

Dal segno al suono

Indagine sulla lettura musicale
allo strumento



Alberto Odone
Anna Maria Bordin
Giancarlo Manzi



Milano University Press

Dal segno al suono

Indagine sulla lettura musicale allo strumento

di Alberto Odone, Anna Maria Bordin, Giancarlo Manzi



Milano University Press

Dal segno al suono. Indagine sulla lettura musicale allo strumento / di Alberto Odone, Anna Maria Bordin, Giancarlo Manzi. Milano: Milano University Press, 2022.

ISBN 979-12-80325-86-0 (print)

ISBN 979-12-80325-91-4 (PDF)

ISBN 979-12-80325-93-8 (EPUB)

DOI 10.54103/milanoup.75

Questo volume e, in genere, quando non diversamente indicato, le pubblicazioni di Milano University Press sono sottoposti a un processo di revisione esterno sotto la responsabilità del Comitato editoriale e del Comitato Scientifico della casa editrice. Le opere pubblicate vengono valutate e approvate dal Comitato editoriale e devono essere conformi alla politica di revisione tra pari, al codice etico e alle misure antiplagio espressi nelle [Linee Guida per pubblicare su MilanoUP](#).

Le edizioni digitali dell'opera sono rilasciate con licenza Creative Commons Attribution 4.0 - CC-BY-NC-ND, il cui testo integrale è disponibile all'URL:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>



Le edizioni digitali online sono pubblicate in Open Access su:

<https://libri.unimi.it/index.php/milanoup>.

© Gli autori per il testo, 2022

© Milano University Press per la presente edizione

Pubblicato da:

Milano University Press

Via Festa del Perdono 7 – 20122 Milano

Sito web: <https://milanoup.unimi.it>

e-mail: redazione.milanoup@unimi.it

L'edizione cartacea del volume può essere ordinata in tutte le librerie fisiche e online ed è distribuita da Ledizioni (www.ledizioni.it)

Indice

Prefazione	7
Introduzione	11
Capitolo 1	
Origini storiche di una questione	15
1.1 Osservazioni preliminari	17
1.2 Napoli	18
1.3 Vienna	20
1.4 Parigi	21
1.5 Milano	24
1.6 Spunti per un'indagine	27
Bibliografia	27
Capitolo 2	
La lettura musicale e la ricerca	29
2.1 Cosa si intende per lettura musicale?	29
2.2 Gli studi in ambito musicale	30
2.3 Gli studi sugli aspetti cognitivi	31
2.4 Gli studi neuroscientifici	32
2.5 La lettura musicale come sistema complesso	34
Bibliografia	35
Capitolo 3	
Il metodo di studio	39
3.1 Introduzione	39
3.2 Metodologie di campionamento impiegate	39
3.3 Metodologie di analisi quantitativa impiegate	42
Bibliografia	43
Capitolo 4	
Il questionario	45
4.1 L'impianto	45
4.2 Le sezioni	47
Bibliografia	50

Capitolo 5	
Analisi quantitativa	51
5.1 Introduzione	51
5.2 Analisi statistica descrittiva	55
5.3 Analisi di associazione	67
Bibliografia	69
Capitolo 6	
Le interviste	71
6.1 Cambiamenti paradigmatici	71
6.2 Percorsi paradigmatici: i docenti di tastiere	75
6.3 Percorsi paradigmatici: altre didattiche	78
Capitolo 7	
Riflessioni conclusive	87
7.1 Lo stato dell'arte	87
7.2 Il ruolo delle sillabe	89
7.3 Tre modelli	91
7.4 Conclusioni	93
7.5 Prospettive di studio	96
Appendice	97
Questionario	97

Prefazione

La ricerca artistica rappresenta per le nostre istituzioni una sfida attuale, dal grandissimo potenziale innovativo. In questo contesto è nato il progetto “Dal segno al suono”, iniziato nel 2018 e portato a termine nel 2021, nonostante le molte difficoltà istituzionali e personali che la situazione pandemica ha causato. Questa nuova attività ci ha avvicinato ulteriormente al mondo universitario, aprendo nuovi e importanti orizzonti di dialogo. Come in moltissimi altri conservatori, anche a Milano è difficile superare la convinzione che l’unica attività di ricerca possibile, nelle istituzioni di alta formazione musicale, sia la ricerca musicologica, convinzione che rivela tutto il disagio e la difficoltà ad affrontare questa nuova sfida, nonostante i numerosi esempi europei. L’introduzione di strutture costruite metodologicamente come strumento di conoscenza nel nostro mondo artistico costituisce l’aspetto più problematico, sia dal punto di vista formativo, sia istituzionale. Sarebbe molto importante se le nostre istituzioni fossero aiutate, in questo momento di transizione e di crescita, da strutture e organizzazioni esterne. Un primo tentativo in questo senso è stato fatto dall’associazione RAMI (Ricerca Artistica e Musicale in Italia)¹, con iniziative indirizzate a divulgare le conoscenze di base sulla ricerca artistica, e ad orientare gli sforzi istituzionali nella giusta direzione. L’associazione RAMI ha raggruppato istituzioni, docenti e studenti intorno al tema della ricerca artistica in Italia, offrendo conferenze, informazioni, bibliografia, riferimenti internazionali, utili a capire e sostenere questa importante sfida istituzionale ed ha orientato i primi tentativi istituzionali, come il progetto “Dal segno al suono”, a cui l’associazione RAMI ha accordato il patrocinio.

Il progetto “Dal segno al suono” si presenta come un progetto non legato ai procedimenti tipici della musicologia, con ricadute pratiche evidenti, con un metodo chiaro e solido, su un tema che coinvolge tutti gli strumentisti e, in modo particolare, proprio i pianisti. Quest’anno, per la prima volta, il corso di tecniche di lettura estemporanea per i pianisti ha cambiato profilo ed è stato affidato ad un docente del dipartimento di didattica, che ha tenuto un corso di gruppo sulle Tecniche di lettura, abbandonando

¹ <https://www.associazionerami.org/j3/chi-siamo>

l'impostazione di corso individuale, che prevedeva la lettura estemporanea in presenza del docente, senza alcuna conoscenza delle tecniche, dedicato a un'unica tecnica, per dedicarsi allo studio delle numerose tecniche esistenti, che gli studenti possono conoscere e sperimentare insieme al docente, per poi scegliere ed approfondire autonomamente quella che è più adatta a loro. Il progetto "Dal segno al suono" si inserisce perfettamente in questa prospettiva di crescita e cambiamento istituzionale sul fronte della lettura musicale. Questo studio individua i problemi legati alla lettura musicale, sia nel periodo formativo, quello che più riguarda il conservatorio, sia come strumento fondamentale di tutte le professioni musicali. È un lavoro che fa riflettere sulle diverse modalità di lettura per ogni strumentista, ma anche sui problemi comuni e sulle soluzioni che si possono cercare e offrire. Il naturale seguito di questo studio è la progettazione di un'esperienza che ne divulghi i contenuti, che espanda le sue potenzialità e che, a sua volta, apra la strada a nuovi studi. Questo potrebbe essere un esempio efficace di percorso istituzionale di sviluppo della ricerca. Se la risposta abituale al problema di migliorare la lettura musicale è "leggere tanto", il presente studio propone, invece, di interrogarsi innanzitutto su quando, cosa, come, perché, con quale scopo si pratica la lettura musicale. Un laboratorio fondato sulle evidenze proposte da questo studio rappresenta una prima e naturale risposta a un problema della comunità musicale del conservatorio di Milano. Continuare ad imparare ogni giorno e da ogni esperienza dovrebbe rappresentare l'energia vitale dell'insegnamento, quell'energia che consente di trovare la forza di leggere un lavoro di ricerca per il piacere di aprirsi a nuovi orizzonti, nonostante la stanchezza, nonostante l'impellenza sempre in agguato del quotidiano.

Il conservatorio svolge un ruolo fondamentale nella promozione dell'attività di ricerca e nell'implementazione dei risultati, ed è ciò che in questo momento può determinare cambiamenti di rilievo. È il profilo di ogni progetto a determinare la possibilità che il progetto stesso sia ulteriormente sviluppato e implementato, ed è ovvio che non tutta la ricerca arrivi a conclusioni rilevanti: il ruolo dell'istituzione diventa importantissimo proprio quando si tratta di valutare l'importanza delle conclusioni e di trasformarle in percorsi attuativi. In questo modo, diventa possibile conoscere i risultati dello studio, contemporaneamente verificandone l'utilità e le ricadute a beneficio della comunità.

Il conservatorio di Milano ha già sviluppato un profilo utile a supportare la diffusione di un progetto di ricerca. Ha una linea editoriale propria, i “Quaderni del conservatorio”, una pagina Facebook dedicata alla ricerca, ha possibilità di organizzare seminari, conferenze, laboratori e tutto ciò che può consentire di condividere i contenuti di uno studio, creando contestualmente una comunità di interesse. La situazione pandemica ha fortemente inibito tutte queste attività, che, pur essendo facilmente trasferibili in un setting online, perdono gran parte della loro immediatezza, della loro dimensione pratica e della significatività sul piano attuativo.

L’apporto offerto dall’analisi quantitativa al progetto “Dal segno al suono” è stato molto rilevante e costituisce solo una delle possibili interazioni di questa branca di studio con le discipline musicali. Esistono, infatti, interessanti studi sulla corrispondenza e l’abbinamento della ricerca con la didattica, studi che evidenziano in che misura la ricerca contribuisce alla didattica e viceversa. A questo settore disciplinare afferiscono anche numerosi studi, ormai molto radicati nei conservatori, riguardanti l’informatica musicale, disciplina per sua natura basata su attività e competenze interdisciplinari. Nel concetto stesso di performance, inteso non nel senso musicale del termine, bensì valutativo, la disciplina statistica intreccia dialoghi necessari, quanto efficaci, con tutte le discipline accademiche. Nello specifico, la lettura musicale rientra a pieno titolo nella definizione accademica e valutativa della performance, e questo studio evidenzia molto bene il ruolo che la disciplina statistica svolge nei suoi confronti.

Uno degli aspetti più evidenti e incoraggianti di questo lavoro è proprio l’efficacia del dialogo tra discipline e tra studiosi. Senza questo importante e potente moltiplicatore di competenze, istituzioni come i conservatori, ai primissimi passi nella delineazione dei loro specifici campi di ricerca, non potrebbero esprimere una parte importante delle loro conoscenze. L’interdisciplinarietà rappresenta, ora e nel prossimo futuro, una soluzione ai grandi problemi infrastrutturali che inibiscono gravemente l’espressione istituzionale di una attività di ricerca significativa e condivisibile. Sarà, inoltre, uno straordinario strumento per imparare sul campo il metodo, le strategie, i contesti e gli strumenti da chi li utilizza da molto più tempo. In questo senso, l’esperienza del PRIN in partnership con il Politecnico di Milano ha rappresentato un esempio estremamente chiaro, in cui il Conservatorio di Milano si sarebbe trovato in serie difficoltà, anche di natura amministrativa,

in quanto non dotato delle infrastrutture richieste a supporto del progetto. Il conservatorio di Milano ha, quindi, potuto partecipare solo grazie alla partnership con una istituzione dotata dei requisiti infrastrutturali richiesti dal bando e della esperienza necessaria alla sua compilazione. È proprio grazie a queste collaborazioni, che i conservatori possono acquisire esperienza, conoscenza e progettualità. Il tipo di conoscenza che caratterizza i conservatori, quella conoscenza che li ha resi tanto stimati, quanto isolati nell'ambito dell'alta formazione, ha portato il contesto universitario a considerarli più come detentori di un artigianato di altissimo livello, che un vero settore universitario. L'essere stati catapultati, improvvisamente e senza la dovuta preparazione, nel terzo livello, quello della ricerca, ha creato non pochi problemi, legati soprattutto alla inadeguatezza e alla impreparazione. Nella migliore delle ipotesi, l'interesse per la ricerca è stato sviluppato da direttori, docenti e studenti capaci di curiosità intellettuale e pronti a gettare il cuore oltre gli innumerevoli ostacoli di questo difficile percorso, partendo da esperienze e problemi personali e dal bisogno di risposte chiare a tali problemi. Una delle interviste presenti in questo studio evidenzia molto bene tutto ciò, attraverso il racconto di un lungo percorso alla ricerca di una risposta ad un problema di distonia, risolto grazie ad un atteggiamento di apertura e ricerca, di dialogo con le discipline mediche e di grande perseveranza.

L'interdisciplinarietà non è solo una importante chiave di attivazione istituzionale, ma anche un motore di un dialogo interno ancora non pienamente attivato. Gli ambiti disciplinari presenti nel conservatorio hanno potenzialità che potrebbero disvelarsi proprio in sinergia con le altre discipline. Purtroppo, è ancora molto difficile vedere uno strumentista che lavora a stretto contatto con uno storico o con un teorico. Eppure, questo tipo di collaborazione potrebbe essere proprio l'alveo di una attività interna di ricerca di grande rilevanza e utilità. Questo potrebbe essere il futuro, non facile, ma perseguibile. In questo momento, devastato dal problema della pandemia, è anche più difficile pensare di poter promuovere l'interdisciplinarietà senza guardarsi negli occhi e parlando attraverso uno schermo, ma l'obiettivo resta fondamentale, per promuovere la ricerca sia come attività disciplinare, sia come risorsa istituzionale.

Cristina Frosini

Introduzione

“Dal segno al suono” è un percorso di ricerca, che indaga alcune peculiari caratteristiche dell’attività di lettura musicale finalizzata all’esecuzione strumentale e si propone di ampliare le conoscenze attuali sugli aspetti cognitivi, musicali e didattici sull’argomento, evidenziando criticità e soluzioni importanti nella formazione dei giovani musicisti. La peculiarità dell’indagine, che la differenzia dalle non numerose ricerche internazionali sull’argomento, deriva dalla particolare situazione dei paesi latini (ai quali si aggiunge una parte delle regioni dell’America meridionale) che hanno adottato, a partire dal secolo XIX, la denominazione sillabica delle note abbandonando quella alfabetica. Non si tratta, in questo caso, di una semplice sostituzione: in alcune pratiche didattiche, la sillabazione entra nel vivo dell’esecuzione, accompagnando l’atto esecutivo in tempo reale. La sillaba tende ad essere considerata un riferimento importante nell’esecuzione, attraverso l’associazione biunivoca tra nome della nota e tasto o posizione strumentale. Tale quadro si riflette anche sulle pratiche didattiche collaterali a quelle strumentali, come ad esempio nell’enfasi attribuita alla lettura sillabica nella formazione ritmica.

Si delineano almeno due ipotetiche conseguenze di questo quadro. Da una parte, l’associazione sillabica univoca sembra ingenerare un automatismo esecutivo, per il quale la lettura musicale viene parcellizzata, prescindendo da ogni considerazione del contesto e delle caratteristiche del linguaggio musicale impiegato nell’opera. D’altra parte, e sotto il profilo più prettamente cognitivo, l’operazione di assegnazione delle sillabe dà luogo a una “doppia decodifica”, che appesantisce la lettura di un ulteriore processo potenzialmente non necessario. La lettura è un’abilità fondamentale per tutti i musicisti di tutti gli ambiti della cultura musicale occidentale, e trasversalmente coltivata ad ogni livello formativo. È di particolare interesse per alcuni professionisti della musica, come gli accompagnatori al pianoforte, i direttori e gli orchestrali, ma costituisce una delle capacità di base che ogni musicista deve acquisire.

L’idea di utilizzare un mezzo di indagine come il questionario è nata con lo scopo di chiarire, prima di intraprendere sperimentazioni più focalizzate e costose, se l’ipotesi della doppia decodifica della lettura musicale costituisce

una condizione condivisa, se è percepita come un problema o anche solo come una difficoltà, e, in caso affermativo, in quale misura. Queste informazioni preliminari hanno permesso di studiare il problema nel suo contesto di riferimento, evidenziando i termini entro cui avrebbe potuto essere osservato attivando protocolli interdisciplinari importanti.

La ricerca ha lo scopo di chiarire in che misura questa problematica è presente nella didattica strumentale italiana, quali sono le valutazioni prevalenti al riguardo e se sia possibile riscontrare sottolineature differenti in base alle famiglie strumentali o alle scuole didattiche. Il suo sviluppo, in questa sua fase iniziale, si focalizza su tre questioni:

- Sono le sillabe effettivamente usate dagli strumentisti oggi, e in che misura?
- Rappresentano esse un'effettiva velocizzazione dei processi di esecuzione strumentale per lettura o non piuttosto l'aggiunta di un'ulteriore decodifica non necessaria?
- In che termini è avvertita l'utilizzazione delle sillabe nella didattica?

I capitoli che seguono presentano ognuno una fase dello studio, svolto sotto l'egida istituzionale del Conservatorio Verdi di Milano, il Conservatorio di Genova e il dipartimento di Economia, Management e Metodi Quantitativi dell'Università degli Studi di Milano. Il metodo ha sviluppato un inusuale protocollo interdisciplinare, in cui le discipline performative e quelle teorico-musicali hanno interagito con le scienze statistiche.

Il primo Capitolo, *Introduzione storica*, intende rilevare i punti di insorgenza del problema. Le modalità di lettura, e in particolare il ruolo delle sillabe di solmisazione, subiscono un chiaro mutamento nel corso della storia. L'affermarsi dell'idioma strumentale e del sistema tonale e le necessità di una formazione più snella e più rapida del musicista, che, nel tempo, diventa essenzialmente un esecutore, sono fattori che portano a inserire le sillabe tra le strategie di lettura strumentale, sottraendole a un più ampio percorso di formazione dell'orecchio e della musicalità. Ciò pone, però, interrogativi circa la loro reale efficacia e praticità all'interno di questa mutata prospettiva.

Il secondo Capitolo, *La Lettura Musicale e la Ricerca*, propone una panoramica delle differenti prospettive dalle quali è stato affrontato il fenomeno della lettura musicale, evidenziando l'assenza di una letteratura che affronti specificamente il problema della lettura delle sillabe e della doppia decodificazione, sebbene gli studi scelti abbiano tutti a che vedere tangenzialmente

o trasversalmente con i problemi legati alla doppia decodificazione. Chi impara a leggere un testo musicale deve superare gli stessi problemi di chi impara a leggere altri tipi di testi, cioè deve affrontare l'abbinamento di simboli a suoni e significati; il musicista esperto ha in parte automatizzato il processo di decodificazione e attiva questa trasformazione con maggiore rapidità. Gli studi che, in qualche modo, si sono occupati di questo fenomeno afferiscono alle aree disciplinari della semiotica, per quanto concerne i processi di significazione, delle neuroscienze per ciò che concerne la trasformazione di stimoli semantici in gesti e suoni, della pedagogia per quanto concerne le strategie che presiedono i processi di apprendimento del codice musicale.

Nel terzo capitolo, *Il Metodo di Studio*, viene dettagliatamente descritto il metodo utilizzato per implementare lo studio. Esso ha previsto una fase di analisi quantitativa di raccolta dati con la pianificazione di una *web survey* rivolta a musicisti professionisti e non professionisti, insegnanti e studenti di conservatorio, e una fase qualitativa incentrata su interviste dirette. Tutte e due le fasi sono state orientate a verificare le ipotesi di lavoro, in particolare quella sull'abbinamento di simboli a suoni e significati. I musicisti contattati per la *web survey* sono stati 72 e la scelta dello strumento suonato dal musicista ha rispecchiato l'ipotesi di campionamento "per quote", rispecchiante cioè la distribuzione dei musicisti per strumento suonato in Italia. Per la parte quantitativa si sono usate metodologie statistiche, mentre per la parte qualitativa è stata fatta un'analisi testuale.

Nel quarto capitolo, *Il questionario*, sono sviluppate le risposte ottenute alle 17 domande contenute nel questionario di indagine trattate statisticamente, validate, raggruppate in cluster omogenei, secondo criteri di divisione e valutazione del campione, per poter essere elaborate e studiate. In primis, è stata studiata la risposta di gruppi omogenei di musicisti che suonano strumenti musicali con caratteristiche affini, considerando le grandi famiglie dei fiati, degli strumenti a corde pizzicate o sfregate e degli strumenti a tastiera. Parallelamente, i cluster omogenei sono stati studiati secondo criteri più tipici, come il genere, l'età, l'area geografica di provenienza ed altri. I dati sono stati, quindi, comparati e filtrati per approfondire e focalizzare maggiormente la ricerca verso gli argomenti più sensibili ai fini della ricerca.

Il quinto capitolo, *Analisi quantitativa*, riporta nel dettaglio i risultati dell'inchiesta, le evidenze e le criticità della prima parte dello studio. Circa

la metà delle persone intervistate ha dichiarato che ha imparato a eseguire i primi spartiti allo strumento, leggendo i nomi delle note sul pentagramma, così come la metà dei musicisti intervistati ha dichiarato di aver imparato a leggere a prima vista quasi immediatamente. La frequenza dell'uso della lettura a prima vista non è aumentata di molto all'aumentare dell'esperienza musicale, poiché solo il 55,56% i musicisti ha dichiarato di aver continuato ad utilizzarla. Dal punto di vista dell'insegnamento musicale, la maggioranza (il 56,94%) propone piccoli brani, piuttosto semplici, e consiglia prevalentemente di canticchiare le note senza pronunciarle (58,33%); nella valutazione degli studenti, l'abilità nella lettura viene considerata nel 52,11% dei casi. Interessante, infine, dal punto di vista del nostro studio, è il risultato che conferma che il campione, nell'esecuzione di un brano a prima vista, pensa alla posizione delle mani e alla gestualità strumentale, piuttosto che ai nomi delle note da eseguire, nel 47,89% dei casi.

Il sesto capitolo, *Analisi qualitativa*, si riferisce ad informazioni desunte da una intervista, organizzata in una sessione collettiva particolarmente significativa, per l'autorevolezza delle persone intervistate. Si tratta di una intervista semi-strutturata, in cui gli intervistati hanno risposto alle stesse domande a cui hanno risposto le persone del campione dell'inchiesta, ma con la possibilità di approfondire, riflettere e cambiare direzione durante il colloquio, senza limiti di tempo. I dati così raccolti mettono in luce, da una parte l'unicità del loro pensiero, nella sua complessità, e dall'altra parte il rapporto tra un contesto reale e vissuto con quello ipotetico e statistico, ricostruito grazie all'inchiesta.

Il capitolo conclusivo, infine, partendo dai risultati delle due indagini, propone soluzioni didattiche basate su tali evidenze e orientate a una interazione dinamica delle nuove conoscenze e delle esperienze didattiche.

Capitolo 1

Origini storiche di una questione

Il presente capitolo intende offrire un excursus storico non certamente esaustivo, ma in grado di evidenziare i fenomeni storici che fondano e spiegano l'insorgenza del problema di cui si tratta.

Combinacion de las bozes.

Sobre aguas	c				la	la sol
	o				la	la mi
	c				sol	la re
	b				fa	sol fa
aguas	a				la	sol re
	g				sol	sol re
	f				fa	sol vt
	e				la	fa vt
sosten equatija	d				la	mi re
	c				sol	mi re
	b	7°			fa	mi re
	a	5°			la	mi re
micro bis	g	3°			sol	re vt
	f	1°			fa	vt 4°
	e	4°			la	mi 3°
	d	2°			sol	re
sca ras	c				fa	vt
	b				mi	2°
	a				re	
sines de tonos					vt	

reduccion b°

la	sol
la	mi
la	re
sol	fa
sol	re
sol	vt
fa	vt
mi	re
re	vt

concliator

gregorius

guido

amatone

Figura 1.1. Domingo Marcos Durán, *The Hexachords of Plainchant* from Lux Bella 1492, Wikipedia, Public Domain

La domanda riguardante il ruolo delle sillabe di solmisazione (i “nomi delle note”, come comunemente vengono indicate), nella pratica e nella didattica strumentale, nasce dai cambiamenti che il loro impiego ha conosciuto nel corso della storia, a partire dalla loro introduzione nel XI secolo, con significative diversificazioni anche su base geografica. La questione riguarda, infatti, un gruppo di Paesi, sostanzialmente i Paesi latini europei, quelli dell’America meridionale, con poche altre eccezioni, che hanno sostituito l’uso della denominazione alfabetica delle note, con la sillabazione guidoniana. La tradizione vuole che Guido d’Arezzo (ca. 975-1040) trasses

dall'inno a S. Giovanni “Ut quaeant laxis”, i cui versi iniziano ciascuno su un grado successivo della scala, la serie delle sillabe da *Ut* (poi diventato *Do*) a *La*. Le sei sillabe di solmisazione erano, in origine, associate ai gradi dell'esacordo, richiamandone al cantore la struttura fissa di due toni, un semitono e due ulteriori toni, con lo scopo di agevolarne l'intonazione. La struttura sempre uguale dell'esacordo veniva intonata a partire da diverse altezze. Ogni suono della collezione diatonica di base (il Gamut, rappresentato nella Figura 1.1 dalla colonna di lettere maiuscole, minuscole o doppie, corrispondenti all'estensione della voce umana, maschile e femminile) poteva ricevere, così, diverse denominazioni, purché al semitono, ovunque si trovasse, corrispondesse sempre la successione delle sillabe *Mi-Fa*.

È anche graficamente evidente, nello schema riportato in figura, la duplicità degli elementi grafici associati alle altezze del suono: le lettere, incolonnate sulla sinistra, indicano la serie dei suoni a disposizione; le sillabe, riunite verticalmente in gruppi di sei (esacordi) sulla destra, sono riferite alla collocazione che ciascun suono (e quindi ciascuna lettera) può assumere nella successione di toni e semitoni all'interno dei diversi esacordi. Altezze assolute (tasti o *claves*) e funzioni relative (*voces*, le posizioni nell'esacordo) sono messe in relazione, ma nettamente distinte. Le sillabe che i paesi latini utilizzano oggi per indicare i suoni (le altezze assolute) avevano, dunque, in origine un significato diverso, essendo utilizzate per indicare la possibile posizione di un suono all'interno dello strumento intonativo dell'esacordo (Odone 2007 e 2015).

Più in generale, si può osservare come la musica occidentale degli ultimi secoli presenti la tendenza a rendere univoco il significato dei segni costituenti la notazione musicale: anche i segni grafici delle durate (i valori ritmici) erano in precedenza molto più dipendenti, nel loro significato, dalla segnatura di tempo o dalla posizione all'interno del gruppo di note (la *ligatura*) a cui appartenevano. Un singolo segno, per esempio, poteva cambiare il suo valore da binario a ternario o viceversa. La notazione moderna tende, al contrario, ad attribuire al simbolo ritmico lo stesso valore proporzionale rispetto alla pulsazione, in modo indipendente dal contesto, fatta salva la possibilità di variare la misura metronomica.

1.1 Osservazioni preliminari

Al fine di inquadrare meglio la questione, alcune precisazioni possono risultare importanti. La prima è di tipo terminologico e mira a distinguere e caratterizzare una serie di vocaboli: suono, altezza, lettere o sillabe di denominazione dei suoni, note, tasti o posizioni strumentali sono termini e concetti che tendono talora, nella pratica musicale comune, a sovrapporre i loro significati lasciando imprecisate le rispettive funzioni.

Una prima distinzione, il cui approfondimento esula dai propositi di questo studio, è quella tra il *suono* (comprendente anche il rumore), le *altezze* intonate e le diverse *collezioni di altezze*, che le culture hanno individuato come base per i loro sistemi musicali (nel caso della tonalità occidentale, le scale nei modi maggiore e minore). Agli elementi che costituiscono queste collezioni si applicano, in molti casi, degli strumenti linguistici: le *lettere*, associate univocamente alle altezze, e le *sillabe di solmisazione* (i “nomi delle note”), nate, come si è visto, con valore relativo e passate, in seguito, a duplicare il ruolo delle lettere nei paesi latini. Le *note*, spesso frettolosamente identificate con le sillabe, non sono entità di natura linguistica; sono piuttosto, come indica la loro etimologia, segni grafici, elementi costituenti la scrittura musicale, la *notazione*, appunto. Ultimo elemento in gioco è il tasto (o la posizione digitale sullo strumento, necessaria a produrre una determinata altezza), strettamente associato, ma non identificabile, con il suono che produce, la nota che lo esprime graficamente e il nome che la identifica.

È utile, nel quadro della nostra indagine, affermare l'autonomia degli elementi di natura linguistica (le lettere o le sillabe di solmisazione) sui due versanti dell'elenco terminologico che abbiamo delineato (altezze – lettere o sillabe – note). Dal lato delle altezze, un A o un LA non rappresentano un valore assoluto, in termini di frequenze: la loro intonazione varia in relazione all'epoca storica e alla geografia. Dal lato della notazione, un A o un LA non si identificano con un segno grafico (la nota) né con la sua eventuale posizione diastematica (collocazione sul pentagramma). Ciò, non solo perché il significato delle note può variare in relazione all'impiego delle diverse chiavi, o nel caso si utilizzi la solmisazione relativa, ma, molto più semplicemente, perché un suono può ricevere una denominazione indipendentemente dalla sua simbolizzazione grafica. Quest'ultima osservazione ha alcune conseguenze. Benché di gran lunga più semplice di una qualsiasi lingua naturale, l'insieme delle lettere o delle sillabe di solmisazione è un

corpus linguistico che, come tale, entra in relazione con la mente dell'utilizzatore e, nel farlo, le trasmette una struttura, ne organizza il pensiero. Non semplici "nomi delle cose", dunque, ma stimoli cognitivi e strumenti attivi sul versante dell'organizzazione mentale, non meno che su quello dell'ordinamento del sistema musicale. Il dissolversi degli strumenti linguistici nei segni grafici e nelle posizioni strumentali, al contrario, mette in ombra questo loro prezioso ruolo specifico, che potrebbe altrimenti essere compiutamente interiorizzato, giocato anche autonomamente all'interno del pensiero musicale, come stimolo alla sua organizzazione.

Una seconda importante precisazione riguarda le differenti modalità di utilizzo di lettere e sillabe. La prima modalità si riferisce alla *denominazione*, all'indicazione dei suoni o delle strutture musicali ("dammi un La", "Questa composizione è in Fa maggiore"); la seconda è relativa, invece, al loro impiego in tempo reale, nel vivo dell'esecuzione musicale, vocale o strumentale, soprattutto mediante la lettura dello spartito. È a questa seconda modalità che la presente indagine si riferisce, in quanto avente maggiori ricadute, specialmente sul versante pedagogico e didattico. È possibile, inoltre, affermare che l'utilizzo delle lettere alfabetiche si identifica sostanzialmente con la prima delle due modalità, la denominazione dei suoni, mentre le sillabe hanno, sin dalla loro origine, lo scopo di intervenire anche nel concreto dell'esecuzione musicale. Non vi è dunque, tra i due sistemi, una vera corrispondenza simmetrica. Come già detto, l'interesse di questo studio si rivolge principalmente all'utilizzo delle sillabe di solmisazione in tempo reale, nel processo di esecuzione musicale.

Immagineremo ora un viaggio tra quattro importanti città europee, Napoli, Vienna, Parigi e Milano, alla ricerca di elementi utili per la nostra indagine.

1.2 Napoli

L'itinerario avrebbe potuto partire da Arezzo, città di origine di Guido, a cui già abbiamo fatto riferimento. Napoli, però, ci interessa per il ruolo che ha avuto nella storia della cultura musicale in Italia: "Durante il Settecento nessun'altra città italiana possedeva nulla di comparabile ai quattro conservatori napoletani" (Sanguinetti 2012, 31). "Con i suoi teatri, i suoi conservatori, e il suo gran numero di chiese, Napoli realizzò un'infrastruttura

musicale unica nel suo genere, senza paragoni con quasi nessun'altra città nel mondo" (Van Tour 2015, 70-71). Rilevante fu, in particolar modo, il suo sistema formativo musicale, "con una dimensione sia locale che globale: locale, poiché i suoi metodi ebbero origine a Napoli, dove questa tradizione fu mantenuta viva; e globale, poiché la sua influenza determinò il modo di pensare la musica durante il Settecento e oltre" (Sanguinetti 2012, 31).

Nel sistema formativo musicale napoletano del Settecento, le sillabe erano utilizzate secondo una modalità non lontana da quella escogitata da Guido d'Arezzo, vale a dire secondo la solmisazione esacordale. Tale modalità è destinata a perdurare in Italia, soprattutto ad opera delle scuole musicali ecclesiastiche, fino all'Ottocento inoltrato (Delfrati 1997, 77). Tuttavia, l'evolversi del linguaggio musicale con l'introduzione di cromatismi e salti che esulano dalle abitudini di un linguaggio musicale, che era stato perlopiù diatonico ed essenzialmente vocale e, soprattutto, il progressivo affermarsi della sensibilità tonale, rendono estraneo e sempre più scomodo uno strumento come l'esacordo, che agisce localmente, esigendo un cambiamento nella collocazione delle sillabe (una *mutazione*), ogni volta che si fuoriesca dal suo ristretto ambito. Nel nuovo panorama musicale, i semitoni diventano segnali di un sistema più ampio e unitario, la tonalità; la loro collocazione diviene significativa, non più all'interno dell'esacordo, ma dell'ottava, entro cui rappresentano, entrambi, i punti di tensione risolutiva e di orientamento tonale. La solmisazione relativa conoscerà una conseguente evoluzione e una nuova fortuna al di fuori del territorio italiano, specialmente nell'Inghilterra dell'Ottocento. Il perdurare della solmisazione esacordale nelle scuole italiane, e in particolare a Napoli, rende necessario un apprendistato particolare, con esercizi dedicati, tra i quali compare la pronuncia parlata delle sillabe (Van Tour 2015, 79), con lo scopo di esercitare, sia pure in questa modalità astratta e priva di intonazione, la mutazione di esacordo.

Il solfeggio, posto alla base della formazione musicale di impronta napoletana, è però tutt'altra cosa. "Ci sono pochi dubbi che il canto dei solfeggi fosse considerato il principale prerequisito di abilità per la successiva specializzazione sia nel canto sia nello strumento, o nello studio del contrappunto o della composizione" (Van Tour 2015, 80). "Il più comune tipo di solfeggio consisteva in una melodia, o qualche volta in un duetto o trio vocale, da cantare con l'utilizzo di qualche tipo di sillabe, in

connessione con una linea di basso da eseguirsi come accompagnamento alla tastiera” (Baragwanath 2020, 1).

Con “solfeggi”, si intendono, quindi, veri e propri brani musicali, il cui scopo non era principalmente né l’esercizio nella lettura delle note, né della tecnica vocale, ma una sorta di nutrimento della memoria musicale, la familiarizzazione con una grande messe di esempi di eleganza melodica, di cui far tesoro, e da restituire poi in quella pratica di creazione musicale estemporanea alla tastiera che è il “Partimento”, vera colonna portante della didattica musicale napoletana (Gjerdingen 2007, 40) e negli studi di contrappunto e composizione.

L’utilizzo delle sillabe nel contesto della Napoli musicale del Settecento mostra segni progressivi di inadeguatezza, pur collocandosi in un contesto musicale e pedagogico musicale di grande ricchezza, nel quale la formazione del musicista è pensata a tutto tondo e che fornirà maestri di cappella e compositori d’opera a tutta Europa.



Figura 1.2. Esempio di applicazione della solmisazione esacordale, con abbinamento di lettere e sillabe, tratto dai solfeggi di Saverio Valente, insegnante al Real Collegio di Musica di Napoli tra la fine del XVIII e l’inizio del XIX secolo (I-Mc Nosedà I. 88-2). Per gentile concessione della Biblioteca del Conservatorio di Musica “Giuseppe Verdi” di Milano (NOSE.I.88.2).

1.3 Vienna

A cavallo tra Settecento e Ottocento è Vienna a meritare il titolo di capitale musicale d’Europa, meta obbligata di musicisti desiderosi di veder decollare la propria carriera. Beethoven vi si stabilisce, entusiasmando inizialmente il pubblico in qualità di strabiliante improvvisatore al pianoforte, ma nel tempo subendo, nella sua stessa figura, una metamorfosi altamente significativa. Da improvvisatore, perfetta convergenza delle abilità di compositore e interprete in chiave estemporanea, Beethoven passò gradatamente, complice anche l’aggressiva industria dell’editoria musicale, a rappresentare

l'incarnazione del sommo compositore, artefice dell'opera musicale perfetta e, dunque, del repertorio come corpus intangibile, “il primo compositore delle cui opere si cominciò a dire che avrebbero dovuto essere suonate ‘come sono scritte’. Le note – tutte – dovevano rimanere lì, senza possibilità di aggiungerne né toglierne nessuna” (Chiantore 2014, 376). Ha inizio qui il processo di trasformazione per cui l'eccellente artigiano di epoca galante, il compositore, sempre simultaneamente esecutore e rielaboratore estemporaneo delle opere proprie e altrui, diviene personaggio mitico, la cui opera si fa definitiva, chiusa. Si va attuando una separazione delle carriere: da una parte il compositore, che crea il “repertorio classico”, dall'altra l'esecutore, la cui missione si racchiude in un unico valore: la fedeltà al testo, alla scrittura fissata sulla carta, garanzia di persistenza dell'opera nel tempo.

Questo stato di cose ha immediate ripercussioni didattiche: l'insieme variegato di abilità, che abbiamo rinvenuto alla base dell'organizzazione pedagogica napoletana, subisce una brusca riformulazione, nella quale il rapporto tra l'esecutore e la notazione assume, ora, un ruolo centrale e preponderante. L'esecutore è “alleggerito” dell'insieme di competenze relativo alla composizione e all'improvvisazione. Egli diventa il sacerdote della notazione, colui che ha il compito di interpretarla con autorevolezza e univoca chiarezza.

1.4 Parigi

Come si è detto, la nuova sensibilità tonale e la farraginosità della tecnica della mutazione applicata ai nuovi repertori portano a ristabilire la serie delle sillabe sulla base dell'ottava, aggiungendo il *Si* per il settimo grado. Nell'Inghilterra della prima metà dell'Ottocento, ciò avviene mantenendo la relatività delle sillabe, che denominano, ora, i gradi della scala tonale e cambiano di posizione sul pentagramma solo nel caso di una vera e propria modulazione. Al volgere del XVIII secolo, Parigi è, invece, impegnata a tagliare i ponti con l'*Ancien Régime* anche musicale. Fondato nel 1795, il nuovo Conservatorio di Parigi è laico e moderno, essendosi lasciato alle spalle le pesantezze dell'antica tradizione medievale, insieme a quelle del più recente pensiero teorico musicale di Philippe Rameau. La nuova istituzione musicale si forma come confluenza della scuola di canto dell'*Opéra* con la scuola per strumenti a fiato della *Garde Nationale* (Maione 2005, 1). L'esigenza è

formare rapidamente degli strumentisti, per le necessità della fanfara militare e del teatro, risparmiando loro l'iter di una formazione completa ("alla napoletana", si direbbe) e limitandosi, invece, a ciò che è necessario a una efficiente esecuzione strumentale o vocale. La figura di riferimento non sembra, dunque, essere il professionista a tutto tondo, ma l'esecutore, le cui abilità siano immediatamente spendibili per le necessità che la situazione richiede: un obiettivo limitato, tutto sommato "amatoriale".

Nel quadro di questa tendenza all'efficacia immediata della formazione strumentale, viene ufficializzato, benché in diversi modi già in uso, quello che verrà individuato come il "sistema francese", consistente nell'impiego di sette sillabe con l'inclusione del *Si* (Delfrati 2018, 54ss). Comprendendo entrambi i semitoni della scala maggiore, questo sistema consente, normalmente, di non effettuare mutazioni, semplificando notevolmente la lettura. L'attribuzione delle sillabe, dunque, non cambia, se si rimane all'interno di una stessa tonalità. La non necessità della mutazione è un primo passo verso l'abbandono del significato relativo delle sillabe, che ora, a differenza del caso inglese già citato, denominano in modo univoco le altezze (solfeggio assoluto). La corrispondenza tra sillabe e altezze diventa immediatamente riferimento al tasto o alla posizione strumentale attraverso cui quella altezza è prodotta. Altezza, sillaba e tasto si saldano, a vantaggio di una grande rapidità nell'apprendimento dell'esecuzione strumentale di uno spartito.

È il punto di svolta decisivo nella prospettiva di questo studio: non si tratta infatti di un semplice cambio di significato delle sillabe; cambia piuttosto la loro destinazione d'uso. Esse fanno il loro ingresso nell'atto di esecuzione strumentale, inserendosi nel processo di lettura dello spartito musicale. Sottratta al colore, all'affetto del grado tonale, la sillaba si fissa al tasto e diventa mezzo per la traduzione strumentale della notazione.

La prima vittima di questo nuovo orizzonte è il canto, fondamento della proposta formativa napoletana con i "solfeggi", e ora avvertito come non necessario in una pratica strumentale moderna ed efficiente. Canto e strumento si dissociano. Le sillabe di solmizzazione non hanno più impiego nell'intonazione e passano ad esclusivo servizio della lettura strumentale.

Questo processo di snellimento formativo non si limita, però, a un cambiamento nelle modalità di lettura. Ne sono testimonianza i "metodi" di cui il conservatorio di Parigi si dota all'indomani della sua fondazione. Tra questi, troviamo il metodo per pianoforte redatto da Louis Adam nel 1805

(Adam 1805; Blasius 1996, 10ss). Un confronto con analoghe opere, apparse nel secolo immediatamente precedente, evidenzia, ad esempio, come siano scomparse o risultino drasticamente ridotte le sezioni dedicate al basso continuo e all'ornamentazione, pratiche che prevedono forme di esecuzione improvvisata e non direttamente ricavabile dalla notazione. L'abilità dello strumentista converge in modo progressivo sulla decifrazione notazionale, a spese di ogni ulteriore necessità di comprensione attiva del contesto musicale o familiarità con il linguaggio di un certo stile. Tutto ciò che è necessario sapere è scritto estesamente per tramite della notazione musicale. È, invece, il problema della diteggiatura ad occupare uno spazio preponderante nel volume, inframmezzandosi, come passaggio ora imprescindibile, al percorso tra la nota, la sillaba che la nomina e il tasto che la esegue. Pierre Galin (1786–1822) si distinguerà tra i contemporanei come oppositore a questo stato di cose, sul piano stesso dell'esecuzione strumentale: "l'idea della notazione musicale come rappresentazione meccanica ('questo simbolo indica di premere questo tasto') non corrisponde al pensiero effettivo di chi fa musica e rappresenta quindi un mezzo pedagogico inefficace" (cit. in: Blasius 1996, 10).

Le premesse viennesi sembrano maturare in questo contesto le loro logiche conseguenze: nel processo di formazione del musicista si introduce una progressiva dismissione della conoscenza e di quelle abilità, che non siano strettamente decifrative. Nel passaggio da quella sorta di stenografia musicale, tipica del basso continuo o del partimento napoletano, allo spartito musicale tendenzialmente esaustivo, prescrittivo degli eventi sonori che andranno prodotti, diminuiscono la discrezionalità e la creatività dell'esecutore e, di conseguenza, le conoscenze teoriche e pratiche che l'esecutore stesso deve mettere in campo ai fini dell'esecuzione. Emergono abilità centrali se non uniche, la capacità e la rapidità nel tradurre i segni in gesto strumentale, conseguenza anche delle aumentate esigenze tecniche del repertorio.

Vienna, dunque, distingue l'esecutore dal compositore e lo pone al servizio del testo notazionale intangibile; Parigi gli indica la strada dell'efficacia e della rapidità: concentrarsi sulla relazione tra nota e tasto, attraverso la sillaba, per una formazione musicale che punti diritta all'obiettivo e un'esecuzione all'altezza delle difficoltà poste dai nuovi repertori.

1.5 Milano

La storia delle istituzioni musicali vede Napoli, Parigi e Milano come i vertici di una complessa triangolazione. L'istituzione parigina eredita il nome di *conservatoire* dalla tradizione napoletana, non andando però molto oltre, in questo riferimento, a istituzioni, che alle soglie dell'Ottocento, anche dopo vari tentativi di ripresa, versano da decenni in una condizione di decadimento (Van Tour 2015, 77). Piuttosto, il Conservatorio di Parigi, in accordo con gli ideali della Rivoluzione, è statale, si proclama laico e si mostra desideroso di fondare i propri insegnamenti su un sistema teorico che rifletta l'identità nazionale (Daolmi 2002, 7).

Nel 1807, la fondazione di un conservatorio a Milano, capitale della Repubblica Cisalpina creata da Napoleone, non può che avere immediato riferimento all'istituzione parigina, ponendosi in discontinuità con la tradizione napoletana e divenendo punto di riferimento obbligato per il sorgere delle successive istituzioni conservatoriali in Italia. Il Conservatorio di Milano, “a differenza degli antichi “ospedali” veneziani e napoletani, si connota fin dalle origini come parte di un'organizzazione laica e pubblica dell'istruzione. Dei tradizionali conservatori si mantenne la struttura a convitto, mentre, per la gestione e l'organizzazione degli studi, si assunse come modello di riferimento il *Conservatoire de musique* di Parigi” (Vaccarini 2003, 125).

Quanto effettiva sia questa discontinuità è oggetto di discussione. “Il riferimento a Parigi, nella Milano divenuta capitale della Repubblica Cisalpina, è piuttosto un'utile patente di autorevolezza, un prestigioso apparentamento che rimane in realtà su un piano solamente formale, limitandosi a generiche somiglianze nella ripartizione dei periodi di studio” (Daolmi 2002, 15-16). È, tuttavia, certo che la primissima acquisizione della biblioteca del conservatorio milanese, fondata nel 1809, fu significativamente costituita dai metodi compilati dai docenti del Conservatorio di Parigi, dodici volumi dedicati all'insegnamento strumentale, del canto, degli elementi fondamentali della musica e dell'armonia (Salveti 2003 p. 51). Tra questi, non potevano mancare i *Principes élémentaires de musique*, frutto dell'ampio lavoro di una commissione istituita appositamente dal conservatorio parigino, sotto la guida di Luigi Cherubini. Come diversi altri manuali, contestualmente pervenuti da oltralpe al conservatorio milanese, anche questo viene considerato bisognoso di revisione, e non solo per ragioni linguistiche. Si incarica della

sua rielaborazione il Direttore del Conservatorio, Bonifazio Asioli (1769-1832), “responsabile dell’orientamento didattico impresso all’istituzione milanese ai suoi esordi” (Vaccarini 2003, 130). Il risultato sono i *Principj Elementari di Musica* del 1809, volumetto strutturato secondo la formula domanda/risposta e che avrà amplissima diffusione e innumerevoli ristampe, fino almeno agli anni ’70 del Novecento.

Un confronto tra i “Principi” parigini e quelli milanesi mostra l’ovvia dipendenza dei secondi dai primi, ma anche in che cosa l’Asioli ha ritenuto di intervenire sull’originale. “Paragonato all’impostazione ampia e compiuta dei francesi, l’orientamento di Asioli appare essenziale, agile nella consultazione, finalizzato alla professione pratica, dunque diretto a trasmettere all’allievo in modo immediato e il più possibile conciso le nozioni necessarie.” (Vaccarini 2003, 131). Asioli omette le parti più generali e definitorie del testo francese, come pure quelle che trattano della struttura complessiva del linguaggio tonale. Nell’introdurre le alterazioni necessarie alle diverse tonalità, ad esempio, non fa cenno alla necessità di aggiungere la sensibile o la controsensibile spostandosi nel circolo delle quinte, ma si accontenta della regola astratta da memorizzare. La versione italiana, viceversa, è generosa di definizioni sul versante semiografico, che finisce per risultare l’elemento centrale del trattato. Il protagonismo della semiografia ha la meglio anche su elementi musicali dal valore così nettamente percettivo ed energetico: “Cosa è la *Sincope*? La Sincope è una nota che trovasi fra due o più note equivalenti in valore della stessa Sincope, come p. e., di una Semiminima, una Minima, ed un’altra Semiminima; la Minima sarà la così detta *Sincope*” (Asioli 1809, 21). In questo esempio, come anche nella mancanza di ogni sia pur minimo nesso sintattico nella definizione della tonalità, è evidente l’estromissione di ogni riferimento al contesto, alla relazione tra elementi come fattore fondamentale di funzionamento del linguaggio tonale, sotto il profilo armonico e ritmico; contesto e relazione che avevano fatto una, sia pur timida, apparizione nel trattato francese all’atto di introdurre le tonalità, o nel modo di descrivere il percorso di una composizione attraverso i gradi principali della tonalità stessa.

Ma c’è un colpo di coda, con il quale Parigi si colloca paradossalmente sulla scia di Napoli, sorpassando Milano: il trattato parigino si conclude con una lunga collezione di “solféges” con basso cifrato, da intendersi dunque come destinati all’esecuzione vocale accompagnata, composti dagli autori,

almeno accademicamente, più in vista del momento. Difficile non cogliere la continuità con il repertorio napoletano dei solfeggi accompagnati dal basso, e destinati allo sviluppo della musicalità e del gusto del musicista sin dai primi passi della sua formazione. Nella sua revisione, Asioli omette questa parte destinata al canto, e colloca invece i suoi *Principi* come apertura di ciascuno dei metodi strumentali compilati da lui stesso. Il chiaro intento dell'operazione è quello di fornire allo studente i ragguagli semiografici indispensabili con i quali intraprendere direttamente la pratica strumentale, senza frapporre alcun ulteriore obiettivo formativo.

Quali sono le ricadute di questo stato di cose sul nostro percorso di indagini e sui processi di lettura musicale? L'introduzione della sillaba nel percorso tra nota e tasto, così come la refrattarietà a considerare qualsiasi aspetto relazionale tra le note, sono fattori che sembrano procedere nella direzione di una lettura per elementi discreti, un processo nel quale ogni singolo segno notazionale viene elaborato secondo un rapporto 1:1 con il gesto strumentale necessario a realizzarne la veste sonora. Tra la nota e il tasto, come si è detto, si inserisce la mediazione della sillaba, ma l'estromissione del canto, come di qualsiasi altro riferimento alla formazione di una corrispondente immaginazione sonora, il cosiddetto orecchio interiore, attribuisce alla sillaba un ruolo di mediazione muta, senza un corrispondente contenuto sonoro.

Il ruolo della sillaba muta avrà grande fortuna lungo i decenni successivi, attraverso un'altra eredità dell'affiliazione di Milano a Parigi: la pratica della lettura vocale sillabica con riguardo ai valori ritmici, ma non all'esecuzione delle altezze, il cosiddetto solfeggio parlato, in realtà già presente a Napoli per l'esercizio della mutazione esacordale. Il progressivo affermarsi delle pratiche didattiche, che legittimano e potenziano questo tipo di lettura, giunge da un percorso che è possibile ricostruire nelle sue diverse fasi (Delfrati 2018). La lettura relativa esacordale si amplia sulla base dell'ottava evitando la mutazione. Per ragioni soprattutto strumentali, le sillabe si fissano alle singole altezze e non più al loro significato nel contesto (il grado della scala). La sillaba si pone come mediazione tra nota e tasto, rendendo superfluo il suono intonato, che può essere così estromesso in modo sistematico dalla lettura vocale.

La pratica della lettura parlata si afferma nell'Ottocento anche per ragioni di salvaguardia delle giovani voci non impostate (Delfrati 2008, 170), in un contesto sociale in cui l'opera lirica è un vero e proprio fenomeno di massa;

ancora di più si impone in nome di una presunta “razionalità” della lettura, che considera tuttavia solo l’aspetto dei rapporti aritmetici tra i valori ritmici, ed è consacrata dai programmi della riforma fascista dei conservatori nel 1930.

1.6 Spunti per un’indagine

Gli elementi che emergono dalla ricognizione storica, e che possono rappresentare altrettante prospettive di riflessione e di ricerca, si possono sintetizzare come segue.

- La progressiva centralità del ruolo di interprete del repertorio nel profilo dello strumentista porta la lettura musicale in assoluto primo piano nel percorso formativo musicale e tra le esigenze professionali.
- La mediazione delle sillabe di solmisazione nell’esecuzione strumentale risponde a criteri di efficienza e rapidità nella lettura, consentendo il passaggio automatico dal segno notazionale al gesto esecutivo.
- Le sillabe di solmisazione come espediente per la lettura strumentale non sono originarie, ma introdotte a partire dalla fine del Settecento, attraverso un cambio di destinazione d’uso, consentito dalla loro fissazione sulle altezze assolute. Prima di questa fase, si presuppone che l’esecuzione e la lettura strumentali non fossero mediate da sillabe né da altri strumenti linguistici, agendo le lettere alfabetiche solo come denominazione delle altezze e non nella esecuzione in tempo reale.
- La mediazione delle sillabe esclude tendenzialmente l’anticipazione immaginativa del risultato sonoro dell’esecuzione strumentale. Ciò può compromettere lo sviluppo di altre forme di esecuzione strumentale – quale, ad esempio, l’improvvisazione – e dell’orecchio interiore.
- Il rapporto tra nota e tasto “digitalizzato” dalla sillaba, secondo una relazione 1:1, procede nella direzione di una lettura per elementi discreti, allontanando la prospettiva della lettura per raggruppamenti, che sembra invece essere caratteristica del musicista esperto.

Bibliografia

Adam, L. (1805). *Méthode de piano du Conservatoire*. Ozi.

Allorto, R. (a cura di) (1997). *Ettore Pozzoli musicista e didatta*. Ricordi.

- Asioli, B. (1809). *Principi elementari di musica*. Magrini.
- Baragwanath, N. (2020). *The Solfeggio Tradition. A Forgotten Art of Melody in the Long Eighteenth Century*. Oxford University Press.
- Blasius, L. D. (1996). The mechanics of sensation and the construction of the Romantic musical experience. In: I. Bent (a cura di). *Music Theory in the Age of Romanticism*. Cambridge University Press.
- Chiantore, L. (2014). *Beethoven al pianoforte*. Il Saggiatore.
- Daolmi, D. (2002). *Alle origini del Conservatorio di Milano. L'alibi del modello francese e le sorti dell'opera italiana*. Examenapium. <https://www.examenapium.it/curriculum/conservatorio.pdf>.
- Delfrati, C. (1997). *Interrogare il passato. Introduzione alla ricerca storica sull'insegnamento della musica in Italia*. Quaderni di beQuadro, n. 7, Rugginenti.
- Delfrati, C. (2008). *Fondamenti di pedagogia musicale*. EdT.
- Delfrati, C. (2018). *Processo al solfeggio*. Tombolini Editore.
- Gjerdingen, R. (2007). *Music in the Galant Style*. Oxford University Press.
- Maione, O. (2005). *I conservatori di musica durante il fascismo*. EDT.
- Odone, A. (2007). *Musica in dialogo con la mente: la solmisazione*. Spectrum n. 17, Curci.
- Odone, A. (2015). Didattica con il Do mobile: Il recupero della funzionalità musicale. *Audiation*, 1: 39-50. https://www.audiation-rivista.it/images/articoli/1/01_39_50.pdf.
- Salveti, G. (a cura di) (2003). *Milano e il suo conservatorio. 1808-2002*. Skira.
- Sanguinetti, G. (2012). *The Art of Partimento*. Oxford University Press.
- Van Tour, P. (2015). *Counterpoint and Partimento. Methods of Teaching Composition in Late Eighteenth-Century Naples*. Uppsala Universitet.
- Vaccarini Gallarani, M. (2003). Modelli culturali e contenuti dell'istruzione musicale. In: G. Salvetti (a cura di). *Milano e il suo conservatorio 1808-2002*. Skira.

Capitolo 2

La lettura musicale e la ricerca

2.1 Cosa si intende per lettura musicale?

La lettura musicale è un'abilità fondamentale per tutti i musicisti di tutti gli ambiti della cultura musicale occidentale ed è trasversalmente coltivata ad ogni livello formativo. È caratterizzata dalla capacità dell'esecutore di elaborare una serie di informazioni visive molto complesse, nell'ambito in un lasso temporale molto breve e definito, senza possibilità di rivedere e correggere eventuali imprecisioni. È di particolare interesse per alcune professioni musicali, come gli accompagnatori al pianoforte, i direttori d'orchestra e gli orchestrali in genere, ma costituisce una delle capacità di base che ogni musicista deve acquisire. Nel caso in cui il lasso di tempo a disposizione per la lettura e la possibilità di revisione siano di minima entità o nulle, questa attività è chiamata "lettura a prima vista" (Wolf 1976). Queste due designazioni, *Lettura musicale* e *Lettura a Prima Vista*, sono evidentemente di difficile definizione, tanto che alcuni studiosi le utilizzano entrambe in modo intercambiabile (Sloboda 1978), mentre altri premettono chiare distinzioni e descrizioni (Elliott 1982). McPherson (1994) e McPherson, Bailey e Sinclair (1997) hanno descritto l'abilità di leggere a prima vista come la capacità di eseguire un repertorio di musica conosciuta, memorizzata e richiamata dalla memoria per suonare a orecchio o improvvisare, in modi più o meno stilisticamente connotati, e per leggere la musica senza aver mai visto lo spartito prima. Questa definizione introduce, per la prima volta, un legame indissolubile tra l'abilità di leggere musica e l'esperienza pregressa, intesa come insieme complesso di competenze strumentali, teoriche e culturali. La definizione di lettura a prima vista è poco chiara soprattutto quando – per esempio – si considera lettura a prima vista l'esito di una lettura ripetuta un paio di volte. La definizione "lettura musicale" è probabilmente più appropriata nel nostro caso, perché quella di "lettura a prima vista" tende ad essere più circoscritta e a comprendere la sola primissima lettura di un brano o una sequenza, come è consueto fare negli

esami musicali. Viceversa, il binomio “lettura musicale” ha un più ampio significato e si riferisce al primo approccio strumentale o vocale con un brano di musica scritta, senza il beneficio di una precedente pratica (Wolf 1976). A questo tipo di attività si riferiscono le domande rivolte ai musicisti del campione, sia nel questionario, sia durante le interviste.

Gli studi sulla lettura musicale sono numerosi e hanno esplorato i molteplici e complessi aspetti del percorso che dal segno portano al suono. Ciononostante, non esistono studi che hanno esplorato, direttamente o indirettamente, l'esistenza di una doppia decodificazione tra segno e sillaba e sillaba e suono, né tantomeno la peculiare appartenenza di questo fenomeno all'area geografica latina e/o latino-americana.

2.2 Gli studi in ambito musicale

Tra gli aspetti della Lettura Musicale più utili per i musicisti, e interessanti per gli studiosi, ci sono le differenze tra le caratteristiche dei buoni lettori e di quelli meno abili. Gli studi che si sono occupati di questo ambito hanno individuato una prima importante correlazione tra la qualità della conoscenza musicale e l'efficacia della lettura a prima vista. A cominciare dai primi studi di Bean (1938) e Jacobsen (1941), numerosi sono stati i tentativi di individuare le variabili in grado di connotare le differenze tra lettori musicali buoni e meno buoni. Sulla base dei risultati, si può dedurre che i buoni lettori sono in grado di cogliere sequenze organizzate di note, invece che note singole, tendono ad avere maggiore capacità di anticipare la lettura (leggere in avanti), tendono a correggersi in base al principio di verosimiglianza musicale (analogamente ai correttori di bozze), reagiscono agli aspetti strutturali della notazione, usano immagini sonore e hanno una maggiore quantità di pratica maturata specificamente nell'ambito della lettura a prima vista (McPherson e Gabrielsson 2002; Sloboda 1984). Uno studio di Sloboda (1984) prova l'esistenza di una corrispondenza tra qualità della lettura, memoria visiva dello spartito, evidente sensibilità per le configurazioni strutturali dello stimolo visivo e che gran parte di quanto deve essere letto viene analizzato per identificare un significato musicale, prima ancora della formulazione dei comandi gestuali. Per questo motivo, la lettura musicale presuppone un funzionamento peculiare del sistema percettivo, definibile in sintesi come *percezione musicale*.

2.3 Gli studi sugli aspetti cognitivi

Gli studi sulla lettura musicale hanno, sin dall'inizio, fornito importanti informazioni sulla natura delle capacità che ad essa presiedono e hanno reso disponibili informazioni importanti per le loro implicazioni in ambito formativo.

La lettura della notazione sul pentagramma e la decodifica dei simboli musicali costituiscono un compito specifico e, secondo Sloboda, la lettura musicale è presieduta da un sistema di processi correlati (Sloboda 1976, 1978, 1984). Secondo Wolf (1976), la lettura musicale è un processo che coinvolge almeno due competenze: quella deputata alla decodificazione e quella motoria. La capacità di decodificare e la risposta motoria sono ugualmente importanti nella lettura musicale, tuttavia è la loro integrazione che costituisce la chiave per una corretta esecuzione.

Risultati rilevanti sono emersi dagli studi che hanno indagato il ruolo e l'importanza delle unità strutturali, ovvero di sezioni dotate di un senso musicale riconoscibile, nella lettura a prima vista. Sloboda, per esempio, in uno studio del 1977, ha sottoposto un campione di musicisti di strumenti a tastiera ad un interessante esperimento, in cui la quantità di informazioni utili a definire la presenza di unità di senso (frasi musicali) è stata sistematicamente variata. Durante l'esecuzione di una sequenza musicale, è stato occultato ad un certo punto il testo musicale, noto solo allo sperimentatore. Ai musicisti è stato chiesto di eseguire tutto il materiale musicale che avevano potuto vedere oltre questo punto, per valutare la capacità di anticipare con gli occhi la lettura e di trasformarla in gesto. È stato riscontrato che la presenza di marcatori strutturali, ovvero di segni identificativi di una struttura musicale chiara e riscontrabile, aumentava la capacità di suonare oltre il punto di occultamento e tendeva a estendere esattamente la previsione della parte occultata, sino a ricostruire una frase. I risultati suggeriscono una chiara analogia tra i meccanismi cognitivi nella musica e nel linguaggio, in quanto la conoscenza delle strutture è fondamentale nell'organizzazione e nell'elaborazione visiva di un testo, sia esso musicale che linguistico.

Un altro versante importante di studi, posteriori rispetto a quelli che abbiamo sino ad ora considerato, si è focalizzato sugli aspetti percettivi, evidenziando come le strutture relative all'altezza e al tempo vengono elaborate separatamente (Palmer e Krumhans 1987; Waters and Underwood 1999). Le informazioni relative ad altezza e tempo vengono decodificate

separatamente, sia nella notazione, sia nell'ambito della lettura musicale. McPherson (1994) ha condotto uno studio per determinare come tutte le abilità coinvolte nella lettura a prima vista sono correlate. Egli ha somministrato la Watkins-Farnum Performance Scale (WFPS), un modello utilizzato per la valutazione delle capacità di leggere a prima vista, a 101 studenti di clarinetto e tromba delle scuole superiori, che stavano sostenendo esami di strumento. I risultati mostrano che, nelle fasi iniziali della formazione, l'abilità di leggere a prima vista non è significativamente correlata alla capacità performativa, intesa come capacità di eseguire un repertorio studiato e acquisito, mentre, quando gli strumentisti diventano più esperti, le correlazioni tra questi due aspetti si rafforzano significativamente.

Un'ulteriore prova dell'elaborazione separata delle informazioni su altezza e tempo si trova negli studi concernenti musicisti con lesioni cerebrali. Uno studio di caso in cui il paziente, musicista professionista, aveva riportato una lesione ischemica nella regione temporo-parieto-occipitale sinistra è stato fondamentale nella comprensione dei processi della lettura musicale. La lesione ischemica aveva danneggiato la lettura musicale, causando una dissociazione tra la decodificazione dei simboli ritmici, la cui abilità appariva salvaguardata, rispetto all'altezza delle medesime note, che risultava sensibilmente inibita (Fasanaro, Spitaleri e Grozzi 1990). Le conclusioni di questo studio confermano che la decodificazione si avvale di processi separati per le altezze e i simboli ritmici e che devono essere integrati nell'informazione motoria. Ricerche di questo tipo sono molto importanti per il nostro studio, perché chiariscono come l'ipotesi di una doppia decodificazione si collochi in un sistema percettivo e cognitivo estremamente complesso.

2.4 Gli studi neuroscientifici

Gli esperimenti di Findlay (Waters, Underwood & Findlay 1997) studiano la velocità con cui si percepiscono e si confrontano due sequenze musicali, intesa come rapidità della lettura musicale, legata alla rapidità del movimento oculare che presiede alla percezione visiva delle sequenze. I risultati indicano che i musicisti esperti sono in grado di eseguire i confronti con un numero inferiore di sguardi di minor durata. Questi e altri risultati suggeriscono che la lettura musicale evoluta è associata alla capacità di captare rapidamente gruppi di note. La realizzazione di questo tipo di

lettura musicale è determinata dalla velocità di elaborazione delle informazioni e dalla reattività psicomotoria (Kopiez et al. 2006). Dal punto di vista neurologico, la lettura musicale richiede diversi processi simultanei, come la decodifica di informazioni visive, le risposte motorie e l'integrazione visivo-motoria (Gudmundsdottir 2007).

Già i primi studi di questo tipo (Jacobsen 1941) hanno stabilito che i modelli di movimento oculare dipendono dal livello di competenza: nei principianti si trovavano molte fissazioni, con pause lunghe durante le fissazioni, e la lettura non sistematicamente strutturata nella combinazione di pattern di note. I musicisti di livello intermedio presentavano tante fissazioni quante erano le note, ed erano in grado di leggere accordi in modo sistematico dal basso verso l'alto. Gli esperti, infine, mostravano molte meno fissazioni, oltre che una lettura sistematica degli accordi.

L'attività dell'occhio durante la lettura musicale è rapportata alle sue funzioni tipiche della vita quotidiana. Contrariamente a ciò che si tende spesso a credere, l'occhio non funziona come una macchina fotografica, bensì come un flash, che nel buio può attivarsi e disattivarsi a intervalli brevi. L'occhio, infatti, si muove automaticamente per salti discreti (saccadi), con punti di riposo (fissazioni) approssimativamente 4/5 volte al secondo. Le saccadi durano circa 15-50 msec, mentre le fissazioni circa 150-200 msec. Appare evidente che la percezione visiva di singole crome, consapevole e discreta, in una sequenza musicale a MM = 120 è semplicemente impossibile. Durante ogni fissazione, l'immagine esterna viene proiettata sulla retina nella parte posteriore dell'occhio. La retina è relativamente grande, ma siamo in grado di percepire un'immagine nitida solo nella sua zona centrale (*fovea centralis*), mentre la percezione dell'immagine che proviene dalla retina che la circonda (*parafovea*) è leggermente sfocata. L'interazione e gli effetti delle due zone, *parafovea* e *fovea*, sono oggetto attuale di studio nella ricerca sui processi di lettura delle parole. Sfortunatamente, molti movimenti oculari non possono essere attivati intenzionalmente, in quanto determinati da processi preconsce e attivati da qualità dello stimolo luminoso (movimento, intensità etc.) e sonoro, oltre che dalla loro integrazione nel funzionamento cognitivo (volti umani, relazioni tra oggetti in movimento, previsioni di comportamento dell'oggetto etc.). Le saccadi, inoltre, possono orientarsi in avanti nella direzione della lettura, ma anche all'indietro (regressivamente). Questa situazione si verifica, per esempio, quando si controlla con lo

sguardo ciò che è stato letto in modo impreciso o con errori che attraggono l'attenzione (Hallam, Cross & Thaut 2011).

Poiché la posizione e la durata delle fissazioni rappresentano una realtà sensibile nella lettura musicale, i movimenti oculari offrono importanti informazioni sul funzionamento della mente musicale. Dobbiamo tenere conto di quante informazioni vengono recuperate dalla pagina e come esse sono assemblate in unità significative, per essere eseguite in sequenza.

Il rilevamento dei movimenti oculari durante la lettura musicale è ancora problematico, perché non esiste ancora un metodo di ricerca standardizzato e adatto alla complessità dello stimolo. Diversamente da ciò che è accaduto nel caso della lettura di un testo, in cui in pochi anni si è potuto definire un paradigma di funzionamento attendibile, le pubblicazioni su questo aspetto della lettura musicale sono in grande ritardo.

2.5 La lettura musicale come sistema complesso

Le abilità cognitive generiche, ovvero non specificamente orientate all'ambito musicale, così come le abilità pratiche, costituiscono uno dei parametri che più efficacemente contribuiscono a spiegare il livello qualitativo nell'ambito della lettura musicale e della lettura a prima vista. Le competenze generiche (non musicali) coinvolte sono ascrivibili a tre categorie: a) capacità cognitive generali, come memoria di lavoro, memoria musicale a breve termine, memoria numerica a breve termine; b) abilità cognitive elementari, come tempo di reazione, velocità di elaborazione delle informazioni; c) competenze relative alla pratica come esercizio, pratica della lettura a prima vista e orecchio interno.

Waters, Townsend e Underwood (1998) hanno ipotizzato, tra i primi in questo tipo di studi, che la lettura a prima vista è una forma di trascrizione complessa, che coinvolge processi percettivi, cognitivi e motori correlati. Essa può essere rappresentata con un modello in cui le differenti abilità, rappresentate da sei indicatori, convergono su tre abilità di base: riconoscimento di pattern nella parte musicale, abilità di previsione e capacità di utilizzare la rappresentazione uditiva (orecchio interno).

L'uso di modelli di funzionamento complesso e sistemico è un approccio ampiamente accolto e utilizzato nella psicologia cognitiva, come nel caso dei processi coinvolti nella memoria di lavoro, utilizzati nella lettura a prima vista

(Baddeley e Logie 1999). Questi studi offrono la possibilità di individuare indicatori, utili a raggruppare e classificare le abilità dei musicisti come lettori (Kopiez & Lee 2006, 2008). Un primo insieme di indicatori si riferisce all'elaborazione delle informazioni (ad es. la percezione del modello), il secondo insieme al movimento oculare e il terzo alla esperienza (competenza, orecchio interno).

Lo stato dell'arte degli studi sulla lettura musicale nel terzo millennio evidenzia un'attenzione qualitativamente e quantitativamente crescente sull'argomento. Ciononostante, tale patrimonio è ancora poco accolto nella didattica musicale, e questo è provato dal fatto che gli studi sulla lettura musicale hanno approfondito molto l'ambito dei professionisti e molto meno quello dei principianti. La lettura musicale può trarre informazioni risolutive e innovative dalla ricerca, e grazie ad essa può aspirare a inaspettati progressi, proprio nell'acquisizione di più raffinate competenze di base.

Gli insegnanti di musica sanno che durante il percorso verso la fluidità nella lettura musicale si trovano molti ostacoli e che i metodi di insegnamento tradizionali non sono sempre sufficientemente efficaci. Questa è la causa di una esperienza negativa della lettura per molti principianti (Mills e McPherson 2006). Questi metodi, infatti, sono per lo più basati su convenzioni poco critiche e piuttosto rigide, e abbandonano gli studenti e gli insegnanti al loro intuito nella ricerca di soluzioni e strategie risolutive.

Bibliografia

- Baddeley, A. D., & Logie, R. H. (1999). *Working memory: The multiple-component model*. Cambridge University Press.
- Bean, K. L. (1938). An experimental approach to the reading of music. *Psychological Monographs*, 50(6), i-80.
- Elliott, C. A. (1982). The music-reading dilemma. *Music Educators Journal*, 68(6), 33-60.
- Fasanaro, A. M., Spitaleri, D. L. A., Valiani, R., & Grossi, D. (1990). Dissociation in musical reading: A musician affected by alexia without agraphia. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 7(3), 259-272.
- Gudmundsdottir, H. R. (2007, July). *Error analysis of young piano students' music reading performances*. 8th Conference of the Society for Music Perception and Cognition, Concordia University, Montreal.

- Hallam, S., Cross, I., & Thaut, M. (a cura di). (2011). *Oxford handbook of music psychology*. Oxford University Press.
- Jacobsen, O. I. (1941). An analytical study of eye-movements in reading vocal and instrumental music. *Journal of Musicology*, 3, 1-32.
- Kopiez, R., Weihs, C., Ligges, U., & Lee, J. I. (2006). Classification of high and low achievers in a music sight-reading task. *Psychology of Music*, 34(1), 5-26.
- Kopiez, R., & Lee, J. I. (2006). Towards a dynamic model of skills involved in sight reading music. *Music education research*, 8(1), 97-120.
- Kopiez, R., & Lee, J. I. (2008). Towards a general model of skills involved in sight reading music. *Music education research*, 10(1), 41-62.
- Mills, J., & McPherson, G. E. (2006). Musical literacy. In G. E. McPherson (a cura di). *The Child as Musician: A Handbook of Musical Development*. Oxford University Press.
- McPherson, G. E. (1994). Factors and abilities influencing sightreading skill in music. *Journal of Research in Music Education*, 42(3), 217-231.
- McPherson, G. E., Bailey, M., & Sinclair, K. E. (1997). Path analysis of a theoretical model to describe the relationship among five types of musical performance. *Journal of research in music education*, 45(1), 103-129.
- McPherson, G. E., & Gabrielsson, A. (2002). From sound to sign. In R. Parncutt, & G. McPherson (a cura di). *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 99-115). Oxford University Press.
- Sloboda, J. (1978). The psychology of music reading. *Psychology of music*, 6(2), 3-20.
- Sloboda, J. A. (1976). The effect of item position on the likelihood of identification by inference in prose reading and music reading. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 30(4), 228.
- Sloboda, J. A. (1977). Phrase units as determinants of visual processing in music reading. *British journal of Psychology*, 68(1), 117-124.
- Sloboda, J. A. (1984). Experimental studies of music reading: A review. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 222-236.

- Waters, A. J., Townsend, E., & Underwood, G. (1998). Expertise in musical sight reading: A study of pianists. *British Journal of Psychology*, 89(1), 123-149.
- Waters, A. J., Underwood, G., & Findlay, J. M. (1997). Studying expertise in music reading: Use of a pattern-matching paradigm. *Perception & Psychophysics*, 59(4), 477-488.
- Waters, A. J., & Underwood, G. (1999). Processing pitch and temporal structures in music reading: Independent or interactive processing mechanisms? *European Journal of Cognitive Psychology*, 11(4), 531-553.
- Wolf, T. (1976). A cognitive model of musical sight-reading. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5(2), 143-171.

Capitolo 3

Il metodo di studio

3.1 Introduzione

Il metodo di studio utilizzato nell'indagine ha previsto tre fasi:

- a) pianificazione della raccolta dati mediante una *web-survey* rivolta a musicisti professionisti e non professionisti, insegnanti e studenti di conservatorio;
- b) analisi quantitativa volta a verificare le ipotesi di lavoro, in particolare quella sull'abbinamento di simboli a suoni e significati;
- c) analisi qualitativa incentrata su interviste dirette.

I musicisti contattati per la *web-survey* sono stati 72. Si è scelto di adottare uno schema di campionamento "per quote", rispecchiante cioè la distribuzione dei musicisti per strumento suonato in Italia.

Per la parte quantitativa, si sono usate metodologie di statistica descrittiva, mentre, per le interviste dirette, è stata seguita una metodologia di ricerca qualitativa.

3.2 Metodologie di campionamento impiegate

Il campione selezionato per questo studio è stato formato tenendo presente la distribuzione degli studenti dei conservatori musicali italiani, in base allo strumento scelto per il corso principale. I musicisti sono per la maggior parte professionisti e provengono da diversi conservatori musicali d'Italia. L'età media dei rispondenti è pari a 33.5 (età massima: 68.1, età minima: 18.0), con una variabilità piuttosto alta (deviazione standard: 15.5). Poiché la quota di rispondenti che hanno effettuato il percorso di studio musicale formativo 10 o 20 anni fa è risultata preponderante, si è pensato di aumentare la quota dei rispondenti al questionario che usano il pianoforte come strumento principale nell'attività musicale, strumento che allora veniva scelto maggiormente dagli studenti di conservatorio.

Nella Tabella 3.1 sono riportate le distribuzioni degli studenti di istituti superiori di studi musicali (ISSM), conservatori musicali (CM) e istituti

musicali pareggiati (IMP), negli anni 1936-37, 1967-68, 1997-98 e 2015-16 (Casula, 2018), assieme alla distribuzione dei rispondenti al questionario, che è stato condotto, per questo studio, rispetto agli strumenti musicali scelti per il corso principale. Si nota subito che la quota degli studenti iscritti a corsi di pianoforte, in passato, era molto più alta rispetto ad altri strumenti: nel 1936-37 era pari al 34%, nel 1967-68 al 35% e nel 1997-98 al 28%. Nel 2015-16 si è mantenuta uguale a quella del 1997-98 nei corsi del vecchio ordinamento, mentre è scesa al 25%, a causa del progressivo ampliamento dell'offerta formativa e l'introduzione di nuovi corsi, come previsto dalla legge di riforma 508/99.

Strumento	Distribuzione degli studenti di CM/IMP (Italia, a.s. 1936-37)	Distribuzione degli studenti di CM/IMP (Italia, a.s. 1967-68)	Distribuzione degli studenti di CM/IMP (Italia, a.s. 1997-98)	Distribuzione degli studenti di ISSM (Italia, a.a. 2015-16)		Percentuale di rispondenti nello studio
				Vecchio ordinamento	Nuovo ordinamento (livello pre-accademico)	
Pianoforte	34%	35%	28%	28%	25%	46,58%
Violino	17%	11%	11%	22% (con violoncello)	13%	12,33% (con viola e violoncello)
Flauto	(in "Altro")	(in "Altro")	6%	5%	7%	5,48%
Chitarra	(in "Altro")	(in "Altro")	(in "Altro")	7%	6%	5,48%
Clarinetto	(in "Altro")	5%	6%	6%	6%	6,85%
Tromba e trombone	(in "Altro")	6%	(in "Altro")	(in "Altro")	5%	6,85%
Canto	13%	10%	7%	(in "Altro")	5%	5,48%
Altro	36%	33%	42%	32%	33%	10,95%

Tabella 3.1. Distribuzione degli studenti di istituti superiori di studi musicali (ISSM), conservatori musicali (CM) e istituti musicali pareggiati (IMP) per tipologia di corso principale – Vari anni. Fonte: Casula (2018), Banca dati MIUR-AFAM, elaborazioni degli autori.

Gli altri strumenti presentano nello studio quote simili rispetto alle corrispondenti ripartizioni degli anni precedenti.

Dunque, è stato deciso di inserire nel campione un numero maggiore di musicisti che hanno dichiarato di svolgere la propria attività strumentale prevalentemente con il pianoforte (circa il 47%), assorbendo parzialmente in questa percentuale anche la categoria "Altro", di difficile definizione, in

quanto ora composta da nuovi corsi di studio introdotti negli ultimi due decenni e a seguito della legge di riforma del settore AFAM.

Di conseguenza, si è effettuato un campionamento per quote, con la quota riservata ai musicisti che usano il pianoforte come strumento principale modificata rispetto alla distribuzione più recente degli studenti per tipologia di corso principale, in modo da tener conto del cambiamento avvenuto nei programmi e nell'offerta formativa del nuovo ordinamento, che non ha interessato nessuno dei partecipanti all'indagine.

Il campionamento per quote è una tecnica di campionamento statistico non probabilistico, in cui i ricercatori cercano una caratteristica specifica negli intervistati e quindi prendono un campione su misura, proporzionato a una popolazione di interesse. In questo studio, la caratteristica specifica è lo strumento principale utilizzato nell'attività professionale o nell'insegnamento. Se un campionamento è "non probabilistico", significa che non segue regole di inclusione delle unità della popolazione statistica, nel campione, basate sulla teoria della probabilità o sull'estrazione casuale delle unità campionarie.

Lo scopo del campionamento per quote è di avere un campione rappresentativo della popolazione da cui proviene rispetto a una caratteristica specifica (in questo caso lo strumento musicale). La caratteristica specifica costituisce gruppi esaustivi ("strati" in gergo tecnico-statistico, in cui ogni unità appartiene ad un solo gruppo), al cui interno l'omogeneità è massima rispetto ad altre caratteristiche che si vogliono studiare: evidentemente lo strato dei violinisti condivide, per esempio, alcune caratteristiche di studio e di impostazione musicale, che non sono le stesse di quelle del gruppo dei fiati. Di solito, agli intervistatori viene fornita la quota di ciascun gruppo da intervistare, in modo da rispettare la composizione della popolazione rispetto alla caratteristica specifica che forma i gruppi (Salkind, 2010).

Il campionamento per quote presenta alcuni vantaggi, ma anche alcuni svantaggi. Tra i vantaggi si annoverano solitamente 1) la facilità e la velocità con cui si possono raggiungere le persone da intervistare, 2) la possibilità di ottenere la lista delle persone da intervistare senza alcun utilizzo della teoria probabilistica o quando questa non è applicabile, 3) i costi piuttosto contenuti del suo espletamento, 4) il fatto che esso, comunque, garantisce un buon grado di rappresentatività del campione, rispetto alla popolazione di provenienza. Tra gli svantaggi, spesso si cita il fatto che un campione

non-casuale, come quello per quote, può fornire stime distorte, dovute alla selezione “soggettiva” (decisa cioè dagli intervistatori) degli intervistati.

Per somministrare il sondaggio è stata utilizzata una piattaforma per creare sondaggi online (<http://www.websurveycreator.com>). Si è preferito non utilizzare la metodologia che prevede un invito tramite messaggio e-mail e si sono effettuate interviste *vis-à-vis* o telefoniche impostate sulla piattaforma, con gli intervistatori che hanno inserito le risposte, utilizzando un tablet collegato direttamente alla piattaforma. Di solito, i sondaggi basati sugli inviti a partecipare inviati tramite e-mail presentano un alto tasso di non risposta (Lee, 2006). Si è così potuto ottenere risultati più efficaci dal punto di vista della comprensione delle domande del questionario e si è stimolato adeguatamente l'intervistato alla risposta, ottenendo risposte più precise e stime più affidabili. Non si sono registrate mancate risposte, per cui il *dataset* risultante dal sondaggio non contiene dati mancanti, se non per alcune risposte a domande che prevedono un determinato *status* del rispondente¹.

3.3 Metodologie di analisi quantitativa impiegate

Si sono analizzate le risposte alle domande del questionario, utilizzando alcune semplici misure di analisi descrittiva statistiche (mediana, media, moda, minimo e massimo, deviazione standard, analisi di frequenza, ecc., anche all'interno dei sottogruppi del campione, per esempio per strumento utilizzato professionalmente), corredate da grafici che illustrano la distribuzione delle risposte a ciascuna domanda del questionario, un modello per misurare l'associazione tra le risposte al questionario, l'indice gamma di Goodman e Kruskal².

-
- 1 Ad esempio coloro che non insegnano una materia musicale non hanno risposto alla domanda “Nella valutazione dei tuoi studenti di strumento includi solitamente la valutazione dell'abilità nella lettura?”.
 - 2 Le risposte sono state fornite per la maggior parte sulla base di opzioni multiple “pre-confezionate” al rispondente che hanno poi costituito variabili “qualitative” per le quali un indice molto utilizzato come il coefficiente di correlazione lineare di Pearson che è più adatto a misurare l'associazione tra variabili di tipo quantitativo nel nostro caso non era del tutto appropriato. Per una descrizione tecnica dell'indice di Goodman e Kruskal si veda Goodman and Kruskal (1954).

Bibliografia

- Casula, C. (2018). *Diventare musicista. Indagine sociologica sui conservatori di musica in Italia*. Universitas Studiorum.
- Goodman, L. A., & Kruskal, W. H. (1954). Measures of Association for Cross Classifications. *Journal of the American Statistical Association*, 49(268), 732–764.
- Lee, S. (2006). An evaluation of nonresponse and coverage errors in a prerecruited probability web panel survey. *Social Science Computer Review*, 24(4), 460–475.
- Salkind, N.J. (a cura di) (2010). *Encyclopedia of Research Design*. Vol. 1. SAGE Publications.

Capitolo 4

Il questionario

4.1 L'impianto

L'idea di utilizzare un mezzo di indagine come il questionario è nata per capire, prima di sperimentazioni più focalizzate e costose, se l'ipotesi della doppia decodificazione nella lettura musicale costituisce una condizione condivisa, se è percepita come un problema o anche solo come una difficoltà e, se sì, in che misura. Queste informazioni preliminari permetteranno di definire il problema nel suo contesto di riferimento, evidenziandone i termini entro cui potrà essere studiato con focus più specifici, e attivando protocolli interdisciplinari importanti, come per esempio con le neuroscienze. Le domande possono essere classificate e ricondotte all'esplorazione di tre grandi aree di indagine:

- 1) proprietà sociodemografiche
- 2) comportamenti
- 3) atteggiamenti

Per proprietà sociodemografiche, si intendono le caratteristiche anagrafiche e sociali che contraddistinguono il soggetto intervistato e, per questo motivo, si definiscono di tipo individuale. Rientrano in questa categoria attributi come, nel nostro caso, età, titolo di studio e professione. Sono riconducibili alle proprietà sociodemografiche anche aspetti come la zona geografica di provenienza e la definizione del periodo in cui si è svolta la formazione musicale. Queste ultime caratteristiche vengono definite di tipo contestuale. L'ampia gamma di domande relative ai comportamenti consente di esplorare azioni ed eventi empiricamente osservabili e potenzialmente controllabili, che, proprio per queste caratteristiche, sono più facilmente rilevabili della dimensione relativa agli atteggiamenti, che fa riferimento ad aspetti come le opinioni, i valori, le motivazioni, gli orientamenti, le valutazioni e i giudizi. Aspetti che, proprio per la loro natura di maggiore astrattezza, sono più difficilmente rilevabili attraverso quesiti diretti. Per questo motivo, le domande che rilevano gli atteggiamenti sono

formulate in modo da ricondurre questa dimensione ad azioni o situazioni oggettive, che sottendono la realtà effettiva della lettura musicale, declinata in tutte le situazioni riscontrabili nella esperienza di un musicista.

Da un punto di vista operativo, sono stati individuati e accuratamente applicati i seguenti criteri:

- a) ricondurre l'intervistato a comportamenti e a specifiche azioni da svolgere, piuttosto che a situazioni generiche o potenziali;
- b) non chiedere opinioni su argomenti e situazioni che l'intervistato potrebbe non conoscere;
- c) usare una terminologia semplice, comprensibile e sempre appropriata al target a cui è rivolta l'indagine;
- d) fare riferimento a periodi temporali conosciuti e facilmente reperibili nella memoria personale;
- e) non indurre l'intervistato al dubbio o all'errore;
- f) evitare domande che contengono la richiesta di più di una informazione.

Il questionario (allegato 1, in Appendice) costituisce la prima parte dello studio, che si sviluppa con una articolata fase sperimentale e indaga peculiari caratteristiche della lettura musicale finalizzata all'esecuzione strumentale. La sua finalità è ampliare le conoscenze degli aspetti cognitivi, musicali e didattici sull'argomento, evidenziando criticità e soluzioni importanti nella formazione dei giovani musicisti. Le domande sono formulate in modo da rappresentare uno stimolo analogo per tutti coloro che rispondono e da costituire un percorso di indagine logico, riconoscibile, ma non induttivo. Il questionario è costituito da 5 sezioni, ognuna delle quali affronta un aspetto importante del rapporto con la lettura musicale. I cinque aspetti sono riconducibili a specifiche attività e condizioni che ogni musicista ha certamente esperito, e le sezioni ad esse dedicate non contengono, in nessun caso, domande a cui non sia possibile rispondere. Ogni sezione è formata da una piccola serie di domande a risposta chiusa, tra di loro coerenti, per le quali è prevista una sola risposta, salvo diversa indicazione. Le domande sono chiare e verificate dal punto di vista di possibili ambiguità. Dove si sia intravista la possibilità di fraintendimenti, sono state introdotte istruzioni o esemplificazioni disambiguanti.

La struttura scelta per il questionario, somministrato con lo scopo di raccogliere informazioni anche tecniche sull'esperienza, passata e presente, di pratica e assimilazione delle tecniche di lettura musicale, è conforme a

quella di analoghi questionari utilizzati in contesti di studio simili, soprattutto nella letteratura musicologica e di acquisizione cognitiva anglosassone, anche in contesti sperimentali. Si vedano, come esempi significativi, Vujović and Bogunović (2012), Henry (2015) and Mayhew and Coker (2020).

4.2 Le sezioni

I quesiti della prima sezione riguardano i dati personali generici, e non identificativi, e costituiscono una prima griglia per lo studio del campione in base a tipologie fondamentali, come la fascia di età, lo strumento suonato, se si suona più di uno strumento, se si pratica una professione musicale, se la lettura fa parte intrinsecamente dell'attività musicale svolta, e se si pratica attività cameristica.

Nella seconda sezione, le domande riguardano il rapporto con la lettura musicale nel periodo della formazione e propongono una serie di risposte che, qualunque sia la scelta del rispondente, rappresentano un risultato rilevante. Per esempio, la domanda n. 7 chiede come il rispondente ha imparato a leggere la musica, dando tre soluzioni possibili: leggendo le note sul pentagramma (solfeggio parlato), suonando lo strumento, cantando (solfeggio cantato). Il fatto che venga scelta una o l'altra ha un valore relativo, e rappresenta una situazione complessa, in quanto sappiamo che, prima o poi, tutti i musicisti vengono esposti ad una formazione che comprende tutte queste attività specifiche. Ciononostante, è molto importante, ai fini dello studio, individuare un modello prevalente o anche solo un imprinting. In questa prospettiva, il fatto di non scegliere delle possibilità costituisce una informazione altrettanto rilevante.

La seconda sezione continua esplorando il rapporto del rispondente con la ritmica e con la lettura a prima vista.

La terza sezione indaga il rapporto con la lettura musicale nella pratica e dopo la formazione, riscontrando quanto è presente la lettura a prima vista nella pratica musicale quotidiana e quali comportamenti e abitudini si sono sviluppate nei confronti della lettura. La sezione si conclude con una domanda cui si possono dare fino a tre risposte, perché chiede di elencare le operazioni compiute prima di eseguire per la prima volta un pezzo nuovo. La selezione di tre azioni, presupponendo che ve ne siano molte di più, dà rilevanza a ciò che oggettivamente e più consapevolmente accade, piuttosto

che a ciò che si ritiene essere più importante. Le possibilità di risposta sono sei:

- Segno la diteggiatura almeno dei passaggi principali;
- Esamino la notazione per individuare i passaggi più difficili;
- Stabilisco la tonalità (se si tratta di un brano tonale) e mi faccio un'idea del percorso tonale del brano;
- Se si tratta di un brano polifonico, studio a mani separate;
- Comincio con la lettura del ritmo;
- Eseguo una prima lettura pronunciando i nomi delle note.

La quarta sezione studia l'orientamento del campione dei musicisti rispetto all'attività didattica, indagando nello specifico modelli cognitivi a cui si riferiscono nell'insegnamento della lettura musicale. Ciò non significa che tutti i musicisti del campione siano o siano stati insegnanti teorici, quanto piuttosto che tutti gli insegnanti di strumento hanno prima o poi dovuto affrontare il problema della lettura a tutti i livelli di insegnamento strumentale, intesa, sia in senso lato, come capacità di decodificazione, sia nell'accezione più specifica della lettura a prima vista. Le domande sono formulate per valutare la tendenza ad avvicinarsi ad una o più strategie, piuttosto che per affermare una scelta o escluderne altre. Questo perché, al di là di qualsiasi considerazione sulla complessità dei sistemi cognitivi e pedagogici, nell'esperienza didattica di ognuno possono verificarsi problemi tanto diversi tra loro da richiedere talvolta soluzioni apparentemente divergenti.

Per esempio, la domanda n. 13 (Cosa proponi preferibilmente per far leggere la musica?) offre tre scelte che, non solo non si escludono, ma probabilmente si completano e compendiano: a) piccoli brani piuttosto semplici, b) qualunque cosa lo studente abbia bisogno di leggere, c) l'esecuzione di brevi sequenze melodiche e/o ritmiche con un chiaro senso musicale. Il senso della scelta di una delle tre azioni ha il valore di selezionare quella che, nell'opinione e nella esperienza degli intervistati, potrebbe venire cronologicamente e strategicamente prima, non quella che è più utile ed efficace rispetto alle altre.

La sezione propone quattro domande, di cui due a risposta multipla, in cui viene chiesto di mettere a confronto il metodo con cui si è imparato da giovani con quello che ora si propone ai propri studenti. Nella domanda n. 15 si è scelto di chiedere un riferimento importante della storia personale

relativo al periodo in cui si sono iniziati gli studi strumentali. Gli studi sulla acquisizione del linguaggio musicale in tutti i suoi aspetti confermano come le strategie cognitive, e pertanto quelle didattiche, siano molto differenti nelle diverse fasce di età in cui inizia il percorso musicale. Le domande a risposta multipla chiedono di selezionare tre azioni che si ritengono prioritarie rispetto alle altre, tutte valide e ben contestualizzate. La domanda n. 16 (Includi solitamente la valutazione dell'abilità nella lettura nella valutazione?) offre la possibilità di rapportare la lettura musicale alla attività di valutazione, evidenziando, anche in questo caso, l'orientamento, piuttosto che la scelta e l'esclusione, rispetto a tre posizioni: a) sempre, b) solo se costituisce un aspetto problematico, c) è una questione di pertinenza degli insegnanti delle materie teoriche.

Nella quinta sezione, dedicata alla pratica strumentale, cioè a ciò che in pratica accade quando un musicista legge un nuovo spartito, sono state raggruppate tre domande. Le prime due creano il contesto della pratica della lettura musicale e solo la terza affronta la questione della nominazione delle note. Nella quarta e quinta sezione compaiono rispettivamente una e due proposte di risposta aperta, per dare ai rispondenti la possibilità di descrivere il loro modo di affrontare la lettura attraverso azioni non indicate nella precedente lista di possibilità. In particolare, il rispondente può aggiungere la descrizione di una azione alle domande 17 (Prova a immaginare di iniziare l'esecuzione di un brano che conosci per averlo studiato ed eseguito altre volte, concentrati sull'azione che stai compiendo: quali tra queste operazioni stai eseguendo? Dove è rivolta la tua attenzione mentre suoni?) e 18 (Prova ora a immaginare l'esecuzione di un brano che leggi per la prima volta (prima vista), a cosa pensi iniziando l'esecuzione?)

La risposta aperta chiede la descrizione di una azione non elencata nella lista di possibilità, e questo riduce notevolmente la problematicità nell'interpretazione delle risposte a domande con risposta aperta.

Il campione è formato da 80 musicisti, studenti di livello avanzato o docenti dei conservatori italiani del centro nord, tutti maggiorenni e dotati di competenza ed esperienza sufficiente, per essere inequivocabilmente in grado di rispondere a tutte le domande.

L'organizzazione del questionario e la sua redazione finale sono il frutto di successive revisioni a seguito di un pre-studio su un campione di 24 musicisti, con i requisiti del campione definitivo. Il passaggio dalla formulazione

del questionario del pre-studio a quello definitivo ha richiesto una serie di interventi importanti in ordine a:

- chiarire il significato di termini musicali e correnti per evitare ambiguità, doppi sensi e fraintendimenti
- definire esplicitamente e chiaramente come rispondere, se con risposta unica, multipla o libera
- evitare domande che inibiscano, per qualsiasi motivo, la risposta (tono provocatorio, richiesta di coinvolgimento personale, assunti ideologici presupposti, ...)
- formulare lo stimolo alla risposta aperta, in modo da ottenere risposte con un indice di interpretabilità tollerabile
- formulare le domande in modo che sia immediatamente chiaro l'oggetto primario di interesse e che la risposta possa essere conseguentemente più oggettiva possibile
- raggruppare le domande in modo da creare contesti di indagine assolutamente chiari.

Bibliografia

- Henry, M. L. (2015). The Musical Experiences, Career Aspirations, and Attitudes Toward the Music Education Profession of All-State Musicians. *Journal of Music Teacher Education*, 24(2), 40-53.
- Mayhew, P. J., & Coker, K.L. (2018). Sight-Singing Habits of High-Achieving Middle and High School Choirs. *Research Perspectives in Music Education*, 21(1), 25-34.
- Vujović, I., & Bogunović, B. (2012, July 23-28). *Cognitive Strategies in Sight-singing*. 12th International Conference on Music Perception and Cognition and 8th Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music, Tessaloniki, Greece.

Capitolo 5

Analisi quantitativa

5.1 Introduzione

In questo capitolo si analizzano i risultati del sondaggio, utilizzando le metodologie statistiche descritte nel Capitolo 3. Nelle Tabelle 5.1-5.4 sono riportate le domande del questionario e le corrispondenti denominazioni, che si utilizzeranno nella presentazione dei risultati, assieme alle possibilità di risposta fornite ai rispondenti e se era prevista o meno la possibilità di scegliere più di una risposta tra le opzioni fornite.

Nel paragrafo 2 si condurrà un'un'analisi di frequenza visuale delle risposte, assieme ad una analisi di raggruppamento, per stabilire se esistono dei gruppi i cui componenti condividono caratteristiche simili. Nel paragrafo 3 verranno presentati i risultati di una analisi di associazione delle risposte, per stabilire se chi ha risposto ad alcune domande in un modo ha risposto ad altre domande in maniera simile.

Tabella 5.1. Domande nel questionario, nomi delle variabili utilizzate nei risultati, opzioni di risposta e possibilità di risposta multipla

Domanda nel questionario	Nome variabile utilizzata nei risultati	Opzioni di risposta e trasformazioni	Possibilità di risposte multiple?
1) Qual è il tuo strumento?	Strumento	Vari strumenti	No
2) Suoni altri strumenti?	Suona_strumento	1) Sì; 2) No	No
3) Sei nato/a nell'anno...	Età	Trasformata in età in anni rispetto alla data di somministrazione del questionario	No
4) La musica rappresenta la tua professione?	Musica_professione	1) Sì; 2) In parte; 3) No; 4) Sono ancora studente	No
5) Suoni regolarmente il tuo strumento?	Suona_strumento	1) Sì, anche in contesti pubblici; 2) Sì, ma solo in contesti didattici; 3) Sì, ma solo in contesti privati; 4) Mai; 5) Non regolarmente	No
6) Pratichi musica da camera, d'insieme, d'accompagnamento, per formazioni orchestrali o bandistiche?	Musica_camera	1) Sì, spesso; 2) Sì, ma raramente; 3) Mai	No
7) Le prime volte in cui hai imparato a eseguire i primi spartiti allo strumento, hai iniziato...	Prime_volte_spartiti	1) Suonando direttamente; 2) Leggendo i nomi delle note sul pentagramma; 3) Cantando le note	Sì
8) Come hai imparato la ritmica?	Impara_ritmica	1) Allo strumento, leggendo le note con il loro esatto valore; 2) A partire dalla teoria e dalla conoscenza delle figurazioni ritmiche; 3) A partire da pattern ritmico-gestuali; 4) Altro, specificare	Sì
9) Quando hai cominciato a leggere a prima vista?	Prima_vista_quando	1) Subito, dalle prime lezioni con l'insegnante di strumento; 2) Quando ho affrontato i primi esami ufficiali che prevedevano prove di questo tipo; 3) Quando ho potuto seguire un vero corso di lettura a prima vista; 4) Altro, specificare	No

Tabella 5.2. Domande nel questionario, nomi delle variabili utilizzate nei risultati, opzioni di risposta e possibilità di risposta multipla (continuazione)

Domanda nel questionario	Nome variabile utilizzata nei risultati	Opzioni di risposta e trasformazioni	Possibilità di risposte multiple?
10) Nella tua pratica musicale oggi quanto è presente la lettura a prima vista?	Prima_vista_pre-senza	1) Molto; 2) Poco; 3) Nulla o quasi	No
11) In quale di queste affermazioni ti riconosci di più:	Auto_riconosci	1) La lettura a prima vista fa intrinsecamente parte della mia attività di strumentista; 2) La lettura a prima vista è una pratica con regole e consuetudini utili, ma non sempre necessarie a uno strumentista; 3) Ho un metodo di studio che mi garantisce risultati soddisfacenti, ma che assorbe il mio tempo e le mie energie, lasciandomi poche opportunità di leggere a prima vista	No
12) Quali operazioni compi prima di eseguire un pezzo che vedi per la prima volta o di iniziarne lo studio?	Operazioni_preli-minari	1) Segno la diteggiatura almeno dei principali passaggi; 2) Esamino la notazione per individuare i passaggi più difficili; 3) Stabilisco la tonalità (se si tratta di un brano tonale) e mi faccio un'idea del percorso tonale del brano; 4) Se si tratta di un brano polifonico, studio a mani separate; 5) Comincio con la lettura del ritmo; 6) eseguo una prima lettura pronunciando i nomi delle note	Sì (max 3 opzioni)
13) Cosa proponi preferibilmente per far leggere la musica?	Proposta_leggere_musica	1) Piccoli brani piuttosto semplici, con un chiaro senso musicale; 2) Qualunque cosa lo studente abbia bisogno di leggere; 3) L'esecuzione di brevi sequenze melodiche e/o ritmiche; 4) Altro, specificare	Sì

Tabella 5.3. Domande nel questionario, nomi delle variabili utilizzate nei risultati, opzioni di risposta e possibilità di risposta multipla (continuazione)

Domanda nel questionario	Nome variabile utilizzata nei risultati	Opzioni di risposta e trasformazioni	Possibilità di risposte multiple?
14) Quale, tra questi consigli, daresti ai tuoi studenti per iniziare correttamente la lettura (dopo aver attentamente valutato la tonalità, il tempo e le indicazioni tradizionalmente presenti all'inizio dello spartito)?	Consigli_studenti	1) Prova a nominare le note delle prime due battute e poi a suonarle; 2) Conta la durata delle note durante l'esecuzione; 3) Pensa i nomi delle note durante l'esecuzione; 4) Prova a canticchiare, anche senza pronunciare il nome delle note, le prime due battute per poi suonarle; 5) Pensa alle posizioni della mano; 6) Analizza con precisione le altezze, gli intervalli, i valori e la diteggiatura, poi suona; 7) Pensa gli intervalli fra le note; 8) Altro, specificare	Sì (max 3 opzioni)
15) In che anno hai iniziato gli studi strumentali	Esperienza_musicale	Trasformata in esperienza in anni rispetto alla data di somministrazione del questionario	No
16) Quando tu stesso hai iniziato lo studio dello strumento, come ti è stato indicato di procedere?	Indicazioni_procedere	1) Prova a nominare le note delle prime due battute e poi a suonarle; 2) Conta la durata delle note durante l'esecuzione; 3) Pensa i nomi delle note durante l'esecuzione; 4) Prova a canticchiare, anche senza pronunciare il nome delle note, le prime due battute per poi suonarle; 5) Pensa alle posizioni della mano; 6) Analizza con precisione le altezze, gli intervalli, i valori e la diteggiatura, poi suona; 7) Pensa gli intervalli fra le note; 8) Altro, specificare	Sì (max 3 opzioni)
17) Nella valutazione dei tuoi studenti di strumento includi solitamente la valutazione dell'abilità nella lettura?	Valutaz_abilita_lettura	1) Sempre; 2) Solo se costituisce un aspetto problematico; 3) È una questione di pertinenza degli insegnamenti delle materie teoriche; 4) Altro, specificare	Sì

Tabella 5.4. Domande nel questionario, nomi delle variabili utilizzate nei risultati, opzioni di risposta e possibilità di risposta multipla (continuazione)

Domanda nel questionario	Nome variabile utilizzata nei risultati	Opzioni di risposta e trasformazioni	Possibilità di risposte multiple?
18) Prova a immaginare di iniziare l'esecuzione di un brano che conosci per averlo studiato ed eseguito altre volte. Concentrati sull'azione che stai compiendo: Quali tra queste operazioni stai eseguendo? Dove è rivolta la tua attenzione mentre suoni?	Operazioni_attenzione	1) Alle posizioni che le mani devono assumere in relazione alle note scritte; 2) Ai nomi delle note da eseguire; 3) Alla diteggiatura scritta o solo implicita; 4) Agli intervalli tra le note; 5) Alla scala della tonalità e alle sue principali caratteristiche, funzioni, posizioni digitali; 6) All'espressione, all'articolazione, al fraseggio; 7) Ai punti più importanti della partitura; 8) Ai passaggi più difficili, per evitare errori; 9) Altro, specificare	Sì (max 3 opzioni)
19) Prova ora immaginare l'esecuzione di un brano che leggi per la prima volta (prima vista). A cosa pensi iniziando l'esecuzione?	Esecuzione_prima_volta	1) Alle posizioni che le mani devono assumere in relazione alle note scritte; 2) ai nomi delle note da eseguire; 3) Alla diteggiatura scritta o solo implicita; 4) Agli intervalli tra le note; 5) Alla scala della tonalità e alle sue principali caratteristiche, funzioni, posizioni digitali; 6) All'espressione, all'articolazione, al fraseggio; 7) Ai punti più importanti della partitura; 8) Ai passaggi più difficili, per evitare errori; 9) Altro, specificare	Sì (max 3 opzioni)

5.2 Analisi statistica descrittiva

In questo paragrafo condurremo un'analisi di frequenza sulle risposte date al questionario. Ci concentreremo su ogni singola variabile, senza considerare le eventuali relazioni con le altre, che saranno discusse nel prossimo paragrafo. Ci concentreremo poi su particolari sottogruppi di rispondenti rispetto alle loro scelte riguardanti la lettura musicale¹.

1 Per le domande per le quali sono previste risposte senza opzioni multiple, presenteremo dei diagrammi a barre, raggruppando in maniera opportuna alcune categorie; per

Nella Figura 5.1 viene riportata la distribuzione percentuale dei rispondenti al questionario, rispetto ad alcuni gruppi di strumenti principali, utilizzati professionalmente dai rispondenti.

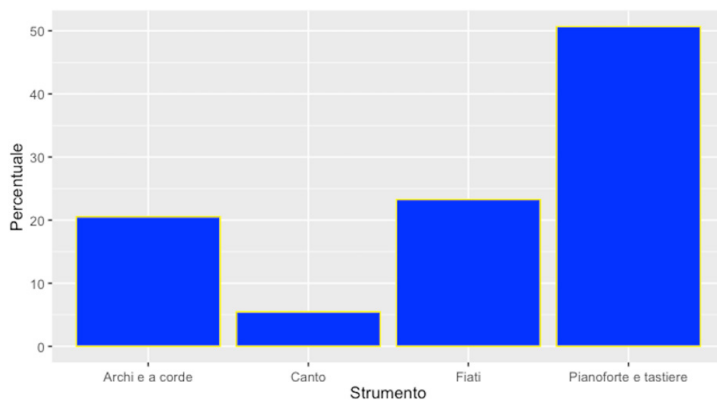


Figura 5.1. Distribuzione percentuale degli strumenti principali suonati dai rispondenti

Poco più del 50% dei rispondenti suona il pianoforte o un altro tipo di strumento a tastiera², quasi il 25% uno strumento a fiato, intorno al 20% uno strumento ad arco o a corde, mentre il 5% è un cantante professionista. Raggruppando ulteriormente gli strumenti in strumenti polifonici e non polifonici, il 49% circa suona strumenti polifonici e il 51% circa non polifonici, rivelando una distribuzione quasi uniforme tra le due categorie. Come discusso nel capitolo 3, la composizione del campione rispetto allo strumento suonato rispecchia quella della popolazione dei musicisti italiani, che di gran lunga preferiscono lo studio del pianoforte. Nella Figura 5.2 si riporta la distribuzione dei rispondenti rispetto all'età.

quelle con risposte multiple, descriveremo le associazioni di risposta rispetto alle opzioni proposte nella domanda più importanti nel corpo del testo.

2 In questa percentuale è compreso anche un direttore di orchestra.

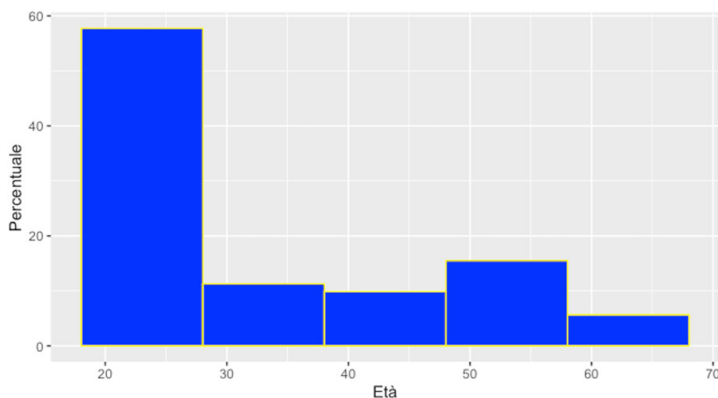


Figura 5.2. Distribuzione percentuale per età dei rispondenti

La distribuzione presenta un picco molto pronunciato nella classe d'età 18-28, ed un altro picco meno evidente nella classe d'età 48-58. Il campione è, dunque, formato prevalentemente da giovani diplomati o da studenti, per quasi il 60%, e per circa il 18% da musicisti di mezz'età. L'età media è pari a 33,5 anni e l'età mediana a circa 27 anni, con una variabilità misurata dalla deviazione standard pari a 15,5 anni. Il 55% circa ha meno di 30 anni. La metà dei rispondenti (Figura 5.3) suona anche un altro strumento.

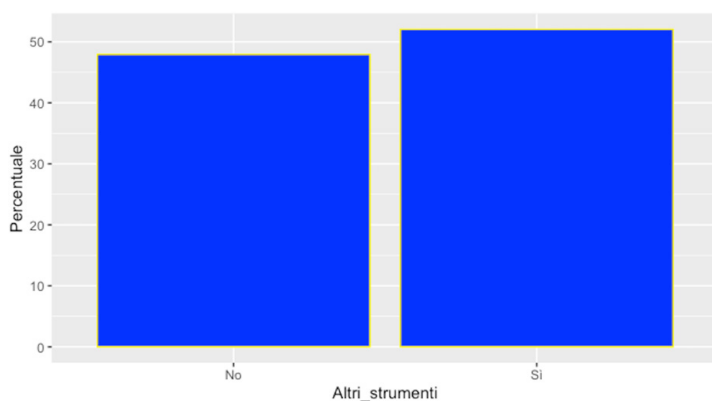


Figura 5.3. Distribuzione percentuale dei rispondenti rispetto ad eventuali altri strumenti suonati professionalmente

Circa il 35% dei rispondenti ha dichiarato di considerare l'attività musicale come la sua professione principale, mentre il 15% ha dichiarato che la musica costituisce la sua professione solo in parte (Figura 5.4).

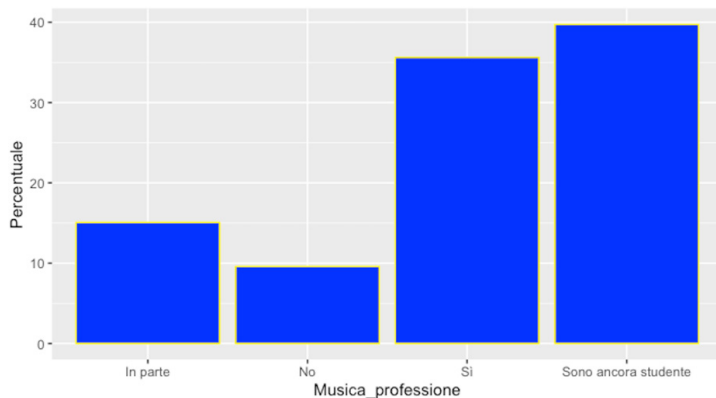


Figura 5.4. Distribuzione percentuale dei rispondenti rispetto allo status di professionista musicale

Il 40% dei rispondenti è ancora studente, mentre il 10% dei rispondenti ha dichiarato che la musica non è la sua professione.

Circa il 45% dei rispondenti (Figura 5.5) suona regolarmente lo strumento principale anche in contesti pubblici, mentre circa il 35% lo suona solo in contesti didattici e circa il 5% solo in contesti privati. Da segnalare che appena meno del 15% dei rispondenti ha dichiarato di non suonare regolarmente lo strumento principale.

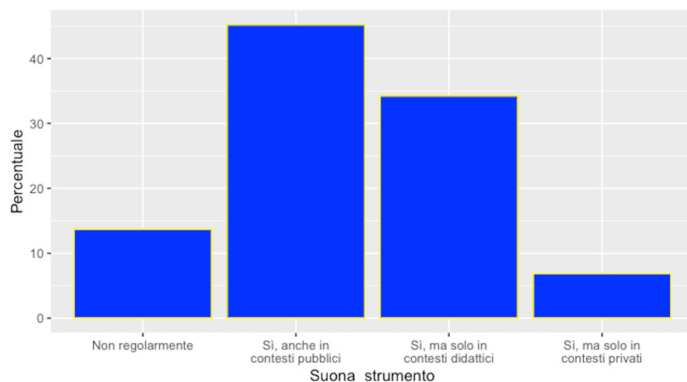


Figura 5.5. Distribuzione percentuale dei rispondenti rispetto a suonare un altro strumento oltre a quello principale

Circa il 50% dei rispondenti (Figura 5.6) ha dichiarato di suonare musica da camera, d'insieme, d'accompagnamento, per formazioni orchestrali o bandistiche.

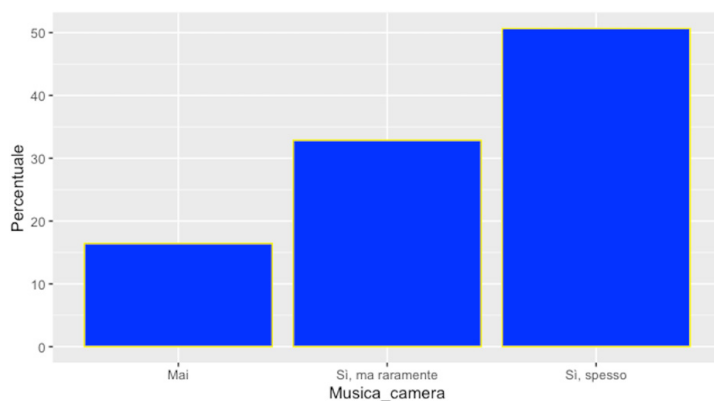


Figura 5.6. Distribuzione percentuale dei rispondenti rispetto alla pratica di musica da camera

Poco più del 15%, invece, ha dichiarato di non suonare mai musica da camera. Poco meno del 50% dei rispondenti ha dichiarato che, per quanto riguarda le prime volte in cui hanno eseguito i primi spartiti allo strumento, l'approccio è stato quello di leggere le note sul pentagramma, mentre una percentuale leggermente minore (poco più del 40%) ha dichiarato di aver

iniziato suonando direttamente. La percentuale residuale (intorno al 10%) ha dichiarato di aver cantato le note, oppure di aver avuto un approccio misto. Per quanto riguarda i risultati delle risposte alla domanda “Come hai imparato la ritmica?”, i risultati mostrano una prevalenza di coloro che l’hanno imparata a partire dalla teoria e dalla conoscenza delle figurazioni ritmiche (circa il 50%), mentre circa il 30% ha dichiarato di averla imparata allo strumento, leggendo le note con il loro esatto valore. Il restante 20% ha dichiarato di aver imparato la ritmica a partire da pattern ritmico-gestuali o in un altro modo.

La Figura 5.7 mostra le risposte alla domanda “Quando hai cominciato a leggere a prima vista?”. Il 50% circa dei rispondenti ha risposto di aver iniziato subito, dalle prime lezioni con l’insegnante dello strumento. Il 30% circa ha risposto “Quando ho affrontato i primi esami ufficiali che prevedevano prove di questo tipo”. Il restante 20% ha risposto “Quando ho potuto seguire un vero corso di lettura a prima vista” oppure in un altro modo.

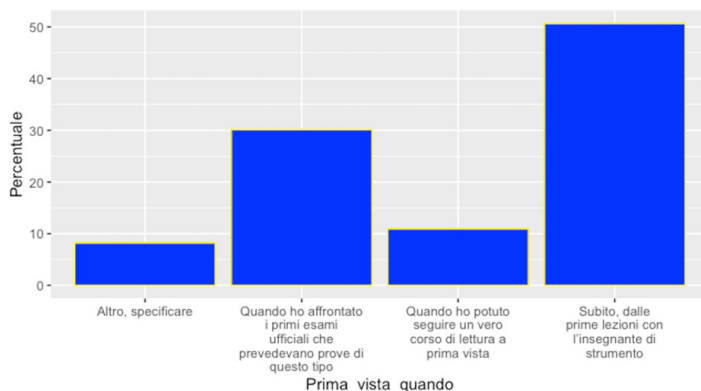


Figura 5.7. Distribuzione percentuale dei rispondenti rispetto a quando si è iniziato a suonare a prima vista

La Figura 5.8 mostra la distribuzione delle risposte alla domanda “Nella tua pratica musicale oggi quanto è presente la lettura a prima vista?” che prevedeva le risposte “Molto”, “Poco” o “Nulla o quasi”. La maggioranza dei rispondenti (quasi il 60%) ha risposto “Molto” e il restante 40% ha risposto con “Poco” o “Nulla o quasi”, anche se quest’ultima modalità di risposta è stata scelta da una percentuale molto bassa dei rispondenti.

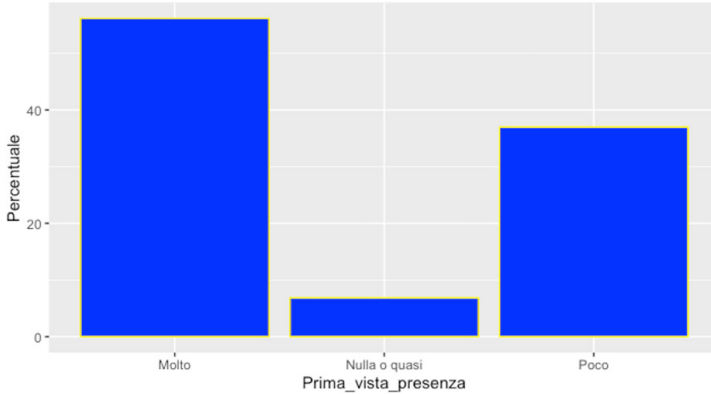


Figura 5.8. Distribuzione percentuale dei rispondenti rispetto alla pratica di lettura a prima vista

Alla domanda codificata nella Tabella 5.2 con “Auto-riconosci”, riguardante la lettura a prima vista, il 50% dei rispondenti (Figura 5.9) ha fornito la risposta “La lettura a prima vista fa intrinsecamente parte della mia attività di strumentista”, il 30% circa “Ho un metodo di studio che mi garantisce risultati soddisfacenti, ma che assorbe il mio tempo e le mie energie, lasciandomi poche opportunità di leggere a prima vista” e il 20% circa “La lettura a prima vista è una pratica con regole e consuetudini utili, ma non sempre necessarie a uno strumentista”.

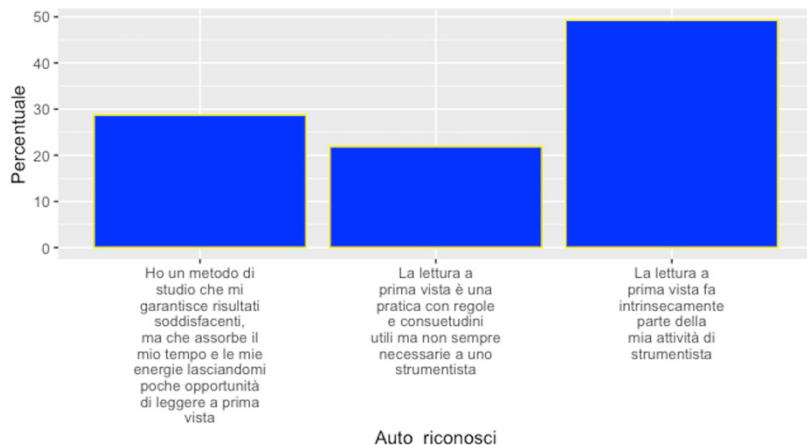


Figura 5.9. Distribuzione percentuale dei rispondenti rispetto ai metodi di lettura

Passando alle scelte di didattica, per quanto riguarda la domanda “Cosa proponi preferibilmente per far leggere la musica?” i rispondenti hanno scelto prevalentemente “Piccoli brani piuttosto semplici, con un chiaro senso musicale” (circa il 40%) e “Qualunque cosa lo studente abbia bisogno di leggere” e “L’esecuzione di brevi sequenze melodiche e/o ritmiche” (rispettivamente circa il 20% e il 15%), mentre in pochi hanno scelto combinazioni di queste risposte.

Per quanto riguarda la distribuzione percentuale delle risposte alla domanda “Quali operazioni compi prima di eseguire un pezzo che vedi per la prima volta o di iniziarne lo studio?”, per la quale era previsto un massimo di 3 opzioni di risposta, la combinazione di risposte più frequente è stata tra “Esamino la notazione per individuare i passaggi più difficili” e “Stabilisco la tonalità (se si tratta di un brano tonale) e mi faccio un’idea del percorso tonale del brano” (poco oltre il 12%), seguita dalla risposta singola “Esamino la notazione per individuare i passaggi più difficili” (quasi il 10%) e dalla combinazione “Esamino la notazione per individuare i passaggi più difficili”, “Stabilisco la tonalità (se si tratta di un brano tonale) e mi faccio un’idea del percorso tonale del brano” e “Segno la diteggiatura almeno dei principali passaggi” (poco oltre l’8%). Le altre combinazioni sono meno frequenti.

Passando a considerare le risposte rispetto ai consigli sulla lettura dati ai propri studenti, si nota che la combinazione di risposte “Prova a canticchiare, anche senza pronunciare il nome delle note, le prime due battute per poi suonarle” e “Pensa alle posizioni della mano” è la più frequente (poco oltre il 10%). L’opzione di risposta “Prova a canticchiare, anche senza pronunciare il nome delle note, le prime due battute per poi suonarle” ha una frequenza intorno al 7% da sola e assieme all’opzione “Conta la durata delle note durante l’esecuzione”. Le altre opzioni, da sole o assieme alle altre, non presentano frequenze rilevanti e quindi si ha un’alta variabilità nelle risposte a questa domanda. Inoltre, considerando la distribuzione percentuale dei rispondenti sulle indicazioni ricevute rispetto alla lettura musicale quando si sono iniziati gli studi, si nota che la combinazione di indicazioni più frequente è stata “Conta la durata delle note durante l’esecuzione” e “Analizza con precisione le altezze, gli intervalli, i valori e la diteggiatura, poi suona” (circa il 7%). Anche per questa domanda, le risposte e le combinazioni di risposte sono state varie con basse frequenze.

La distribuzione dell’esperienza musicale in numero di anni (Figura 5.10) presenta due picchi in corrispondenza di “poca esperienza”: la classe 5-15 anni di esperienza circa il 43%, la classe 15-25 anni di esperienza circa il 25%. Le altre classi di esperienza presentano frequenze tra il 4 e il 17%.

Per quanto riguarda la distribuzione percentuale delle risposte alla domanda “Nella valutazione dei tuoi studenti di strumento includi solitamente la valutazione dell’abilità nella lettura?”, la risposta più frequente è stata “Sempre” (quasi il 50%). La seconda risposta più frequente è stata “Solo se costituisce un aspetto problematico” con poco più del 30% delle risposte.

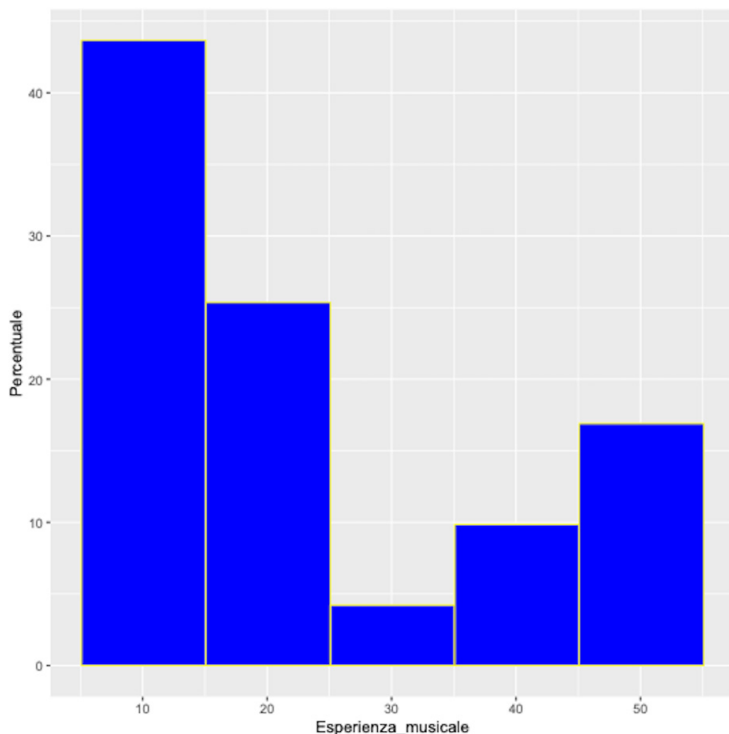


Figura 5.10. Distribuzione percentuale dei rispondenti rispetto all'esperienza musicale in anni.

Per quel che concerne la distribuzione percentuale dei rispondenti, rispetto alle operazioni svolte quando si esegue un brano già conosciuto, tra le diverse combinazioni di risposte alla domanda del questionario “Prova a immaginare di iniziare l'esecuzione di un brano che conosci per averlo studiato ed eseguito altre volte. Concentrati sull'azione che stai compiendo: quali tra queste operazioni stai eseguendo? Dove è rivolta la tua attenzione mentre suoni?”, quella più frequente è stata “All'espressione, all'articolazione, al fraseggio”, “Ai punti più importanti della partitura” e “Ai passaggi difficili, per evitare errori”, con circa il 22% delle risposte.

Un'altra combinazione frequente è stata “Alla posizione che le mani devono assumere in relazione alle note scritte” con “All'espressione, all'articolazione, al fraseggio” e “Ai passaggi difficili, per evitare errori”, con l'11% circa.

Per quanto riguarda la domanda “Prova ora immaginare l’esecuzione di un brano che leggi per la prima volta (prima vista). A cosa pensi iniziando l’esecuzione?”, la combinazione di risposte più frequente (circa il 9%) è stata “Alle posizioni che le mani devono assumere in relazione alle note scritte”, “Alla diteggiatura scritta o solo implicita” e “Alla scala della tonalità e alle sue principali caratteristiche, funzioni, posizioni digitali”.

La Figura 5.11 mostra la distribuzione percentuale rispetto a pensare o cantare i nomi delle note. Il 42% dei rispondenti ha dichiarato di non pensare o cantare i nomi delle note quando suona. Di questo 42%, quasi il 50% ha un’esperienza musicale di meno di 15 anni (Figura 5.12). Anche tra i più esperti c’è una maggiore propensione a non pensare o cantare le note. I giovani musicisti e i più esperti sono, quindi, più propensi a non pensare o cantare le note quando suonano. In questo sottogruppo è interessante notare che coloro che hanno dichiarato di considerare l’attività musicale come la loro professione principale, mostrano un valore aumentato di circa il 3% rispetto a quello relativo all’intero campione. Un simile aumento si registra anche tra gli studenti (circa il 2%). Esiste, dunque, una maggiore propensione tra i professionisti della musica e tra gli studenti a non pensare o cantare le note quando si suona.

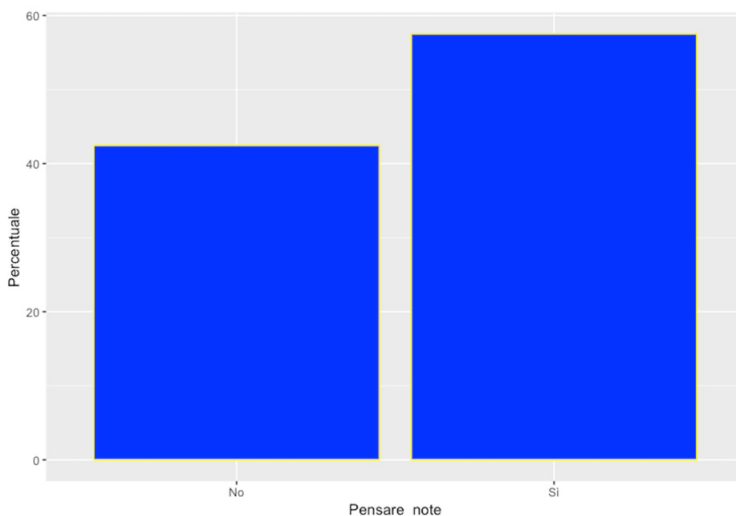


Figura 5.11. Distribuzione percentuale dei rispondenti rispetto a pensare o cantare i nomi delle note.

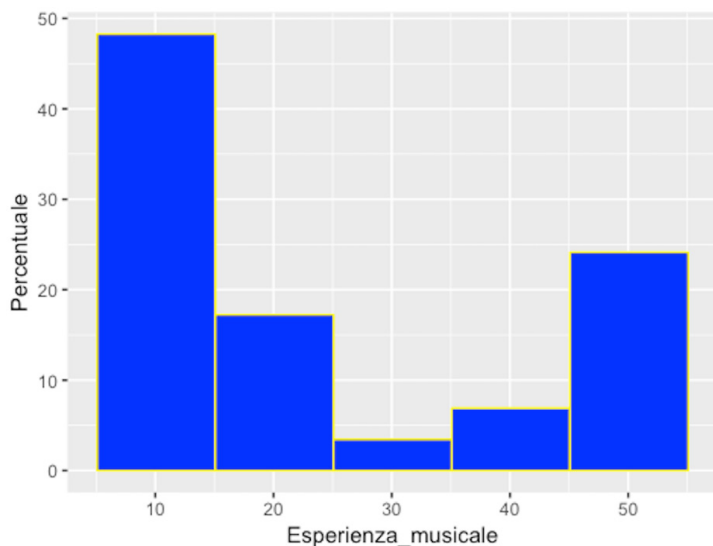


Figura 5.12. Distribuzione percentuale dei rispondenti che hanno risposto “No” a Pensare_note rispetto all’esperienza musicale.

Nella Figura 5.13 si nota facilmente come i pianisti siano tra coloro che più di tutti non pensano alle note quando suonano. La percentuale di pianisti nel campione era di poco più del 50% circa, ma, se si prende in considerazione i rispondenti che hanno risposto “No” alla domanda “Pensare note”, questa percentuale sale a più del 60%.

D’altra parte, se si prende in considerazione il gruppo dei pianisti e si analizza la distribuzione in questo gruppo delle risposte alla domanda “Pensare note”, si nota (Figura 5.14) che la distribuzione risulta completamente capovolta rispetto alla distribuzione totale dei rispondenti per quanto riguarda la scelta di pensare o cantare i nomi delle note, con una percentuale di “No” vicina al 55%, mentre, per esempio, la seconda categoria di musicisti maggiormente rappresentata nel campione, i violinisti, hanno una percentuale di “No” pari ad appena sopra il 30% (Figura 5.15). Si nota, dunque, un diverso atteggiamento rispetto alla lettura musicale tra gli strumentisti di due tra gli strumenti più praticati.

5.3 Analisi di associazione

È importante studiare il comportamento di risposta dei rispondenti al questionario per identificare dei pattern comuni tra i musicisti, dal punto di vista di spiegare la associazione tra le risposte indipendentemente dalla direzione di causalità. Il metodo di associazione di Goodman-Kruskal, descritto nel capitolo 3, è particolarmente indicato, essendo il questionario composto prevalentemente da domande che implicano risposte di tipo categoriale.

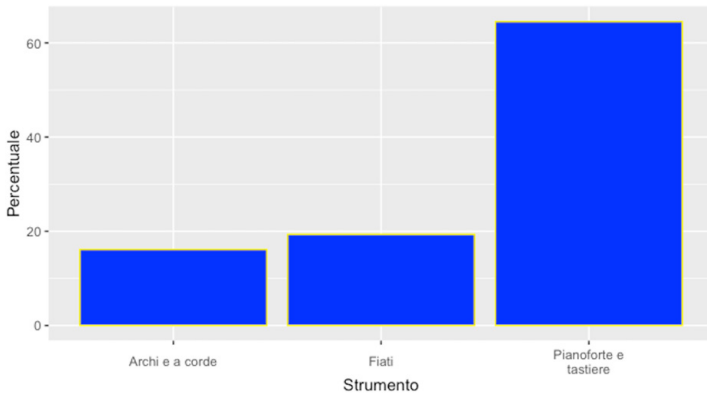


Figura 5.13. Distribuzione percentuale dei rispondenti che hanno risposto “No” a *Pensare_note* rispetto al principale strumento suonato.

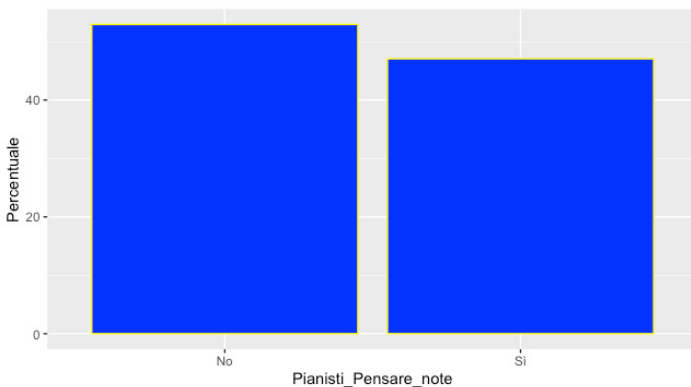


Figura 5.14. Distribuzione percentuale dei pianisti rispetto alla domanda *Pensare_note*

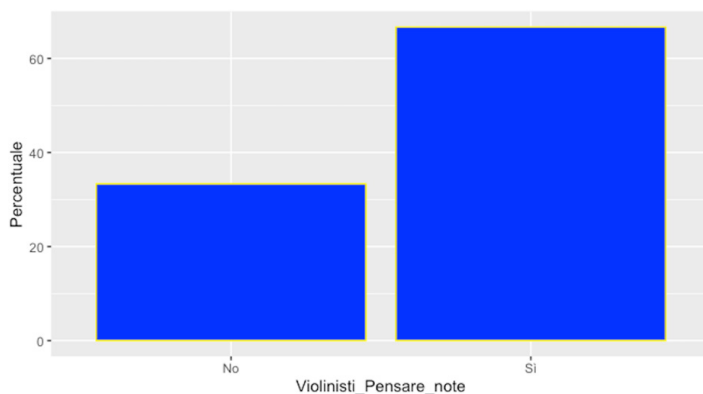


Figura 5.15. Distribuzione percentuale dei violinisti rispetto alla domanda *Pensare_note*.

Le variabili maggiormente associate con le altre, quelle cioè che hanno un indice di associazione misurato con l'indice di Goodman e Kruskal³ superiore a 0,6, sono riportate nella Tabella 5.5.

Tabella 5.5. Variabili maggiormente associate con le altre.

Variabili associate	Indice di Goodman e Kruskal
Età vs. ogni altra variabile	> 0,7
Esperienza_musicale vs. ogni altra variabile	> 0,75
Consigli_studenti vs. Prima_vista_presenza	0,608
Consigli_studenti vs. Pensare_note	0,687
Indicazioni_procedere vs. Strumento	0,600
Esecuzione_prima_volta vs. Ogni altra variabile tranne Impara_ritmica	> 0,6

Si vede come l'età e l'esperienza musicale (che sono anche molto associate tra loro) siano variabili strettamente correlate con tutte le altre, e come esse abbiano un valore dell'indice estremamente elevato (>0,7). Anche la variabile "Esecuzione prima volta" è altamente associata con tutte

3 Come già accennato nel capitolo 3, l'indice di Goodman e Kruskal (Goodman e Kruskal, 1954) è una misura di associazione di rango tra due variabili, cioè si basa sulla somiglianza degli ordinamenti dei dati in base a ciascuna delle variabili.

le altre, tranne che con “Impara ritmica”. La variabile “Consigli studenti” è altamente associata sia con “Prima vista presenza” che con “Pensare note”.

Lo “Strumento” si associa con “Indicazioni procedere” al livello di 0,6 dell'indice di Goodman-Kruskal.

L'associazione abbastanza alta tra “Età” e tutte le altre variabili suggerisce che, tendenzialmente, gruppi di musicisti aventi la stessa età tendono a rispondere alla stessa maniera rispetto a tutte le altre domande del questionario. È interessante anche sottolineare l'associazione tra “Consigli Studenti” e “Prima vista presenza”: l'atteggiamento verso la lettura a prima vista si trasferisce nelle pratiche di insegnamento. Ad esempio, chi ha risposto “Molto” alla domanda “Presenza prima vista” tende a suggerire agli studenti di “canticchiare” le note.

Bibliografia

Goodman, L. A., & Kruskal, W. H. (1954). Measures of Association for Cross Classifications. *Journal of the American Statistical Association*, 49(268), 732–764.

Capitolo 6

Le interviste

I risultati ottenuti dai questionari sono stati affiancati e approfonditi da otto interviste aperte, condotte in presenza e senza limiti di tempo, lasciando sempre la libertà di allargare o restringere a piacere dell'intervistato il focus della questione. Questa procedura ha permesso di approfondire le problematiche che il questionario ha evidenziato, seguendo con precisione la traccia in esso contenuta, ma in un contesto reale, e pertanto molto più complesso. Gli intervistati provengono da aree geografiche del centro e nord Italia, sono professori di prima fascia strutturati in Conservatori Statali, rappresentano, non solo diversi ambiti di competenza strumentale, ma soprattutto differenti tipi di formazione musicale professionale. Le testimonianze raccolte sono di Cristina Frosini, pianista e direttore del Conservatorio di Milano, Enrico Stellini, pianista e docente di pianoforte all'Accademia di Musica di Pinerolo, Barbara Petrucci, clavicembalista e docente di clavicembalo presso il Conservatorio "Niccolò Paganini" di Genova, Marco Bettuzzi, pianista e docente di pratica e lettura pianistica del Conservatorio "Niccolò Paganini" di Genova, Riccardo Luppi, sassofonista e docente di Jazz, Alfonso Chielli, pianista e docente di pianoforte presso il Conservatorio di Milano, Luigi Marzola, docente di accompagnamento pianistico e coordinatore dei corsi di Maestro collaboratore presso il conservatorio di Milano e Arnolfo Borsacchi, sassofonista ed educatore musicale in Brasile (presso l' "Istituto Edwin E. Gordon de Aprendizagem Musical" – São Paulo – Brasile) e in Italia (presso l'"Audiation Institute" di Milano).

Il metodo con cui si è proceduto ha privilegiato la ricerca di atipicità, di cambi paradigmatici, di opinioni divergenti, in breve, di elementi di discontinuità, piuttosto che la coerenza con i dati provenienti dalla realtà statistica e decontestualizzata dei questionari.

6.1 Cambiamenti paradigmatici

In questa prospettiva riportiamo, a titolo di esempio, l'intervista in cui le atipicità e il cambiamento paradigmatico sono più evidenti e più importanti

per le conseguenze concrete, rispetto alle finalità del nostro studio. Cristina Frosini racconta come la lettura musicale abbia fatto intrinsecamente parte della sua esperienza musicale. Al suo ingresso in conservatorio, è apparsa da subito evidente la sua rilevante predisposizione, ma ha iniziato a soffrire di stress da palcoscenico già tra i 15 e i 18 anni. Quando ha iniziato la carriera concertistica, sviluppata in gran parte in duo pianistico, ha avuto necessità di memorizzare il repertorio, cosa che le ha comportato problemi, a causa di una gestualità poco consapevole. All'inizio della professione didattica, ha ripercorso le strade tradizionali, e solo molto tempo dopo ha scoperto e utilizzato metodi di origine anglosassone, che proponevano lo sviluppo della competenza della lettura strumentale a partire da modelli tecnico-gestuali di base, come scale, arpeggi, intervalli, o da pattern gestuali più strettamente legati alle posizioni e ai movimenti delle dita e delle mani. In particolare, il lavoro specifico sulla gestualità collegata alle distanze intervallari è stato particolarmente importante da quando ha cominciato a soffrire di distonia¹. Dopo questa esperienza invalidante, è stato necessario cambiare totalmente il rapporto con la musica, la lettura, l'impostazione tecnica e il pianoforte, e basarsi sui rapporti intervallari e gestuali tra le dita. Ciò ha significato sostituire, a livello cognitivo e neuronale, il rapporto tra una nota e un'altra con quello tra un dito e un altro. Una delle caratteristiche della distonia è, infatti, quella di poter suonare una sequenza, per esempio primo-secondo-terzo dito, ma non poter più suonare l'inverso, terzo-secondo-primo, causando, di fatto, la perdita più o meno rilevante della capacità di suonare come si è sempre fatto. Nella distonia si possono verificare delle contrazioni muscolari e le posture assunte da chi è affetto da tale disturbo sono spesso bizzarre: si possono trovare estensioni forzate oppure torsioni attorno ad una singola articolazione. Una piccola parte dei pazienti manifesta, inoltre, tremore, in genere del capo o degli arti superiori. Talvolta, i movimenti sono dolorosi e spasmodici, similmente a quanto accade nei crampi, a volte invece sono

1 <https://www.institutart.com/it/serveis/distonia-focal>. La distonia del musicista (conosciuta anche come distonia focale primaria task-specifica, crampo del musicista o crampo occupazionale) è un disturbo che si manifesta con la perdita di controllo motorio volontario di alcuni schemi usati per suonare lo strumento. Ciò implica che il musicista, in un momento determinato della sua carriera, non è in grado di riprodurre in modo naturale, automatico ed efficiente alcuni gesti tecnici propri della sua attività, e che, fino a quel momento, svolgeva senza nessuna difficoltà, e senza bisogno di concentrazione.

simili a un mioclono² e quindi non sono dolorosi. Possono colpire interi arti, il tronco, o solo le dita o il volto, essere continui o intermittenti. Il risultato, per un pianista, è che avrà bisogno di ricostruire completamente le sue capacità gestuali e il suo rapporto con la tastiera, a partire dalle sue dita. Il lungo periodo trascorso a combattere la distonia ha rappresentato una grande opportunità di riflessione e ha profondamente cambiato il suo modo di suonare e insegnare. Diversamente da altri casi, siamo di fronte a un percorso formativo tradizionale, con un rigoroso curriculum accademico, fondato sull'osservanza della regola e della tradizione, che ha supportato la sua carriera concertistica fino al momento critico della distonia, nel 2005.

Il riscontro più immediato del suo cambiamento nella didattica si è evidenziato con i più giovani, ai quali propone un lavoro non più incentrato sulla lettura delle note, ma sul riconoscimento dei rapporti intervallari tra di esse. In sostanza fin dall'inizio del percorso strumentale non attribuisce importanza alla nominazione delle note, e sceglie preferibilmente di affrontare la lettura musicale a partire dai gesti e dalle diteggiature più funzionali. Per fare un esempio semplice, nel caso in cui debba leggere una triade maggiore come do-mi-sol, non definisce subito le tre note da cui la triade è formata ma visualizza la diteggiatura più vantaggiosa, che per lei è 1-2-4, e la contestualizza nella immagine della tastiera. È certa che il suo modo di leggere, oggi, è molto più efficace di prima dell'esperienza della distonia e che, in generale, il rapporto con lo strumento è molto migliore. La letteratura sull'argomento è stata determinante in questo difficile percorso nel quale la parte più importante è rappresentata da un costante sforzo di cambiamento, tanto intenso, da non riuscire inizialmente a concentrarsi venti minuti, arrivando solo poco per volta a due ore di studio. Uno degli aspetti caratterizzanti nella distonia è rappresentato dalla drastica diminuzione del senso tattile, che inibisce la percezione dei tasti sotto le dita. Tra le prime attività didattiche, c'è un semplice esercizio, che consiste nel sentire il tasto sotto le dita, lavorando sulla percezione tattile della superficie e sulla percezione dinamica della sua discesa. Con i giovanissimi è vantaggioso utilizzare metodi che pongano gli intervalli al centro della formazione, insegnando

2 <https://www.em-consulte.com/it/article/45241/mioclonie>. Le mioclonie sono brevi scosse muscolari, che possono essere causate da una brusca contrazione muscolare (mioclonia positiva) o dall'interruzione dell'attività muscolare (mioclonia negativa). Le mioclonie possono essere fisiologiche o causate da una grande varietà di disturbi ereditari o acquisiti. Le mioclonie possono essere associate a una distonia.

loro come trasformarli immediatamente in rapporti tra le dita e in gesti. A questo tipo di approccio, viene accostato, appena possibile, un training per la memorizzazione, sempre basato su modelli gestuali e spaziali, che parte da una sequenza semplice, normalmente di otto battute, e si sviluppa grazie a immagini chiare delle dita e dei gesti necessari, ma lontano dalla tastiera. Il risultato è sempre piuttosto positivo e questo tipo di studio risulta molto utile, soprattutto quando il tempo per stare alla tastiera è ridotto. È un tipo di attività che gli inglesi definiscono *Mental Training*, caratterizzato dal differimento dell'attività fisica rispetto a quella mentale.

La conversione in pattern gestuali di ciò che è definito nella nomenclatura delle note ha implicazioni importantissime sulla lettura a tutti i livelli strumentali. Questo importante cambio di paradigma ha chiarito definitivamente il ruolo che il gesto ha in gran parte del repertorio pianistico nella soluzione di problemi esecutivi anche molto complessi.

Come si può evincere dalla lettura degli appunti di Chopin per un *Metodo*, egli si stava orientando proprio verso una totale centralità del gesto. Dopo di lui, Ludwig Deppe, compositore, direttore d'orchestra, pianista e didatta tedesco, nonché Amy Fay, notissima pianista americana, hanno sviluppato e teorizzato quella centralità del gesto nella tecnica pianistica. I rilievi di Deppe sul gesto e sul peso offrono un'importante chiave di comprensione del pianismo da Chopin a Rachmaninov, e la prospettiva gestuale coinvolge tutti gli aspetti del rapporto col pianoforte, *in primis* la lettura.

Uno dei concetti chiave nell'apprendimento del gesto è quello della economicità, alla base della necessità di ottenere il massimo risultato col minimo sforzo.

Negli ultimi anni, la didattica pianistica è molto migliorata, i giovani hanno impostazioni molto più solide e consapevoli, che fondano un rapporto con la tastiera molto più efficace. L'interessante e approfondito racconto di Cristina Frosini mette in luce alcuni aspetti atipici, ma importantissimi dal punto di vista dello studioso: l'esperienza di due *formae mentis*, di due paradigmi cognitivi separati da un evento critico e da un conseguente cambiamento, la collocazione consapevole della lettura musicale in un sistema cognitivo complesso e il tentativo di trovare risposte e sostegno nella conoscenza scientifica e teorica.

6.2 Percorsi paradigmatici: i docenti di tastiere

Le altre interviste propongono storie più tipiche, ma con prospettive e opinioni interessanti, che verranno riportate sinteticamente. Barbara Petrucci, clavicembalista, ha avuto esperienza di almeno altri due strumenti, oboe e organo; ha avuto una madre pianista e ha sempre letto moltissimo, nonostante dichiararsi di trovare estremamente ostico il solfeggio. L'unica esperienza positiva di lettura è stata quella con il do mobile, in cui la nomina-zione è risultata più semplice. Analogamente, anche solmisare, piuttosto che solfeggiare, le è sembrato più semplice e naturale. Per leggere allo strumento, attiva un collegamento diretto tra segno e tasto, senza passare dalla nomina-zione della nota, passaggio che trova difficile e artificioso. Nella lettura delle intavolature, tende a riconoscere immediatamente gli intervalli, più che le note, e a trasformarli in gesti sulla tastiera. Questo rapporto con la lettura si è configurato nel periodo formativo e si è confermato, e forse anche consolidato, quando è diventata dapprima strumentista e poi docente. Ancora oggi, a 66 anni, quando deve affrontare la lettura di musica che non conosce si siede allo sgabello e, semplicemente e senza indugio, suona. Ovviamente, la musicista di oggi può permettersi di dare per scontate tante informazioni sul brano (tonalità, tessitura, carattere, modelli ritmico-pulsivi, aspetti armonici, passaggi difficili), su cui, in fase formativa, doveva soffermarsi. La lettura armonica è ovviamente relativa con il tipo di repertorio che affronta, e collega gli accordi a posizioni e diteggiature, semplificando e accorciando molto il percorso di apprendimento. La sua esperienza con la lettura è relativa al repertorio antico, in cui le strutture ritmiche e armoniche sono relativamente semplici. Nella didattica ha potuto verificare che, per imparare la pratica del basso numerato, gli studenti possono procedere in due modi: pensare alle note e ai numeri, oppure realizzare direttamente sulla tastiera il basso, senza passare per la scrittura, in modo da rapportarsi primariamente alla sonorità e alla disposizione dei tasti e delle dita. Nel primo caso, sono estremamente lenti e spesso in ritardo sulla pulsazione, mentre ottengono risultati molto più immediati nel secondo caso. Nella sua vita di musicista, la lettura rappresenta una parte importante della sua attività, forse la più presente. Nella performance, nello studio come nell'insegnamento, ciò che non riesce a leggere subito, a prima vista, in verità non arriva mai ad essere veramente risolto e sicuro.

Enrico Stellini ha 56 anni, è pianista e docente di Pianoforte, ha avuto una madre pianista e all'età di 7 anni è stato inserito nel coro di voci bianche della chiesa del suo paese. Questa attività è stata tanto piacevole quanto importante, perché ha potuto imparare a leggere cantando. Due anni dopo ha iniziato a studiare pianoforte, da quel momento la sua grande passione, tanto che, dopo un solo anno, era in grado di suonare gli *Studi da Concerto* di Liszt. Ricorda di aver scoperto, in quel primo anno, un mobile pieno di spartiti, un vero forziere di tesori da scoprire che ha letto uno dopo l'altro con insaziabile curiosità, estrema facilità e grande interesse. Sono ricordi molto belli, ancora oggi, e consiglia vivamente di imparare a leggere cantando, meglio se insieme ad un coro, per imparare a leggere e ad amare la musica. Ha dovuto porsi molte volte il problema della lettura, perché ha lavorato molto spesso con i bambini, anche piuttosto piccoli. Ha dedicato una parte importante della didattica ai bambini, impegno che richiede una incredibile quantità di energia. I metodi attuali sono molto differenti da quelli d'un tempo, perché propongono modelli di lettura in cui si imparano una o due note per volta, che vengono subito suonate, abbinando immediatamente una nota, un gesto, un suono e un tasto. È qualcosa di simile a ciò che accade quando i bambini imparano la loro lingua: una volta imparavano a leggere e scrivere le parole a partire dalle più semplici, oggi si insegna loro a collegare immediatamente le parole al loro significato. Analogamente, nella musica, una volta si imparavano prima le note, spesso senza poter neppure avvicinare uno strumento, ora vengono preferibilmente abbinare subito ai suoni e ai gesti. Cantando, Enrico Stellini ha collegato con facilità le note al loro nome e ritiene più complicata la decodificazione delle strutture ritmiche complesse, alle quali deve porre molta attenzione. Ritiene che uno dei corsi per lui più utili sia stato il corso di armonia, che ha migliorato il riconoscimento e la lettura degli accordi e la consapevolezza armonica.

Marco Bettuzzi ha 57 anni, è pianista, ha praticato per breve tempo anche clavicembalo e organo. La sua formazione è scaturita dall'interesse per le canzoni e il fascino del juke-box. Quando il padre ha cercato un insegnante di musica, intendeva sviluppare quello che sembrava essere il suo talento, perciò ha cercato un maestro di canto, e solo in un secondo tempo sono iniziate anche le lezioni al pianoforte. L'incontro con la polifonia è stato molto importante, perché ha dato una svolta al periodo formativo e ha aperto gli orizzonti del camerismo vocale e strumentale. Egli ritiene che il solfeggio,

così come viene proposto, presenti numerose incongruenze, e considera invece molto utile la lettura ritmica. La sua didattica è centrata sulla necessità di creare metodi nuovi, che non demotivino i principianti. Nei corsi di biennio ha inserito la lettura in tre chiavi, il trasporto e l'armonizzazione a 4 parti. È convinto che leggere bene a prima vista significhi imparare prima e meglio e si ispira volentieri agli studi di Gino Stefani sulla linguistica, in cui viene trattata l'importanza di anteporre l'acquisizione del significato a quella dell'alfabeto, postulando la preminenza dell'aspetto semantico su quello grammaticale.

Alfonso Chielli, pianista e docente di pianoforte, utilizza le sillabe, pronunciandole o sottintendendole, sia quando legge sia quando canta con gli allievi o quando suona. Ritiene che il suono assuma una sua propria precisa identità venendo identificato con la sillaba (un poco come, guardando qualsiasi oggetto conosciuto, lo identifichiamo sulla base della sua propria categorizzazione nominale, mentre un oggetto che non ci è noto rimane in una zona "altra", indefinita). Nel caso dell'accordo pensa le singole note, e tutto ciò accade senza distinzione tra lettura a prima vista, studio, esecuzione o didattica.

Leggendo a prima vista, Alfonso Chielli riconosce le note nella loro precisa identità, e le suona collegandole ad un gesto motorio ben identificato. Suonando un pezzo a memoria, tutte le note devono essere ben codificate e possono essere nominate e cantate. Nel caso di brani polifonici, s'impone di seguire in modo indipendente, ma interconnesso, ciascuna singola linea. Qualsiasi esecuzione che prescinda da questo rimane confusa e non accettabile. L'unico caso che esclude il nominare le note, ma comunque non del tutto, è l'esecuzione estemporanea di un passaggio: in quel caso, si ricorre ad una prassi, una tecnica esecutiva, che traduce le note in gesti, grazie a una competenza molto consolidata. È qualcosa di analogo alla lettura rapida della pagina di un libro: non ne hai una conoscenza approfondita, ma cogli il senso generale. Quando era molto giovane non aveva un buon orecchio e lo ha allenato nel tempo: ora riconosce ogni nota prodotta da un pianoforte senza bisogno di un riferimento, cosa che invece non accade sempre in modo esatto con i suoni prodotti da altri strumenti. Questa codifica non rappresenta un appesantimento del processo di lettura: è come utilizzare le parole nella lingua, ed è utile anche dal punto di vista ritmico. Il solfeggio è stato per lui, per la formazione di musicista, estremamente importante. Ritiene che il percorso formativo debba permettere allo studente

di divenire consapevole di tutto ciò che accade. In assenza di questa consapevolezza, l'esecuzione sarà superficiale, essenzialmente mediocre. La consapevolezza di ciascuna nota e di ciascun evento musicale potrà configurarsi in modo diverso nei diversi musicisti, così come accade in qualsiasi aspetto della vita, ma nell'esecuzione strumentale è assolutamente imprescindibile. Da un punto di vista didattico, ritiene fondamentale leggere tantissima musica fin da piccoli, suggerendo a propri allievi di dedicare mezz'ora tutti i giorni alla lettura, che man mano diventerà sempre più facile e piacevole. Di solito, i ragazzi cercano semplicemente di eseguire le note corrette, non comprendendo così il senso di ciò che eseguono. Il concetto che viene veicolato dalla nominazione della nota racchiude potenzialità diverse. Esso è una funzione complessa del linguaggio musicale, non semplicemente nominale. Ciascuna nota acquisisce significato all'interno del brano musicale, così come, quando si traduce un testo in simultanea da una lingua all'altra, non è sufficiente tradurre le singole parole, ma bisogna far comprendere il significato nella sua interezza. Alfonso Chielli si divertiva a solfeggiare e ha rilevato che i ragazzi che non hanno studiato bene il solfeggio hanno poi problemi esecutivi, spesso importanti, pur studiando seriamente e spesso avendo talento: il percorso di TRPM³ è fondamentale per la quasi totalità della popolazione scolastica nelle Accademie e nei Conservatori. Ai più bravi, al termine dello studio dell'armonia complementare, o talvolta anche prima, suggerisce lo studio della composizione, al fine di poter così conseguire una più profonda consapevolezza nell'esecuzione strumentale. Con il percorso TRPM si acquisisce un rapporto più completo e più corretto con la scrittura musicale. Auspica che qualsiasi insegnamento possa e debba aiutare l'allievo a comprendere meglio il linguaggio musicale. Al di là del dare identità a ciascuna nota, che è il primo stadio, sarà poi importante comprendere il significato armonico e formale di ciascuna composizione. Ritiene, infine, che l'indagine su questi temi sia fondamentale per riuscire a migliorare l'offerta formativa in Conservatorio.

6.3 Percorsi paradigmatici: altre didattiche

Riccardo Luppi, sassofonista, confrontando la sua esperienza di studio del pianoforte, all'inizio del suo percorso di studi, con quella degli strumenti a fiato avvenuta in seguito, afferma di percepire un approccio molto

3 Teoria, ritmica e percezione musicale.

differente alla emissione del suono fra queste due famiglie di strumenti, tastiera e fiati. La differenza è legata al fatto che, nel primo caso, i livelli di associazione mentale sono tre, quello visuale (primario), quello auditivo e quello tattile, mentre, nel secondo caso manca totalmente l'aspetto visuale della tastiera, quindi il rapporto tra l'altezza del suono pensato e la sua realizzazione passa fundamentalmente dall'approccio tattile con lo strumento. Il processo di produzione del suono sullo strumento a fiato viene quindi percepito come più astratto rispetto a quanto avviene nel rapporto con la tastiera del pianoforte. Questo porta ulteriormente ad associare l'altezza del suono alla posizione meccanica e, nel suo caso, con un processo più inconscio che razionale, passando da uno strumento in *Do* a un altro in *Si* bemolle con una tastiera simile, come flauto e sax tenore, riferisce che automaticamente associa al suono pensato una posizione diversa sulla tastiera. Per quanto riguarda la lettura, sostiene di non essere la persona più adatta a parlarne, in quanto, anche durante il suo percorso di studio personale, dopo l'apprendimento di tipo scolastico, ha cercato di utilizzarla il meno possibile, dedicandosi maggiormente all'approfondimento del pensiero improvvisativo. Un buon improvvisatore realizza ciò che sta pensando in tempo reale, attraverso meccanismi consci e inconsci, che gli consentono di realizzare il suo pensiero: si forma un'immagine mentale dell'altezza di suono e la raggiunge istantaneamente. Da questo tipo di pratica musicale deriva il concetto di *instant composing*, che si usa per descrivere questo genere di improvvisazione. Va da sé che, se, per errore, si produce un suono diverso, si è liberi di correggerlo o di coglierlo come suggestione per cambiare direzione al pensiero musicale. È evidente che Luppi non pensa note, ma suoni, che traduce in posizioni strumentali e affronta la lettura di uno spartito solo se ne ha necessità, scegliendo, preferibilmente, di memorizzare velocemente le altezze dei suoni. La quantità di musica per la quale deve decifrare uno scritto, rispetto a quella che improvvisa, è molto inferiore: a volte, si tratta solo di leggere un tema e, se non è troppo complesso, preferisce impararlo da subito a memoria. Anche nel momento in cui utilizza la notazione, in ogni caso, non utilizza la nominazione con le sillabe: nel suo pensiero, le note rappresentano sempre delle altezze e delle posizioni, mai dei nomi. Fin da quando era studente, non ha mai pensato a sé stesso come a un performer di musica scritta e, di fronte a un testo musicale scritto, lo deve sempre decodificare, a volte non senza una certa fatica. Ha

anche pensato di trovarsi in una condizione simile a una forma di dislessia, legata specificatamente alla lettura della musica, perché, nonostante oltre cinquant'anni di attività musicale, la lettura non è mai diventata automatica, come invece lo è quella di un testo scritto. Ha, dunque, preferito non affrontare la pratica di quei repertori, legati principalmente alla composizione, che proponevano una scrittura estremamente complessa. Molto diversa è la questione con scritture non convenzionali, per esempio con le partiture grafiche, con le quali si sente totalmente a suo agio, perché non indicano con esattezza l'altezza e la durata dei suoni, ma sono partiture aperte, da interpretare creativamente. Il suo sistema, dunque, è diverso da quello dei musicisti classici e rappresenta esattamente l'altra faccia della medaglia. Nel suo metodo di insegnamento, ogni studente deve prendere coscienza dei propri meccanismi mentali, perché non può esistere un unico modello di pensiero. Ritiene negativa la standardizzazione dei percorsi didattici: ciascuna mente deve essere lasciata libera di costruire i propri percorsi di apprendimento attraverso la propria personale esperienza. La didattica in Conservatorio ha molto più a che vedere con la trasmissione del sapere scritto, piuttosto che con la trasmissione orale della conoscenza, che è stata drammaticamente messa in secondo piano, quando non completamente esclusa. Per questo motivo, indipendentemente dal genere di musica scelto nel percorso formativo, gli studenti che non hanno buona capacità di lettura vengono fortemente incoraggiati a raggiungerne la padronanza, imprescindibile in questa visione istituzionale dell'insegnamento e fondamentale nella prospettiva di una possibile applicazione futura delle proprie competenze in ambito didattico. Luppi ribadisce l'importanza di proporre agli studenti la ricerca di una propria metodologia personale di apprendimento: ciascuno ha un suo potenziale creativo, che può e deve esprimersi in modi diversi.

Luigi Marzola, docente di accompagnamento pianistico e coordinatore dei corsi di Maestro collaboratore, accoglie nel suo corso studenti che hanno già una buona conoscenza e pratica dello strumento; tuttavia, spesso essi si trovano di fronte a una prospettiva rovesciata. Di solito, ciò che si richiede a un pianista è di iniziare a studiare un brano lentamente, suonando con cura tutte le note, talora a mani separate, poi unite, infine con espressività e dinamica. Quando tutto è sotto controllo, poco per volta, si arriva alla velocità desiderata. Un maestro collaboratore, viceversa, incontra sovente brani non conosciuti, da leggere a prima vista. In questo caso, la priorità

sarà tenere la giusta velocità, rendendo chiaro il carattere e lo stile del brano. Suonare tutte le note passa in secondo piano e il problema diventa, piuttosto, tralasciare le note non indispensabili. È necessaria, quindi, una rapida capacità di analisi, sapere che cosa è strutturale e che cosa non lo è dal punto di vista della architettura musicale e dell'armonia. Doppie terze e ottave, spesso punti di orgoglio del pianista, possono essere evitate. Se si cerca di eseguirle, e la lettura diventa problematica, viene meno lo scopo: il cantante non aspetta mentre il pianista risolve i suoi problemi tecnici.

Certamente, per fare questa attività bisogna essere pianisti con competenze tecniche complete, ma la cosa più importante è la capacità di analisi, per capire velocemente dove sono i procedimenti armonici più importanti, dove si incardinano le modulazioni, il carattere ritmico e lo stile di un pezzo. È, inoltre, fondamentale aver acquisito, dal punto di vista dell'orecchio interno, la capacità di prevedere e anticipare il discorso musicale. Questo significa possedere anche capacità improvvisative e saper armonizzare, anche semplicemente, melodie e piccoli brani tonali, abbastanza semplici e prevedibili nel loro sviluppo. Purtroppo, incontriamo spesso pianisti formati molto bene che non sono in grado di arrangiare una canzoncina elementare in *D* maggiore.

Per conseguire questi obiettivi, il corso propone una scelta di brani a quattro mani, orientati dal punto di vista delle difficoltà, del periodo classico, o trascrizioni del repertorio sinfonico, come preludi o ouvertures d'opera. Per preparare al trasporto, è bene abituare l'allievo a scegliere rapidamente se utilizzare il cambio di chiavi. È chiaro che gli studenti devono essere formati a operare delle scelte prima di iniziare a suonare.

In questa prospettiva, viene sviluppata la capacità di discernimento, sia per quanto riguarda gli intervalli melodici che armonici, il riconoscimento di triadi e di procedimenti armonici che si sviluppano nel tempo, sino a riconoscere delle sequenze armoniche fondamentali. Viene molto utilizzato il solfeggio cantato per lo sviluppo dell'orecchio interno e dell'idea stessa di intervallo, piuttosto che il riconoscimento nominale delle note sul pentagramma, che per altro è poco utile. L'utilizzo delle sillabe durante la lettura non è fondamentale, mentre lo è sviluppare l'esatta cognizione della relazione tra i suoni, sia a livello melodico, che armonico, e della loro funzione. Se, per arrivare a questa competenza, uno studente ha bisogno di utilizzare la nominazione delle note, questo non è un problema. L'importante è sapere

cosa è una tonica, comunque la si chiami, e conoscere la funzione di qualsiasi nota nel preciso contesto in cui la si incontra. Il canto, da soli o in coro, e soprattutto a cappella, senza accompagnamento, è di grande aiuto in questo percorso.

Arnolfo Borsacchi ha iniziato a studiare il sassofono a 12 anni, dopo aver studiato per un anno la chitarra a 8 anni, quando la sorella ha iniziato lo studio del pianoforte. Anche nei 4 anni in cui non ha veramente studiato uno strumento, ha avuto contatto con esercizi al pianoforte e di solfeggio. Nel suo rapporto con la sorella, la musica è sempre stata importante: si trovavano a suonare il flauto dolce, utilizzando la posizione del *Do* fisso sullo strumento, non conoscendo, del resto, altre possibilità. Il suo percorso formativo musicale si è sempre svolto in scuole di musica private. Ha cominciato con il solfeggio parlato, e la conseguente corrispondenza dei nomi delle note con i segni grafici e con le chiavi dello strumento. A tutt'oggi, nonostante Arnolfo insegni con il *Do* mobile, 30 anni di studio della musica con l'impostazione fissa gli hanno creato delle strutture di pensiero che rendono molto difficile svincolarsi dalla nominazione e dalle posizioni strumentali. Questo gli ha portato grosse difficoltà di trasposizione e anche di comprensione degli intervalli. Lavorando moltissimo con l'improvvisazione su strutture come il Blues e il Rhythm changes, con un approccio creativo, a poco a poco certe strutture improvvisative si sono spontaneamente generate, senza aver seguito alcun percorso di ear training.

Afferma di non essere mai stato un grande lettore a prima vista, perché i suoi ambiti di lavoro con la musica, che non sono quelli accademici o orchestrali, non glielo hanno mai richiesto. Suonando nelle band o altri ensemble, si preparava il brano in anticipo fino a saperlo a memoria, anche senza passare per la lettura. Ora sente la mancanza di questa abilità: è in grado di leggere con scioltezza in chiave di violino, pronunciando tutti i nomi delle note. Quando si tratta di cantare, se la tonalità ha molte alterazioni in chiave, impiega più tempo e arriva a leggere bene solo con la lettura relativa.

Suonando, Arnolfo Borsacchi impiega sempre la nominazione, anche se non ritiene la cosa positiva: non tanto per eventuali problemi di intonazione, quanto per le differenze di colore nell'emissione. Producendo un suono con la chiave che corrisponde alla sillaba *Mi* o *Si*, il suono è molto più sottile rispetto a quello che corrisponde a un *Fa* o a un *La*. I meccanismi di controllo della fonazione, che esistono nella mente di ognuno, portano

la faringe ad atteggiarsi in modo molto simile a quello della vocale che si sta pronunciando. Anche nel canto, per esempio con sillabe libere come “pam pam”, nel caso di una nota lunga con funzione relativa *Mi* o *Si*, occorre pensare che sia una qualsiasi altra nota che finisce con “a”, per non incontrare problemi di intonazione, generalmente con effetto calante. La sillaba con cui succede più comunemente è il *Re*, perché la “e” è una vocale molto instabile nella fonazione.

Quando improvvisa allo strumento, utilizza talvolta i nomi delle chiavi del sassofono, che è una traccia lasciata dal percorso fatto con la Music Learning Theory (MLT)⁴. Nell’associazione verbale che si attiva, al nome della chiave si sovrappone il nome relativo, soprattutto in certe tonalità. Con le sillabe funzionali, la capacità di previsione del suono successivo si acuisce e, lavorando con brani già conosciuti, l’intonazione è un obiettivo che è possibile anticipare.

Sul versante pedagogico, il discorso è più ampio e riguarda l’attribuzione di valore alla lettura, che deve essere contestualizzato.

All’interno di un percorso professionalizzante, è necessaria la lettura a prima vista, richiesta in tutti i mestieri musicali tradizionali, in cui si prevede che il musicista sappia suonare uno spartito, indipendentemente dal fatto che lo conosca. Ciononostante, in un modello pedagogico, molte cose devono accadere prima di arrivare alla lettura, e, in certi casi, la competenza della lettura può anche non arrivare mai, o molto lentamente. In ogni caso, la conoscenza non coincide necessariamente con la lettura: ciò vale per la musica come per il linguaggio.

Nel suo percorso come insegnante, Arnolfo Borsacchi considera l’introduzione della lettura come un momento all’interno di un processo di apprendimento, in cui prima vengono creati dei presupposti perché essa possa essere introdotta. Questi presupposti sono ciò che la MLT chiama le competenze di *audiation preparatoria*, che l’allievo deve aver conquistato almeno relativamente ai contenuti sintattici tonali principali, l’accuratezza nell’intonazione e, successivamente, la capacità di utilizzare le sillabe, prima per imitazione e poi autonomamente, al fine di individuare la funzione dei

4 La Music Learning Theory è una teoria ideata da Edwin E. Gordon (South Carolina University, USA) e descrive la modalità di apprendimento musicale del bambino a partire dall’età neonatale. Si fonda sul presupposto che la musica si possa apprendere secondo processi analoghi a quelli con cui si apprende il linguaggio.

singoli suoni all'interno delle funzioni armoniche principali del sistema tonale. Finché gli allievi non sono in grado almeno di ascoltare dei pattern, per esempio in un contesto di modo maggiore, e dire che funzione stanno sentendo, fino a questo momento non ci sono i presupposti per leggere.

Inizialmente, leggeranno ciò che già conoscono, come repertori familiari che sanno cantare, richiamare autonomamente e utilizzare nell'improvvisazione. Parallelamente, si introduce la lettura in più tonalità di brani familiari, come "Jingle bells". Il principio è che se lo sai cantare, lo sai anche suonare, perché suonare a orecchio significa avere costruito la mappa delle relazioni fra i suoni. A questo punto, occorrerà riconoscere quali pattern sono familiari e quali no, ma possono essere facilmente riconosciuti, perché si sanno già suonare. In questo modo, l'ampliamento della lettura di brani familiari porta a sviluppare competenze anche nella lettura di brano meno familiari.

C'è poi un'altra modalità di apprendimento, che esclude la nominazione e consiste nel dare agli studenti la tavola delle posizioni sullo strumento, con la corrispondenza di ogni singolo suono, indipendentemente dalla sua funzione, con la chiave necessaria per produrlo. Se gli studenti vogliono apprendere l'esecuzione attraverso la corrispondenza tra segno e posizione sullo strumento, sanno che è sufficiente ripetere molte volte questa associazione, senza passare da sillabe assolute o relative, né da lettere che indichino l'altezza, con un collegamento diretto tra segno e posizione digitale. Si tratta di una competenza operativa a cui gli studenti non attribuiscono normalmente grande valore. La strada corretta sta nel guardare l'armatura in chiave, stabilire se il brano è maggiore, minore o basato su altra scala, e cercare di raggruppare per funzioni armoniche, individuando eventuali pattern familiari o meno. Arnolfo Borsacchi insiste molto con gli studenti sulla lettura di un grande repertorio di brani conosciuti. Ci sono ragazzi che conoscono bene almeno un centinaio di linee melodiche, più o meno semplici o complesse: l'importante è che si rendano conto di avere tutte le risorse per trovare, anche in più di una tonalità, tutte queste linee melodiche sullo strumento. Un passaggio successivo è chiedere loro di suonare le battute guardando lo spartito, ma in ordine sparso, in modo che la rottura del fraseggio familiare li costringa a concentrarsi sul segno grafico.

Come insegnanti privati, occorre spesso fare delle scelte in vista dell'utilità effettiva delle competenze. Un addestramento alla lettura dovrebbe occupare buona parte del tempo, lasciando da parte lo sviluppo del repertorio, il

canto a più voci, il piacere di suonare e improvvisare con lo strumento, e, per questa scelta, potrebbe andare incontro al fallimento, facendo perdere ai ragazzi il piacere di fare musica. In un contesto non professionalizzante, infatti, si possono utilizzare prevalentemente lo strumento e il canto, rimandando la lettura, per salvaguardare il piacere di suonare. Nel momento in cui i ragazzi scoprissero la passione e la volontà di occuparsi di musica professionalmente, acquisire altre competenze di lettura sarà solo questione di applicazione e metodo.

Per quanto riguarda l'uso relativo delle sillabe, avendo i ragazzi contatto anche con altri contesti scolastici, la tentazione di stabilire il "vero" *Do* è sempre molto forte, soprattutto per soggetti meno dotati. Guidarli a sentire che qualsiasi suono può assumere qualsiasi funzione è veramente molto importante.

Capitolo 7

Riflessioni conclusive

7.1 Lo stato dell'arte

Cercheremo innanzitutto di evidenziare alcune linee di pensiero emerse dalle interviste raccolte¹.

La lettura musicale risulta essere una pratica fortemente presente nell'attività professionale (AC, LM) e altrettanto radicata nella storia formativa di una buona parte degli intervistati (CF, BP, ES). Viceversa, altre interviste (RL, AB) ne sottolineano la non esaustività nei confronti della pratica musicale: esistono e hanno piena cittadinanza culture musicali orali che non prevedono il ricorso alla scrittura o ne fanno un impiego non già prescrittivo (lo scritto corrisponde il più possibile all'evento musicale e ne è l'origine), ma descrittivo (lo scritto è la traccia di un evento musicale antecedente e autonomo)².

Nella pratica musicale esistono alternative all'utilizzo della lettura, rappresentate principalmente dall'esecuzione a memoria, sia essa derivata dall'ascolto o da una fase precedente di decodifica del segno, e dall'esecuzione improvvisata, che a sua volta non esclude il ricorso a tracce scritte (RL, AB).

Da questo variegato panorama di utilizzo della scrittura, emergono sei modalità di relazione del musicista con il segno grafico, alcune prescrittive, per usare le categorie di cui sopra, e altre in cui la scrittura gioca un ruolo descrittivo o è assente.

Scrittura prescrittiva:

1. Lettura a prima vista: il segno contiene tendenzialmente tutte le informazioni necessarie al prodursi dell'evento musicale (andamento, altezze

1 I nomi degli intervistati a cui si fa riferimento saranno così abbreviati: CF Cristina Frosini; BP Barbara Petrucci; ES Enrico Stellini; MB Marco Bettuzzi; RL Riccardo Luppi; AC Alfonso Chielli; LM Luigi Marzola; AB Arnolfo Borsacchi.

2 Scaldaferrì Nicola (2007), *Perché scrivere le musiche non scritte? Tracce per un'antropologia della scrittura musicale*, in: "Enciclopedia della Musica" Einaudi 2007, vol. V.

sonore, durate ritmiche, nuance interpretative ove presenti)³, informazioni che si traducono in musica in tempo reale.

2. Esecuzione per lettura di un brano precedentemente studiato: la relazione con lo scritto è simile in tempo reale, ma può contare su una traccia mnemonica precedentemente acquisita.
3. Esecuzione di una partitura appresa a memoria: l'evento musicale trae informazioni tendenzialmente esaustive dal testo scritto, ma rispetto alla lettura è temporalmente differito.

Scrittura descrittiva:

4. Esecuzione a prima vista di una partitura completa da semplificare: lo scritto presenta, in questo caso, una sovrabbondanza di informazioni che l'esecutore non è in grado di tradurre nella loro completezza. La relazione con il segno avviene in tempo reale, ma comporta scelte di semplificazione da parte dell'esecutore.
5. Esecuzione da "Fake book" (del genere "Real book" jazzistico) o da notazione informale: la scrittura riporta una traccia per l'esecuzione, ma una parte, anche preponderante, dell'evento sonoro si produce a partire da elaborazione e improvvisazione da parte dell'esecutore.

Assenza di scrittura:

6. Esecuzione estemporanea, senza riferimento ad alcun tipo di segno grafico.

Un tema generalmente poco trattato è quello riguardante le condizioni di possibilità della lettura strumentale, a riguardo delle quali emergono due linee di pensiero. La prima guarda alla necessità del patrimonio esperienziale necessario all'acquisizione di un fecondo rapporto fra attività musicale e decodifica del segno. Il processo di sviluppo, anche musicale, della persona prevede all'origine modalità di apprendimento basate sull'ascolto e sull'imitazione, modalità che per lungo tempo non si avvalgono della scrittura. La condizione di possibilità della lettura è da individuare proprio in quella originaria fase di familiarizzazione con il linguaggio musicale e di successiva introduzione del segno, in relazione graduale con il suono familiare (AB), con il materiale musicale che l'individuo già possiede e utilizza nel quotidiano, premessa per l'acquisizione di una lettura caratterizzata

3 Non viene qui considerato, ma è ovviamente presupposto, l'apporto creativo dell'interprete al concreto configurarsi dell'evento musicale.

dalla fluidità e dalla corrispondenza con l'ascolto interiore (LM). In questa direzione procede anche l'insistenza sulla necessità della lettura intonata attraverso il canto, come condizione per mantenere il collegamento con il suono e con la musica reali (ES, LM, MB, AB).

Una seconda linea di pensiero sottolinea, invece, l'opportunità di una sistematica elaborazione cognitiva del segno per la sua consapevole traduzione in gesto musicale. Attraverso la pronuncia dei nomi delle note, il solfeggio, anche quello solo parlato, viene incontro alle esigenze di formalizzazione e chiarificazione, specialmente dell'aspetto ritmico, premessa di una lettura efficace e affidabile (AC).

Quali che siano premesse e modalità, la lettura musicale praticata in modo regolare e anche intensivo è indicata sicuramente come un valore (CF, LM) che, anzi, dovrebbe essere più presente nei piani di studio, specialmente strumentali (AC). Ciononostante, emergono situazioni in cui le operazioni di decodifica letterale del segno grafico risultano di parziale impedimento all'esecuzione, specialmente nei contesti in cui vi sia un eccesso di informazioni da processare, rispetto alle esigenze di fluidità e presenza all'evento musicale. È il caso della realizzazione di un basso cifrato (BP) o della riduzione pianistica di una partitura per organico più complesso (LM).

7.2 Il ruolo delle sillabe

Veniamo ora a una delle questioni centrali di questo lavoro di ricerca: l'utilizzo e il ruolo dei nomi delle note (sillabe di solmizzazione) nella lettura strumentale:

- Non necessità. Tutti gli intervistati, senza eccezioni, ammettono la possibilità di un collegamento diretto tra il segno grafico e l'esecuzione strumentale: il passaggio attraverso la nominazione della nota scritta non è strettamente necessario ai fini della sua traduzione in gesto strumentale.
- Consapevolezza esecutiva. AC ritiene, però, che in una lettura così condotta, possibile solo grazie a un training molto consolidato, il suono rimanga in una "zona d'ombra": l'azione di decodifica non è corredata da una sufficiente consapevolezza. Solo l'identificazione nominale di tutte le note, o almeno della linea melodica principale, ne consente, secondo AC, una definizione esatta, permettendo di giungere alla profonda conoscenza di un brano musicale.

- **Utilità.** In altri casi, specialmente nel settore degli strumenti a fiato (RI, AB), emerge l'utilità della sillabazione, come mezzo per ovviare alla mancanza di una relazione univoca tra suono da produrre e posizione delle dita sullo strumento: a uno stesso gesto possono corrispondere più suoni, oppure uno stesso suono può essere prodotto attraverso differenti posizioni delle dita. Ancora, le sillabe possono ovviare all'impossibilità o alla scarsa significanza della visualizzazione dei meccanismi di produzione o variazione delle altezze (tastiera, chiavi, pistoni ecc.) ai fini dell'esecuzione musicale. I due casi emblematicamente opposti sono quelli del pianoforte e della tromba: il primo con una tastiera pienamente visualizzabile, sulla quale ad ogni tasto corrisponde un suono in modo univoco; la seconda, come per altri strumenti che sfruttano il fenomeno dei suoni armonici, sulla quale poche posizioni digitali sono destinate a produrre l'intera gamma dei suoni.
- **Effetti indesiderati sul suono.** La presenza di vocali diverse nelle diverse sillabe può influire sulla qualità del suono prodotto o sulla sua intonazione, in modo non intenzionale, e che è quindi necessario correggere (AB).
- **Principio di economia.** Diversi intervistati, sotto una varietà di profili, avvertono la necessità di non disperdere energie attentive, durante la lettura, nella decodifica dei segni notazionali. A questo riguardo, l'applicazione delle sillabe può avere due effetti potenzialmente nocivi ai fini della fluidità di lettura. Il primo riguarda l'aggiunta di un livello ulteriore di decodifica, interposto tra il segno grafico e il gesto strumentale: tra segno e gesto si inserisce la sillaba, come ulteriore elemento bisognoso di attenzione. Il secondo nasce dalla constatazione della parcellizzazione del testo musicale, dovuta all'etichettatura nota per nota rappresentata dalla sillabazione. Con l'esperienza, lo strumentista applica, anche inconsapevolmente, un principio di economia, che tende a ridurre il numero degli elementi in gioco, effettuando tra essi qualche tipo di raggruppamento, una mappatura mentale, che eviti di riprendere da capo l'analisi dei segni ogni volta in cui si ripresentino contesti riconducibili a modelli già noti.

Dalle interviste emergono due principi di raggruppamento: nel primo caso, più intrinsecamente musicale, il lettore tende a riconoscere nel testo strutture musicali convenzionali, accordi, cadenze o successioni armoniche ricorrenti e a leggerle in modo unitario, come costrutti che non necessitano

di ulteriore analisi (AC, BP, ES). Una pur grande varietà di profili melodici può essere efficacemente ricondotta a una serie di percorsi, strutturati in base alle fondamentali relazioni sintattiche del sistema tonale (i *pattern* citati da AB). È proprio l'abitudine a uscire da una lettura per entità singole, costruendo una mappa funzionale delle relazioni tra le note (funzioni), a consentire la rilevazione di ciò che in una partitura è strutturale, e va comunque eseguito, anche in caso siano necessarie semplificazioni, e ciò che è invece solo accessorio, e quindi tralasciabile (LM).

Un secondo principio di raggruppamento ha origine ancora dalle strutture musicali, ma le considera più sul piano delle distanze intervallari, che sullo strumento diventano distanze spaziali e posizioni digitali, piuttosto che sulle relazioni funzionali (CF, BP). Scavalcando, sia la denominazione sillabica, che la determinazione del significato sintattico musicale, questo tipo di lettura tende a stabilire un rapporto diretto tra la notazione e il vocabolario di posizioni gestuali, che lo strumentista si forma con l'esperienza di lettura strumentale. Le relazioni tra le note si traducono in relazioni tra le dita: particolari configurazioni notazionali innescano modelli gestuali, che entrano in gioco automaticamente con il consolidarsi delle capacità esecutive e di lettura, consentendo di reagire più velocemente ed efficacemente alle sfide esecutive poste dalla partitura. Quest'ultima modalità di lettura è avvertita, non solo come maggiormente efficace, ma anche come più naturale, più corrispondente ai dinamismi fisiologici del movimento umano.

7.3 Tre modelli

In sintesi, da quanto detto emergono tre modelli di lettura strumentale.

- 1) Lettura sillabica: prevede la sistematica denominazione sillabica delle note. Si caratterizza per un alto livello di elaborazione cognitiva e consapevolezza, almeno sul piano dei singoli elementi in gioco. Aggiunge un ulteriore processo di decodifica a quello tra segno grafico e gesto.
- 2) Lettura funzionale: prevede la rilevazione delle relazioni funzionali tra le note. Non passa necessariamente dalla sillabazione e favorisce il raggruppamento e il riconoscimento della diversa rilevanza strutturale delle note.
- 3) Lettura per modelli gestuali: traduce immediatamente le distanze intervallari e le strutture musicali presentate dalla notazione in configurazioni

spaziali, alle quali corrisponde un repertorio di posizioni gestuali atte alla loro esecuzione.

Anche se non reciprocamente del tutto esclusivi, i tre modelli di lettura rappresentano approcci profondamente diversi. Tale diversità può essere ricondotta, in parte, a obiettivi differenti: lettura sillabica e lettura gestuale nascono da esigenze di efficienza e rapidità nell'esecuzione del repertorio; la lettura funzionale, pur ottimizzando a sua volta la decifrazione del testo musicale, trova applicazione in contesti come l'improvvisazione, lo sviluppo della musicalità o il lavoro di ripetizione teatrale, dove la preoccupazione per la lettera del testo musicale non è sempre in primo piano.

Tuttavia, i modelli 2 e 3 sembrano nascere come superamento del primo, segnato dal rischio di un'eccessiva parcellizzazione del testo musicale, dovuta a una lettura per elementi discreti, e dal potenziale appesantimento delle operazioni di lettura, legato a un ulteriore non necessario – pur se ritenuto utile – processo di decodifica a sua volta legato alle sillabe. Si avverte, inoltre, il rischio che la fisiologia del gesto strumentale passi in secondo piano, rispetto a una lettura che centra l'attenzione principalmente, se non esclusivamente, sul segno. È, d'altronde, questo modello di lettura l'erede – l'abbiamo sottolineato nell'indagine storica del primo capitolo – di una fase pedagogico musicale centrata sulla traduzione tendenzialmente meccanica del testo musicale, intenzionalmente sfrondata da ulteriori aspetti teorico musicali e che, nella trattatistica, ha sviluppato, in modo fino ad allora sconosciuto, l'attenzione alla diteggiatura come relazione 1:1 tra nota e dito, mediata dalla sillaba.

L'emergenza di questi limiti e l'urgenza della loro soluzione sono portate in primo piano da due patologie, studiate anche in relazione alla pratica strumentale: la dislessia e la distonia. La seconda, conseguenza di un collegamento non fisiologico tra notazione e gesto, è raccontata da CF nell'intervista che precede. La dislessia sembra, invece, sottolineare come l'inserimento di una seconda decodifica, quella che passa per l'identificazione della sillaba, possa essere, non solo omessa, senza pregiudicare la lettura, ma rappresenti un ostacolo rispetto all'esigenza “di avere un quadro chiaro di ogni composizione – percepita come un viaggio attraverso un paesaggio tridimensionale di strutture, pietre miliari, punti di riferimento

e colori⁴.” Questa necessità di riuscire a “conservare l’immagine dell’intero brano dall’inizio alla fine” è la via attraverso la quale il musicista, affetto da dislessia, riesce ad esprimere la propria musicalità, fatta probabilmente di una forte dominanza dell’emisfero cerebrale destro: “Questo emisfero ‘muto’ è primariamente un organo che presiede ai processi visuo/spaziali e al riconoscimento delle strutture ed è sede di buona parte delle sensazioni e delle reazioni emotive”.

Affermata con forza dall’emergere di una patologia, la strategia appena esposta appare piuttosto, ancora una volta, la condizione di un rapporto più fisiologico fra testo musicale e processi di elaborazione della musica da parte della persona umana *tout-court*.

7.4 Conclusioni

Sullo sfondo di queste riflessioni, ulteriori interessanti rilevazioni emergono dai dati quantitativi.

L’analisi dei dati ha individuato due *gruppi* omogenei, formati rispettivamente da coloro che suonano strumenti polifonici, il 49%, e non polifonici, il 51%. La distribuzione presenta un picco molto pronunciato nella classe d’età 18-28, ed un altro picco meno evidente nella classe d’età 48-58. Il campione risulta formato per quasi il 60% da giovani professionisti o da studenti, per circa il 18% da musicisti di mezz’età, e in gran parte da musicisti che si dedicano alla musica professionalmente, o a questo aspirano; circa il 50%, infatti, suona regolarmente lo strumento principale anche in contesti pubblici, mentre circa il 35% lo suona solo in contesti didattici. Analogamente, circa il 50% dei rispondenti ha dichiarato di suonare musica da camera, d’insieme, d’accompagnamento, per formazioni orchestrali o bandistiche.

Una prima sottolineatura riguarda l’importanza della lettura a prima vista. Il 50% circa del campione ha iniziato a praticarla immediatamente, dalle prime lezioni con l’insegnante di strumento. Quasi il 60% dichiara che la lettura a prima vista è molto presente nella sua pratica musicale, e almeno il 50% che essa fa intrinsecamente parte della sua attività di strumentista.

4 Per questa e per le seguenti citazioni: T. R. Miles, J. Westcombe, *Musica e dislessia. Aprire nuove porte*, Rugginenti (2008), pp. 93-101.

Circa il tipo di approccio alla lettura, poco meno del 50% dei rispondenti ha dichiarato di aver iniziato con la lettura delle note sul pentagramma, mentre una percentuale leggermente inferiore (poco più del 40%) ha iniziato suonando direttamente. Coerentemente con questo dato, dal punto di vista dell'apprendimento ritmico, i risultati mostrano una prevalenza di coloro che sono partiti dalla teoria e dalla conoscenza delle figurazioni ritmiche (circa il 50% dei rispondenti).

Scendendo più nel dettaglio, le domande riguardanti le operazioni che compongono l'atto della lettura di un brano mai precedentemente affrontato rivelano come la combinazione di risposte più frequente sia "Esamino la notazione per individuare i passaggi più difficili" insieme a "Stabilisco la tonalità (se si tratta di un brano tonale) e mi faccio un'idea del percorso tonale del brano".

Nel caso dell'esecuzione di un brano già conosciuto, studiato ed eseguito molte volte, l'attenzione dell'esecutore si rivolge, di preferenza, a caratteristiche come l'espressività, l'articolazione, il fraseggio, a rilevare i punti più importanti della partitura e i passaggi difficili, per evitare errori.

Dal punto di vista dei principi didattici adottati per far leggere la musica, i rispondenti hanno dichiarato, in ragione del 40%, di proporre piccoli brani piuttosto semplici, con un chiaro senso musicale. Inoltre, per poter affrontare opportunamente una lettura, consigliano ai loro studenti di canticchiare, anche senza pronunciare il nome delle note, le prime battute per poi suonarle, di pensare alle posizioni della mano. Le competenze sulla lettura sono incluse nei parametri di valutazione nel 50% dei casi.

Per quanto riguarda, infine, la pronuncia o il pensiero dei nomi delle note nell'esecuzione strumentale, il 42% dei rispondenti ha dichiarato di non pensare o cantare i nomi delle note quando suona. Di questo 42% quasi il 50% ha un'esperienza musicale di meno di 15 anni, ma anche tra i più esperti c'è una maggiore propensione a non pensare o cantare le note. I giovani musicisti e i musicisti più esperti sono, quindi, i due gruppi maggiormente propensi a non pensare o cantare le note quando suonano.

In questo sottogruppo, è interessante notare che coloro che hanno dichiarato di considerare l'attività musicale come la loro professione principale sono aumentati di circa il 3% rispetto all'intero campione. Un simile aumento (circa il 2%) si registra anche tra gli studenti.

Nel caso dei musicisti meno esperti, la scarsa rilevanza della pronuncia delle note potrebbe dipendere dalla recente introduzione di metodologie didattiche alternative a quella tradizionale. Nel caso dei più esperti, potrebbe invece dipendere dal fatto che la lettura esperta trova più efficaci altre strategie, in particolare, il raggruppamento e il riferimento diretto alle posizioni strumentali.

I pianisti sono tra coloro che maggiormente hanno dichiarato di non pensare alle note quando suonano. La percentuale di pianisti nel campione è del 45% circa, ma se si prendono in considerazione i rispondenti che hanno risposto “No” alla domanda “Pensare note”, questa percentuale sale quasi al 60%. Questo dato potrebbe dipendere dal fatto che il pianoforte permette una relazione 1:1 nota/tasto, mentre altri strumenti, in particolare quelli a fiato, per i quali la produzione del suono si basa spesso sulla serie degli armonici, producono più suoni con la stessa posizione strumentale e ricorrono alle sillabe per distinguerli (ad es. la tromba). Vi è inoltre una chiara analogia tra l'operazione di pronuncia della sillaba e quella che provoca l'emissione del suono in uno strumento a fiato: la pronuncia o addirittura l'intonazione della sillaba, durante l'esecuzione strumentale, può facilitare l'emissione del suono e la sua intonazione.

Nei casi in cui la nominazione delle note è in uso, essa non sembra, dunque, rappresentare una strategia generale di lettura, ma rivestire piuttosto una funzione ben determinata, legata alle caratteristiche dello strumento e dell'emissione del suono attraverso di esso.

Viceversa, l'ampiezza della percentuale di coloro che dichiarano di non utilizzare le note nell'esecuzione diventa ancor più rilevante se si considera che la maggioranza dichiara di aver iniziato lo studio della musica con il tradizionale approccio, che prevede la lettura ritmica delle note.

Le conseguenze che da questi risultati è possibile trarre, sul piano della didattica e dell'organizzazione del processo formativo musicale, sono tre:

- 1) L'approccio alla lettura risulta differenziato in base alla destinazione dell'attività musicale e al suo contesto di applicazione (ad esempio quello performativo-professionale rispetto a un contesto meno specifico o di tipo didattico).
- 2) Le strategie di lettura si differenziano fortemente in base allo strumento: ciò può suggerire l'opportunità di una conseguente differenziazione nella didattica della lettura.

- 3) Ne può conseguire l'utilità dell'esercizio della lettura direttamente allo strumento, che permette tra l'altro l'opportuna attenzione alla fisiologia del gesto strumentale collegato alla decifrazione del segno.

7.5 Prospettive di studio

Variegati e interessanti gli indirizzi di studio ulteriore, che possono nascere dai risultati di questa ricerca. Alcuni di essi si collocano nel campo di interesse delle neuroscienze: sarebbe interessante indagare, attraverso opportuna strumentazione diagnostica, se le diverse modalità di lettura musicale comportano effettivamente un differente uso delle capacità cerebrali, sia sul piano quantitativo, sia dal punto di vista delle aree funzionali coinvolte. Il tema, ancora non sufficientemente esplorato, delle *affordances*⁵ suggerisce di indagare la genesi del gesto strumentale, in relazione all'intenzione dell'esecutore (l'immagine sonora che si crea nella sua mente o l'idea musicale che intende esprimere), piuttosto che in riferimento esclusivo allo stimolo grafico presente sulla partitura.

Le risultanze della ricerca suggeriscono, inoltre, di approfondire la relazione tra il segno musicale e le modalità di produzione del suono, in modo specifico per ciascun tipo di strumento.

Ulteriori indirizzi di ricerca potranno prendere in esame il rapporto tra la preferenza per una certa strategia di lettura e lo stile cognitivo dell'esecutore, la relazione tra le diverse strategie di lettura musicale e l'orecchio assoluto e, infine, il caso particolare della lettura vocale con il testo.

In questo lungo viaggio di riflessione su un tema che ha a che vedere l'identità stessa del musicista, non siamo mai stati soli. Questo lavoro è frutto di confronto e dialogo, è espressione di una comunità di conoscenza, che sta solo ora diventando consapevole e riconosciuta. Ringraziamo Cristina Frosini, Barbara Petrucci, Enrico Stellini, Marco Bettuzzi, Riccardo Luppi, Alfonso Chielli, Luigi Marzola, Arnolfo Borsacchi per aver condiviso storie, opinioni, esperienze e conoscenze, e Alice Cunego per aver lavorato al nostro fianco nel paziente lavoro di acquisizione dei questionari.

5 Si veda il pionieristico studio di G. Rizzolatti e C. Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina 2006.

Appendice

Questionario

Dal segno al suono: indagine sulla lettura musicale allo strumento

Il questionario che segue è parte sostanziale di uno studio che indaga alcune peculiari caratteristiche della lettura musicale finalizzata all'esecuzione strumentale. Il suo scopo principale è ampliare le conoscenze attuali sugli aspetti cognitivi, musicali e didattici, evidenziando, se i dati lo consentiranno, criticità e soluzioni importanti nella formazione dei giovani musicisti.

A tal fine, Le chiediamo cortesemente di contribuire allo studio, rispondendo alle domande che seguono. I dati così raccolti rimarranno rigorosamente anonimi, saranno trattati esclusivamente dai ricercatori dediti a questo studio, con obbligo professionale alla riservatezza, ed esclusivamente per gli scopi di questo studio. Il questionario compilato va restituito alla persona, di nostra fiducia, che glielo ha consegnato.

RingraziandoLa per la collaborazione che vorrà accordarci compilando il questionario, le ricordiamo che sarebbe molto importante, per la qualità dello studio, che esso sia compilato in tutte le sue parti e in modo veritiero.

N. B. è prevista una sola risposta ad ogni domanda, salvo diversa indicazione.

SEZIONE I: Informazioni generali

1. *Qual è il tuo strumento?*

2. *Suoni altri strumenti?*

3. *Sei nato nell'anno:*

4. *La musica rappresenta la tua professione?*

- A. Sì
- B. No
- C. In parte
- D. Sono ancora studente

5. *Suoni regolarmente il tuo strumento?*

- A. Sì, ma solo in contesti didattici
- B. Sì, ma solo in contesti privati
- C. Sì, in contesti pubblici
- D. Non regolarmente
- E. Mai

6. *Pratichi musica da camera, d'insieme, d'accompagnamento, per formazioni orchestrali o bandistiche?*

- A. Sì, spesso
- B. Sì, ma raramente
- C. Mai

SEZIONE II: Formazione

7. *Come hai imparato a leggere la musica?*

- A. Leggendo le note sul pentagramma (solfeggio parlato)
- B. Suonando lo strumento
- C. Cantando (solfeggio cantato)

8. *Come hai imparato la ritmica?*

- A. A partire dalla teoria e dalla conoscenza delle figurazioni ritmiche
- B. A partire da pattern ritmico-gestuali
- C. Allo strumento, leggendo le note con il loro esatto valore
- D. Altro, specificare:.....

9. *Quando hai cominciato a leggere a prima vista?*

- A. Subito, dalle prime lezioni con l'insegnante di strumento
- B. Quando ho affrontato i primi esami ufficiali che prevedevano prove di questo tipo
- C. Quando ho potuto seguire un vero corso di lettura a prima vista
- D. Altro, specificare:.....

SEZIONE III: Pratica

10. *Nella tua pratica musicale, oggi, quanto è presente la lettura a prima vista?*
- A. Molto
 - B. Poco
 - C. Nulla o quasi
11. *In quale di queste affermazioni ti riconosci di più:*
- A. La lettura a prima vista fa intrinsecamente parte della mia attività di strumentista
 - B. La lettura a prima vista è una pratica con regole e consuetudini utili, ma non sempre necessarie a uno strumentista
 - C. Ho un metodo di studio che mi garantisce risultati soddisfacenti, ma che assorbe il mio tempo e le mie energie, lasciandomi poche opportunità di leggere a prima vista
12. *Quali operazioni compi prima di eseguire un pezzo che vedi per la prima volta o di iniziarne lo studio? (max 3 opzioni)*
- A. Segno la diteggiatura almeno dei principali passaggi
 - B. Esamino la notazione per individuare i passaggi più difficili
 - C. Stabilisco la tonalità (se si tratta di un brano tonale) e mi faccio un'idea del percorso tonale del brano
 - D. Se si tratta di un brano polifonico, studio a mani separate
 - E. Comincio con la lettura del ritmo
 - F. Ne eseguo una prima lettura pronunciando i nomi delle note

SEZIONE IV: Didattica

13. *Cosa proponi preferibilmente per far leggere la musica?*

- A. Piccoli brani piuttosto semplici, con un chiaro senso musicale
- B. Qualunque cosa lo studente abbia bisogno di leggere
- C. L'esecuzione di brevi sequenze melodiche e/o ritmiche
- D. Altro, specificare:

14. *Quale tra questi consigli daresti ai tuoi studenti per iniziare correttamente la lettura (dopo aver attentamente valutato la tonalità, il tempo e le indicazioni tradizionalmente presenti all'inizio dello spartito)? (max 3 opzioni)*

- A. Prova a nominare le note delle prime due battute e poi a suonarle
- B. Conta la durata delle note durante l'esecuzione
- C. Pensa i nomi delle note durante l'esecuzione
- D. Prova a canticchiare, anche senza pronunciare il nome delle note, le prime due battute per poi suonarle
- E. Pensa alle posizioni della mano
- F. Analizza con precisione le altezze, gli intervalli, i valori e la diteggiatura, poi suona.
- G. Pensa gli intervalli fra le note
- H. Altro, specificare:

15. *In che anno hai iniziato gli studi strumentali?*

16. *Quando tu stesso hai iniziato lo studio dello strumento, come ti è stato indicato di procedere? (max 3 opzioni)*

- A. Prova a nominare le note delle prime due battute e poi a suonarle
- B. Conta la durata delle note durante l'esecuzione
- C. Pensa i nomi delle note durante l'esecuzione
- D. Prova a canticchiare, anche senza pronunciare il nome delle note, le prime due battute per poi suonarle
- E. Pensa alle posizioni della mano

- F. Analizza con precisione le altezze, gli intervalli, i valori e la diteggiatura, poi suona.
- G. Pensa gli intervalli fra le note
- H. Altro, specificare:

17. *Nella valutazione dei tuoi studenti di strumento includi solitamente la valutazione dell'abilità nella lettura?*

- A. Sempre
- B. Solo se costituisce un aspetto problematico
- C. È una questione di pertinenza degli insegnanti delle materie teoriche
- D. Altro, specificare:

SEZIONE V: Allo strumento

18. *Prova a immaginare di iniziare l'esecuzione di un brano che conosci, per averlo studiato ed eseguito altre volte. Concentrati sull'azione che stai compiendo: quali tra queste operazioni stai eseguendo? Dove è rivolta la tua attenzione mentre suoni? (max 3 opzioni)*

- A. Alle posizioni che le mani devono assumere in relazione alle note scritte
- B. Ai nomi delle note da eseguire
- C. Alla diteggiatura scritta o solo implicita
- D. Agli intervalli tra le note
- E. Alla scala della tonalità e alle sue principali caratteristiche, funzioni, posizioni digitali
- F. All'espressione, all'articolazione, al fraseggio
- G. Ai punti più importanti della partitura
- H. Ai passaggi più difficili, per evitare errori
- I. Altro, specificare:

19. *Prova ora ad immaginare l'esecuzione di un brano che leggi per la prima volta (prima vista). A cosa pensi iniziando l'esecuzione? (max 3 opzioni)*

- A. Alle posizioni che le mani devono assumere in relazione alle note scritte
- B. Ai nomi delle note da eseguire
- C. Alla diteggiatura scritta o solo implicita
- D. Agli intervalli tra le note
- E. Alla scala della tonalità e alle sue principali caratteristiche, funzioni, posizioni digitali
- F. All'espressione, all'articolazione, al fraseggio
- G. Ai punti più importanti della partitura
- H. Ai passaggi più difficili, per evitare errori
- I. Altro, specificare:

20. *Utilizzi, pensi o canti i nomi delle note quando suoni?*

A. Sì

B. No

Dal segno al suono

Indagine sulla lettura musicale allo strumento

Alberto Odone, Anna Maria Bordin, Giancarlo Manzi

Il volume è il risultato scientifico di un progetto di ricerca che indaga alcuni aspetti peculiari della lettura musicale riferiti specificamente all'esecuzione strumentale. Il suo scopo è ampliare le attuali conoscenze sugli aspetti cognitivi, musicali e pedagogici in materia, evidenziando problematiche e soluzioni significative per l'educazione all'esecuzione musicale dei giovani musicisti. Il profilo peculiare di questo studio, che lo differenzia da pochissimi studi internazionali esistenti sull'argomento, nasce dalla particolare situazione dei paesi latini (a cui vanno aggiunti alcuni paesi latinoamericani) che adottarono, a partire dal XIX secolo, la nomenclatura sillabica delle note, abbandonando quella alfabetica. Lo scopo della ricerca è stato quello di chiarire a) in che misura questa situazione si trova nella didattica strumentale italiana ed europea, b) quali sono le opinioni prevalenti in merito, e c) se si possono rintracciare prospettive diverse sulla base di famiglie strumentali o scuole pedagogiche differenti.

In copertina: Parmigianino, *Ritratto di uomo con libro* (dettaglio). Image courtesy of York Museums Trust, <https://yorkmuseumstrust.org.uk/>, Public Domain.

ISBN 979-12-80325-86-0 (print)
ISBN 979-12-80325-91-4 (PDF)
ISBN 979-12-80325-93-8 (EPUB)
DOI 10.54103/milanoup.75