nuocere all'intonazione. In realtà la memoria, molto più che per altre attività umane, è essenziale per la musica quanto le è essenziale lo svolgersi nel tempo e il suo essere costituita da relazioni tra suoni che, anche temporalmente distanti, trovano il loro senso proprio nel reciproco rapporto; solo la memoria, prossima o remota che sia, può restituire all'ascoltatore questo rapporto. Riconoscere un tema significa ricordarlo anche solo nell'immediato; percepire la risoluzione di una cadenza implica la memoria per l'ambientazione tonale di un brano, e così via. Memorizzare, tornando al canto, significa sempre in qualche modo organizzare, trovare riferimenti, sintetizzare, dunque essere mentalmente attivi.

Il superamento della polarità lettura/imitazione non passa insomma né per l'eliminazione di uno dei due poli, né per un salomonico *fifty/fifty*; passa piuttosto dal riferimento obbligato al ruolo dell'immaginazione in ciascuna delle due attività. Il problema, ancora una volta, è formativo: lettura e imitazione sono musicalmente corrette se possono far riferimento ad un quadro mentale, ad un'immaginazione musicale ben formata, nella quale il dato, per qualsiasi canale esso giunga, possa essere elasticamente elaborato sulla base di punti di riferimento; possa essere visto se udito, udito se visto; capito, collocato in un contesto.

Sul versante pedagogico, lettura e imitazione non solo si avvalgono, ma sono a loro volta strumenti di formazione dell'indispensabile quadro immaginativo ora citato e insieme segnali della sua presenza.

La recente ricerca psicologica contribuisce a definire ulteriormente questo obiettivo finale ed insieme prezioso strumento dell'attività musicale - pedagogica e no - descrivendo i processi di formazione delle cosiddette *mappe cognitive* (riportando l'idea sul versante dell'intelligenza musicale). Pensiamo al caso in cui - trovandoci ad esempio in auto - dobbiamo decidere il percorso da seguire per raggiungere un certo luogo all'interno della nostra città (senza l'aiuto di una cartina): il navigatore della nostra mente si mette in moto e percorre "virtualmente" le strade urbane, esplorando le soluzioni più convenienti grazie alla conoscenza che ci siamo costruiti percorrendo e ripercorrendo da anni gli stessi luoghi; meglio: grazie al quadro, alle relazioni di insieme che i dati di esperienza hanno formato nella nostra mente, relazioni per le

quali so che una via conduce a un'altra e quest'altra a un'altra e così via esplorando e selezionando soluzioni fino alla meta. Oppure pensiamo di trovarci, al buio più completo, nella nostra abituale camera da letto: la mente ricostruirà la posizione degli oggetti principali per consentirci di procedere, "a tentoni" ma con una certa sicurezza, verso la soluzione del problema (l'interruttore della luce o la porta di uscita). Accedere ad un'esperienza canora o strumentale può essere come frequentare le vie di una città, molte ma non infinite, varie ma via via più familiari, finché un giorno, trovandoci in un punto qualsiasi di questo apparente groviglio, potremo essere sicuri del nostro istinto (debitamente informato) nel ritrovare la via di casa.

Così è per il suono udito o il segno musicale visto: devono potersi collocare in percorsi abituali, in insiemi organizzati per essere riconosciuti o ricevere la veste musicale che spetta loro.

3. Lettura per elementi?

Alla base della diffusa incapacità di lettura intonata tipica del nostro ambiente musicale vi è un ulteriore elemento da considerare: l'inadeguatezza della didattica specifica, cioè del modo nel quale tradizionalmente viene insegnato il cosiddetto "solfeggio cantato". Tale insegnamento consiste solitamente nella pratica iniziale del grado congiunto (melodie che utilizzano semplicemente la scala senza salti) per poi prendere in esame i diversi intervalli, in ordine crescente di ampiezza, per memorizzarli e impiegarli nella lettura melodica. In realtà la conoscenza di singole vie cittadine può essere propria di un interesse di tipo turistico; ma se vogliamo orientarci nella città e raggiungere una meta, è la direzione delle vie e il modo in cui ciascuna è connessa all'altra a tornare utile al nostro scopo, inseparabilmente dalla chiarezza circa il punto di arrivo. Una melodia così come un discorso, non è innanzitutto un seguito di elementi; la formulazione del suo senso nasce sempre da un contesto anche minimo (nel caso del discorso, il contesto minimo è quello della frase). E' l'insieme a fornire il senso; ciascun elemento può avere infiniti significati, la sovrabbondante molteplicità dei quali può essere ridotta solo dal contesto. Una melodia è un percorso, con una meta e una serie di relazioni significative tra le parti. La conoscenza degli intervalli può aiutare, così come per la lingua ci si può servire di un dizionario. La lettura musicale, come e più del linguaggio, è però un evento "live", che richiede un altro genere di competenze.

4. Lettura per modelli

La nostra mappa cognitiva cittadina si è formata in anni di frequentazione dello stesso ambiente urbano. Le vie, man mano più familiari, sono diventate nella mente un tutto organico, esplorabile.

Ecco un esempio storico. Il cantore medievale, nel suo monastero, ritorna per ore, ogni giorno, sulle stesse salmodie; una salmodia è una formula melodica adattabile a qualsiasi testo, uno schema intonativo che, a seconda del modo (cioè, per intenderci, del tipo di scala) nel quale il salmo deve essere cantato, ritorna insistentemente sugli stessi suoni, "luoghi notevoli", punti di riferimento intonativi: principalmente la "corda di recita", sulla quale viene cantata la maggior parte delle sillabe testuali, e la "finalis", nota conclusiva. Semplificando un po', possiamo dire che tutti i modi sono uguali dal punto di vista del materiale sonoro: non vi sono alterazioni "in chiave" a distinguere, come per noi, una scala dall'altra. Sono i "luoghi sonori" di cui si è detto e alcune tipiche forme melodiche a caratterizzare ciascun modo. Il

cantore, mediante la frequentazione quotidiana di questi luoghi sonori, fissa nella mente i punti di riferimento per l'intonazione delle melodie, con un lavoro che è formazione della mente musicale, prima che decifrazione di uno scritto.

Anche la tonalità - il sistema musicale che più spesso utilizziamo e nel quale siamo immersi - ha i suoi punti di riferimento e i suoi modelli melodici. Da questi è possibile e necessario prendere le mosse per la formazione alla lettura cantata. Vi sono modelli di base, "strutturali", come l'arpeggio dell'accordo (di tonica), successioni diatoniche con ambito ben delimitato, come i pentacordi maggiore e minore (da *do* a *sol*, da *la* a *mi*); l'aggiunta a questi dei suoni adiacenti la cornice di quinta; la scala pentatonica ecc. Utilizzate consapevolmente, tali strutture sono reti di meridiani e paralleli che disegniamo sulla globalità dei suoni a nostra disposizione.

Anche le scale in ambito di ottava sono, ovviamente, dei modelli; all'inizio del percorso formativo, tuttavia, esse possono costituire un ambiente troppo ampio e indifferenziato: la scala, contrariamente a quanto si pensa, è un punto di arrivo che va strutturato con schemi di maggior maneggevolezza, come quelli citati, e non un punto di partenza.

Vi sono poi, e a maggior ragione, i modelli che la nostra percezione uditiva e visiva può sintetizzare all'interno del normale materiale melodico a nostra disposizione. L'esempio seguente mostra come da una semplice melodia si possano ricavare brevi tratti melodici (*Es. 1, figura 1*) da elaborare successivamente e da utilizzare nel canto (*Es. 1, figura 2 e 3*); è un percorso di esplorazione dello spazio sonoro e familiarizzazione con esso, sulla via che conduce alla formazione della nostra mappa cognitiva musicale.

Es. 1

Fig. 1: melodia popolare slovacca



Fig. 2: modello C, progressione melodica



Fig. 3: modelli A e B, nuova melodia



Fig. 1. Individuazione dei modelli ritmici e melodici presenti in una melodia e dei loro eventuali rapporti. Il modello ritmico è unico. Il modello melodico B è presente due volte; C è l'inversione di B.
 Fig. 2. Utilizzo del modello C per l'improvvisazione di una progressione melodica su tutti i gradi della scala o solo su quelli prestabiliti.
 Fig. 3. Improvvisazione o scrittura di melodie con utilizzo dei modelli individuati.

Lo studio della percezione umana insegna che la nostra mente "crea" (riconosce in modo attivo) delle forme, sintetizza tra loro elementi che abbiano una certa affinità, vicinanza o qualche altra forma di relazione. L'occhio e l'orecchio si abituano, ad esempio, a sostituire alle note e ai suoni *do-mi-sol* la forma sintetica di "triade maggiore" e a richiamarne la concreta veste sonora (o posizione sulla tastiera); e così per la più vasta gamma possibile di situazioni e modelli, con operazioni via via più automatiche, con la fluidità tipica di quell'evento "live" che è la lettura intonata. Il pensiero teorico musicale del '900 insegna che dietro la superficie delle composizioni tonali (nel nostro caso sotto l'aspetto melodico) vi sono strutture ricorrenti e riconoscibili. Ogni composizione è una variazione, un'espansione di strutture tonali di base. Il musicista si abitua a riconoscere la presenza - per esempio - di modelli melodici "nascosti" nelle melodie e li utilizza per intonarle. Nel canone che segue è possibile riconoscere, in corrispondenza degli accenti principali di ogni battuta, il modello accordale.

Es. 2

Canone (Germania)



Modello accordale soggiacente:



5. Lettura funzionale

Confrontiamo i seguenti profili melodici:

Es. 3



G. Pierluigi da Palestrina, *Missa "Iste Confessor": Kyrie* (Tenore, batt. 11-14)

Es. 4



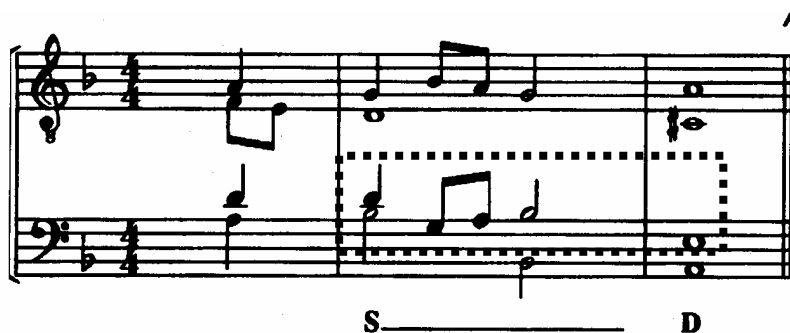
W. A. Mozart, *Missa brevis K 65: Kyrie* (Tenore, batt. 4-8)

Il secondo è "difficile", spigoloso, contiene intervalli strani... che succede? Palestrina sa scrivere per voci e Mozart no? I cantori di Salisburgo sono più bravi di quelli papali?

Vi è una marcia in più che Mozart può utilizzare e che Palestrina poteva vedere ancora solo come una terra promessa: è la consapevolezza delle funzioni tonali. Mozart può supporre nell'immaginazione musicale, nell'orecchio del cantore settecentesco l'intuizione delle concatenazioni armoniche fondamentali. Esse costituiscono, nel sistema musicale solitamente chiamato "tonalità" (maturato grossomodo tra seicento e settecento) uno stereotipo, un modello, questa volta di tipo armonico (ma con valenze melodiche precise). La concatenazione accordale che chiamiamo "cadenza" rappresenta uno schema ricorrente che riassume alcune ricorrenti "abitudini" musicali: l'abitudine dell'accordo di dominante (sul V grado) di creare *suspence* finché non torna l'accordo di tonica; l'abitudine del suono posto sul VII grado della scala di voler salire fino al grado successivo, la tonica. E così via, con una serie di abitudini, di tendenze motrici che animano i gradi della scala conferendo ad ognuno di essi la propria funzione, cioè il modo proprio nel quale quel grado melodico o quell'accordo contribuiscono a spingere avanti il discorso musicale fino ad una accettabile conclusione, alla totale compensazione della *suspence*. Ogni suono, ogni accordo, ogni tratto melodico, in relazione al contesto in cui si trova, esprime la sua direzionalità, porta in qualche luogo, esattamente come le vie nella mappa mentale della nostra città.

Ecco dunque la soluzione del *thriller* canoro:

Es. 5

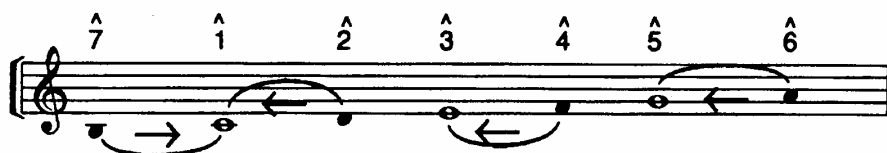


W. A. Mozart, *Missa Brevis K 65, Kyrie* (coro, batt. 4-8)

La concatenazione abituale degli accordi, la posizione dei suoni nella successione accordale e il loro ruolo nel contesto vengono in soccorso al cantore, la cui melodia non è solo una serie di salti più o meno difficili, ma un aspetto di un quadro più ampio. I suoi punti di riferimento non sono semplicemente "ciò che viene prima", e "ciò che viene dopo" nella linea melodica ma la consapevolezza del ruolo che certi suoni svolgono nella trama sonora complessiva e la specifica direzionalità che questa trama conferisce loro. I tenori salisburghesi intuiscono, sentono, prevedono - più nettamente di quanto non potessero fare quelli romani due secoli prima - la successione degli accordi nella cadenza sospesa riportata nel passaggio mozartiano e si "collocano" all'interno di quella successione accordale. I loro suoni melodici assumono una posizione all'interno degli accordi; tale posizione, più a fondo, si riveste di una direzionalità, di un significato all'interno del percorso melodico.

Sullo sfondo dei dinamismi armonici, è possibile individuare l'energia propulsiva insita in ogni grado del sistema scalare che da successione di toni e semitoni diventa luogo di possibilità cinetiche. Ecco un quadro sommario che indica, per prima approssimazione, le tendenze direzionali dei gradi.

Es. 6



Prende l'avvio da queste constatazioni un lungo percorso di ricostruzione globale delle abitudini melodiche della tonalità, in relazione allo svolgersi del gioco armonico-funzionale.

È un itinerario meno immediato e complementare rispetto al lavoro con i modelli melodici, cui abbiamo accennato, ma costituisce un irrinunciabile percorso di avvicinamento al cuore dei meccanismi di cui la musica tonale è costituita. I vantaggi nell'acquisizione di una tecnica di lettura intonata si accompagnano indubbiamente ad un ampliamento delle capacità di comprensione, di analisi, insomma di vero e consapevole possesso del linguaggio musicale.

Possiamo solo accennare ad alcune *strategie didattiche* che abbiano come obiettivo l'acquisizione della consapevolezza funzionale. Innanzitutto: "l'accompagnamento" del canto non è un *optional*, né una semplice facilitazione; esso è il mezzo con cui la mente dapprima percepisce, assimila, poi ricostruisce ed anticipa il contesto sonoro che rende "funzionali" i suoni melodici. Tutte le situazioni sonore (le *testure* musicali) in cui sia possibile riconoscere ad esempio la condizione di *figura-sfondo*, nelle quali cioè la linea melodica risulti in evidenza (figura) rispetto ad uno sfondo armonico col quale sia in stretta relazione: queste situazioni fanno al caso nostro; la mente si nutre di un contesto che diventa progressivamente in grado di utilizzare - come mappa cognitiva musicale - all'atto dell'intonazione di una melodia. Per una mente musicale ben formata, lo sfondo armonico, se non è presente nella concretezza acustica, risuona almeno nell'immaginazione, guida l'intonazione per i percorsi della tonalità. Non sarà mai sufficiente l'insistenza su tutte le attività che prevedono, per così dire, più di un suono alla volta. Il canto accompagnato (senza disprezzare la capacità di arrangiarsi "ad orecchio"), il canto a due voci, il canto polifonico corale, la musica d'insieme. . .

Considerando la più volte citata condizione "live" nella quale le abilità di cui parliamo andranno spese nella lettura cantata, il *solfeggio relativo* appare uno strumento didattico di insostituibile preziosità; esso non è altro che la considerazione sistematica (ed automatica, quindi "live") dei suoni dal punto di vista della loro funzione nel contesto tonale.

Al termine (si fa per dire) del percorso formativo funzionale, la scala e la tonalità saranno come un paese nel quale tutti si conoscono, nel quale ogni personalità ha una sua identità; le cui azioni hanno una loro prevedibilità (ovviamente fino ad un certo punto). Sarà come in un pezzo teatrale: una trama si svolge e al suo interno vi sono personaggi con un ruolo ben delineato o che il dipanarsi della vicenda contribuisce a delineare (anche se non si esclude mai il *coup de théâtre*...).

Letture per modelli e letture per funzioni costituiscono, completandosi a vicenda, le strategie fondamentali per la lettura cantata del repertorio tonale (e, *mutatis mutandis*, modale). La capacità di

riconoscere e intonare singoli intervalli è in molti casi un ausilio prezioso; dovendo un metodo corrispondere alla natura del suo oggetto, nel caso di repertori non tonali, a concezione intervallare l'intonazione per intervalli può diventare una vera e propria strategia di lettura.

Ulteriori preziosi contributi - che qui possiamo solo citare - sono offerti alla lettura dallo sviluppo delle capacità di analisi melodica e di intuizione degli aspetti simbolici (gli "affetti musicali") della scrittura musicale.

6. Che fare?

E' superfluo dire che i percorsi qui appena delineati richiedono un'articolazione didattica piuttosto complessa, fatta di attività e repertori adeguati. Un percorso completo di formazione alla lettura cantata (che poco si distingue da un percorso di formazione musicale *tout-court*, a parte la pratica strumentale specifica) richiede tempo, energie e soprattutto continuità. Molti dei problemi che abbiamo individuato nell'analisi della situazione italiana non si porrebbero nemmeno se la nostra educazione musicale generale, oltre ad un aggiornamento negli obiettivi e nei metodi, avesse i caratteri della precocità. E' nota la recettività della mente del bambino proprio per quegli schemi operativi che abbiamo riconosciuto essere alla base delle capacità di lettura e musicali in genere.

Nel caso delle formazioni corali amatoriali, tempo a disposizione ed età media dei soggetti non giocano a favore di un apprendimento che possa essere effettivamente speso nell'attività corale. D'altra parte tale attività rappresenta di per sé uno strumento di straordinaria efficacia per la formazione della mente musicale.

E' quasi giocoforza che si debba scendere a compromessi, di fronte al già lodevolissimo proposito di "alfabetizzare" il nostro approccio al canto. Nel compiere delle scelte va tenuto presente ciò che si è detto circa il dilemma lettura-imitazione: non è umanamente dignitoso né musicalmente efficace un apprendimento di tipo meccanico, che usi la memoria come un deposito di dati senza possibilità di agirvi elasticamente. Va purtroppo in questo senso la diffusa pratica di apprendere le parti da una registrazione audio; per quanto ben fatta, la registrazione riporta normalmente una sola parte (isolata dal contesto delle altre voci), con parametri espressivi già codificati, appresi in modo "fotografico", che non passano quindi dall'elastica immaginazione né dalla sensibilità musicale del singolo e del gruppo.

Il mezzo informatico (esecuzione di files MIDI o facenti riferimento a programmi di scrittura musicale o *sequencing*) può offrire qualche possibilità in più in fatto di elasticità (con la variazione dei parametri sonori) e soprattutto di inserimento della singola parte nel contesto delle altre; la successione didattica potrebbe essere: esecuzione audio della parte da apprendere in evidenza (cioè differenziata dal punto di vista dell'intensità sonora e/o del timbro), esecuzione "alla pari" con le altre parti, esecuzione solo delle altre parti come contesto della melodia che il cantore deve eseguire simultaneamente "live". In questo caso può sorgere il problema di un'altra alfabetizzazione, quella informatica, che sembra comunque godere di maggior diffusione rispetto a quella musicale (e di maggior favore nei programmi scolastici). Si tratta ad ogni modo di un mezzo di emergenza che non toglie tutti gli effetti negativi della meccanicità e non procede realmente nella genuina direzione della formazione musicale di chi lo adotta.

Un compromesso più accettabile può essere rappresentato dall'introduzione di una minima istruzione strumentale che consenta al cantore l'utilizzo in fase di studio, ad esempio, di una tastiera elettronica (maneggevole, facilmente reperibile ed economica). Arrivare ad eseguire su una tastiera la parte vocale da apprendere non richiede un'abilità impossibile da raggiungere, anche per un adulto che non abbia molto tempo a disposizione. In compenso si tratta di un'attività più genuinamente musicale, per quanto semplice, e che può offrire qualche soddisfazione; è in ogni caso una *attività*, che riduce il tasso di apprendimento meccanico e ha ritorni positivi anche sulla musicalità globale di chi la esercita. Certo, il percorso didattico per giungere all'utilizzo della tastiera è tutto da inventare, poiché - è bene chiarirlo - i tradizionali "metodi" che popolano la nostra didattica pianistica sono ben poco adatti allo scopo.

7. Indicazioni bibliografiche

I titoli riportati di seguito fanno da sfondo immediato a quanto ora esposto. Al loro interno è possibile reperire una più vasta bibliografia di approfondimento.

Carlo Delfrati, *Il solfeggio nel passato*, intervento al Convegno di Lerici della SIEM, Ricordi, Milano 1988.

Alberto Odone, *Cantare: dallo scritto al sonoro*, "Analisi" (SIAM - Ricordi) nn. 26-27 (Maggio-Settembre 1998).

Alberto Odone, *Educazione uditiva*, "Analisi" (SIAM - Ricordi) n. 35 (Maggio 2001),

Davide d'Urso, *Introduzione all'edizione italiana*, in: Erzébet Szönyi, *Lettura e Scrittura Musicale*, Guida per l'insegnante, Carisch, Milano 1994, pp. 5-21.

G. Andreani, D. D'Urso, G. Guglielminotti Valetta, A. Odone,

Lettura Melodica, voll. I e II

Lettura Ritmica

Ricordi, Milano 1998-2001