

CARLO BIANCHI  
Brescia

## SUONI DEL SILENZIO: UN PERCORSO INTERDISCIPLINARE NELLE SCUOLE SECONDARIE DI PRIMO GRADO

### 1. Introduzione

L'esperienza descritta in queste pagine si è sviluppata nel corso dell'anno scolastico 2017-2018 in seno alla scuola media "G. Marconi" – Istituto Comprensivo Centro 2 di Brescia – quando l'insegnante era anche Cultore della Materia per il settore L-ART/07 (musicologia e storia della musica) nel Dipartimento di Musicologia e Beni Culturali dell'Università di Pavia. Una proposta di didattica dell'ascolto musicale si sposava all'esigenza di far fronte a un fenomeno particolarmente avvertito da docenti di ogni disciplina: la natura sovente, turbolenta, "indisciplinata" delle classi, specialmente a partire dalla scolarità secondaria di primo grado, quando gli alunni di età compresa fra gli 11 e i 14 anni devono affrontare il superamento della fase infantile e l'ingresso nella prima adolescenza. La diffusione del fenomeno è testimoniata da recenti pubblicazioni di insegnanti e pedagogisti che propongono analisi teoriche e soluzioni pratiche.<sup>1</sup> La generica "mancanza di disciplina" intesa in realtà come iperattività a scapito della capacità di attenzione è peraltro coerente con l'evoluzione dell'odierna società urbana sempre più dominata da una cultura del segno rapido che trova nella strategia della distrazione un fondamentale strumento comunicativo e di persuasione in quanto deviazione dall'ovvietà e da valori sedimentati.<sup>2</sup>

Al contempo, si rivela sempre crescente una dimensione caotica intesa sia nel senso del disordine sia del rumore. La prima categoria, quella di un caos inteso come sovraffollamento e disordine, si relaziona con il suo opposto, l'ordine, in un meccanismo inevitabile che le scienze sociali hanno individuato fin dagli anni Sessanta come costante dialogica strutturale e che il mondo glo-

---

<sup>1</sup> L. D'ALONZO, *Integrazioni e gestione della classe*, Brescia, La Scuola, 2002; ID., *La gestione della classe: modelli di ricerca e implicazioni per la pratica*, Brescia, La Scuola, 2004; ID., *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*, Milano, Giunti, 2016; I. MILANI, *L'arte di insegnare. Consigli pratici per gli insegnanti di oggi*, Milano, Vallardi, 2014; EAD., *Maleducati o educati male? Consigli pratici di un'insegnante per una nuova intesa tra scuola e famiglia*, Milano, Vallardi, 2017.

<sup>2</sup> D. PITTÈRI, *L'intensità e la distrazione. Industrie, creatività e tattiche nella comunicazione*, Milano, Franco Angeli, 2006.

balizzato contemporaneo presenta in una forma accentuata.<sup>3</sup> Altresì il caos inteso come rumore è una caratteristica costante e crescente della società del secolo scorso,<sup>4</sup> attualmente giunta a un estremo, anche questo testimoniato da studi psicologici, culturali e antropologici internazionali che propongono l'attenzione al suo opposto – il silenzio – sia come strumento di analisi, sia come antidoto.<sup>5</sup>

Il caos urbano incide anche sull'ascolto della musica, sia in quanto ostacolo tramite rumori estranei, sia in quanto ascolto musicale imposto e surrettizio.<sup>6</sup> Il percorso didattico alla scuola media "Marconi" di Brescia ha inteso adottare la categoria del silenzio, con le sue varie declinazioni, come strumento di disciplina, eleggendolo a momento di interesse e attenzione per un'educazione all'ascolto tanto in senso umano, quanto musicale. Come hanno sottolineato vari studi di ambito pedagogico generale,<sup>7</sup> i termini-concetti di 'attenzione' e 'interesse' non sono esattamente sinonimi. Da parte dell'alunno vi può essere attenzione in conseguenza di un atto di volontà, che può essere anche frutto di una costrizione, senza implicare necessariamente interesse per il fenomeno proposto. Viceversa, l'interesse, eventualmente conseguenza di un adeguato stimolo cognitivo, implica necessariamente attenzione. Essendo il secondo uno strumento più efficace rispetto al primo, è stato privilegiato nel percorso didattico ponendo al centro il vissuto degli alunni, le loro sensazioni e le loro storie personali presenti e passate.<sup>8</sup>

Onde educare gli allievi all'interesse per un ascolto sia reciproco, sia introspettivo e rivolto all'ambiente circostante, sono state scelte due opere musicali che nascono da una riflessione dei rispettivi autori sul ruolo del silenzio. Ricerca solo apparentemente contraddittoria in ambito musicale, che veicola altresì

---

<sup>3</sup> Per una rassegna teorica retrospettiva che parta dalla constatazione della situazione contemporanea cfr. F. INTROINI, *Un mondo aperto. Itinerari nella sociologia della complessità*, Milano, Franco Angeli, 2017.

<sup>4</sup> S. PIVATO, *Il secolo del rumore. Il paesaggio sonoro del Novecento*, Bologna, il Mulino, 2011.

<sup>5</sup> D. LE BRETON, *Sul silenzio. Fuggire dal rumore del mondo*, Milano, Raffaello Cortina, 2018; ID., *Sovranità del silenzio*, Sesto San Giovanni, Mimesis, 2016; JOHN BIGUENET, *Elogio del silenzio. Come sfuggire dal rumore del mondo*, Milano, Il Saggiatore, 2017.

<sup>6</sup> È dedicato principalmente al primo aspetto il volume *Musica urbana. Il problema dell'inquinamento musicale*, a cura di C. Cuomo, Bologna, Clueb, 2004.

<sup>7</sup> G. MARZOCCHI - A. MOLIN - S. POLI, *Attenzione e metacognizione: come migliorare la concentrazione della classe*, Trento, Erickson, 2003; A. MARRONE - M. R. DI NELLA, *A scuola di... attenzione*, «Disturbi di attenzione e iperattività», VII, 1, 2011, pp. 77-87; N. DARIO - L. TATEO, *La distrazione in classe secondo gli studi sul Mind-Wandering*, «Educare.it», XIX, 1, 2019, pp. 29-35: [https://www.educare.it/j/attachments/article/3829/2019\\_pp.29-35\\_Dario-Tateo\\_Mind-Wandering.pdf](https://www.educare.it/j/attachments/article/3829/2019_pp.29-35_Dario-Tateo_Mind-Wandering.pdf) (ultimo accesso a questo e agli altri link del contributo: 19.08.2021).

<sup>8</sup> Quanto mai necessarie per suscitare un'adeguata motivazione negli alunni in sintonia con quanto argomentato, fra gli altri, da L. D'ALONZO, *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica* cit., pp. 25-26.

forti istanze interdisciplinari, il laboratorio ha preso le mosse da due celebri casi rispettivamente nell'ambito delle avanguardie colte del Novecento – il provocatorio *4'33"* di John Cage – e della *popular music* contemporanea – la canzone *The Sound of Silence* composta e portata al successo internazionale da Paul Simon all'epoca del sodalizio con Arthur Ira (detto «Art») Garfunkel. Il percorso si è così snodato in due parti distinte, da poter condurre anche separatamente, che tuttavia lasciano intravedere comuni aspetti artistici e di significato, quindi educativi. Nel secondo caso, il lavoro pertiene inevitabilmente anche al campo delle discipline linguistiche essendo subordinato a una minima padronanza della lingua inglese da parte dell'insegnante, nonché degli studenti: compito relativamente facile nelle classi seconde e terze, meno nelle prime, quando lo scolaro non sia provvisto di alcuno studio pregresso. Diventa allora necessario prendere le mosse da una versione in italiano onde approdare al significato senza troppi affanni. Varie traduzioni letterali, o quasi, sono reperibili online. Alcuni ragazzi di terza, nonostante il lavoro di traduzione svolto con l'insegnante, sono stati stimolati a ricercare una versione già disponibile (per esempio quella reperibile all'indirizzo internet <http://www.testimania.com/testitradotti/766.html>; cfr. più avanti figg. 7b e 7c). Nel corso del presente articolo viene proposta anche una traduzione dell'insegnante, alquanto libera, che possa superare i limiti di tali versioni e restituire il senso poetico complessivo avvertito da certi allievi particolarmente sensibili (fig. 8).

## 2. John Cage: "4'33"

Il laboratorio su *4'33"* consisteva in una preliminare spiegazione dell'esperimento cageano e quindi nella sua "esecuzione" da parte dei bambini/ragazzi anche senza disporre di un pianoforte o un altro strumento musicale. Si è pertanto chiesto loro di rimanere in totale silenzio per quella durata, a partire da e per concludere con un 'attacco' dell'insegnante, con la raccomandazione di prestare attenzione ai suoni che si percepiscono, e quindi di annotarli su fogli destinati successivamente a essere letti o mostrati a mo' di *Brainstorming*. Pur richiamando il seminale *gioco del silenzio* – espediente che gli insegnanti da sempre utilizzano per cercare di ottenere quiete dagli scolari –, l'esperimento ha appunto l'effetto di attivare il loro interesse su suoni di vario tipo, anche quelli che solitamente non vengono percepiti. A fianco di prevedibili banalità, i ragazzi hanno fornito talvolta indicazioni interessanti sui rumori interni all'aula prodotti da oggetti e movimenti, come il ticchettio di un orologio o una matita che scrive. Infine, cosa ancora più importante, anche sui suoni fisiologici del corpo umano come il respiro del vicino, o il proprio, addirittura il proprio battito cardiaco (figg. 1, 2, 3).

In tal modo è emersa la finalità educativa strettamente musicale legata all'esperimento didattico, ovvero la conoscenza delle caratteristiche dell'opera proposta. Alcuni rumori indicati dai ragazzi, in particolare quelli del corpo, so-

no proprio fra quelli che Cage tramite *4'33"* preconizzava potessero farsi casualmente suono di una composizione, avendoli dapprima avvertiti all'interno della camera anecoica come prova dell'impossibilità-utopia di un silenzio assoluto.<sup>9</sup> In merito alle intenzioni di Cage e al significato storico ed estetico di *4'33"*, che non era solo quello di attirare l'attenzione sui suoni accidentali e i rumori dell'intorno fisico normalmente trascurati, sorgeva spontanea fra i ragazzi la curiosità sul perché di una durata così precisa. Cage prevede addirittura una ripartizione in tre movimenti, ciascuno con propria durata e indicazione tecnica *tacet*, che prescrive appunto di non suonare. All'insegnante è quindi richiesta la capacità di spiegare in termini i più semplici possibile altre caratteristiche precipue della musica di Cage in generale, simboleggiate da *4'33"* e non sempre comprese anche da studenti di livelli scolastici superiori.

In *4'33"*, che risale al 1952, la precisione della durata con le tre suddivisioni interne testimonia una fondamentale concezione musicale maturata da Cage già alla fine degli anni Trenta: un brano di musica è una successione di eventi sonori da organizzare nel tempo, anche in maniera arbitraria, ma tramite un reticolo ben definito, una segmentazione temporale predeterminata, che può essere costituita da un certo numero di battute, o anche da minuti e secondi. La seconda caratteristica della musica di Cage simboleggiata da *4'33"* è l'attenzione ai suoni di un brano musicale in quanto *entità singole* a prescindere dal modo in cui essi vengono organizzati. Questi due principii illuminano la poetica delle opere aleatorie, a partire dal 1951 con alcuni brani fra cui spicca *Music of Changes*, dove Cage si affida al caso e alle probabilità. Tali lavori cioè non scaturiscono da un generico anarchismo incontrollato, ma piuttosto da una forte dialettica fra la casualità con cui possono avvenire certi eventi e l'altissimo grado di precisione di alcuni parametri, come appunto la durata del tempo cronometrico, ma anche la modalità di produzione dei timbri. Quest'ultima si rivelava già nella produzione di Cage degli anni Cinquanta, ad esempio nell'atteggiamento verso gli oggetti da inserire nella cordiera del pianoforte, pertanto definito 'preparato'.<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> J. CAGE, *Musica sperimentale*, in *Silenzio. Antologia da "Silence" e "A Year from Monday"*, a cura di R. Pedio, Milano, Feltrinelli, 1981, pp. 27-36; M. PORZIO, *Metafisica del silenzio. John Cage. L'oriente e la nuova musica*, Milano, Auditorium, 1995, pp. 111-131; K. GANN, *Il silenzio non esiste. 4'33" di John Cage. L'uomo e l'opera che hanno rivoluzionato la storia della musica*, Milano, Isbn, 2012, pp. 113-117.

<sup>10</sup> Nella "preparazione" del pianoforte già si annida una forte dialettica, se non contraddizione, fra richieste di precisione assoluta e un certo ruolo del caso. Riguardo al ciclo *Sonatas & Interludes* del 1948, gli oggetti furono da un lato scelti casualmente «così come si scelgono delle conchiglie mentre si passeggia su una spiaggia» (*John Cage*, a cura di G. Bonomo e G. Fughieri, Milano, Marcos Y Marcos, 1998, p. 60), ma allo stesso tempo, come ha testimoniato Carlo Boccadoro nel 2012, «le indicazioni di Cage sono precise fino alla follia», sia in merito alla natura degli oggetti, sia all'altezza della corda in cui inserirli (C. BIANCHI, *Carlo Boccadoro prepara il pianoforte di John Cage*, «Musi-

Il *brainstorming* in classe ha indicato suoni che provengono anche dall'esterno dell'aula: quelli di altre classi impegnate nelle varie attività didattiche, il vociare lungo i corridoi. Oppure suoni che provengono dall'esterno della scuola: il soffio del vento fra le foglie degli alberi, il traffico sullo sfondo, e in generale il rumorio urbano che ora risaltava in un'altra dimensione percettiva rispetto a quando vi si è immersi tramite le attività quotidiane (figg. 1, 2 e 4).

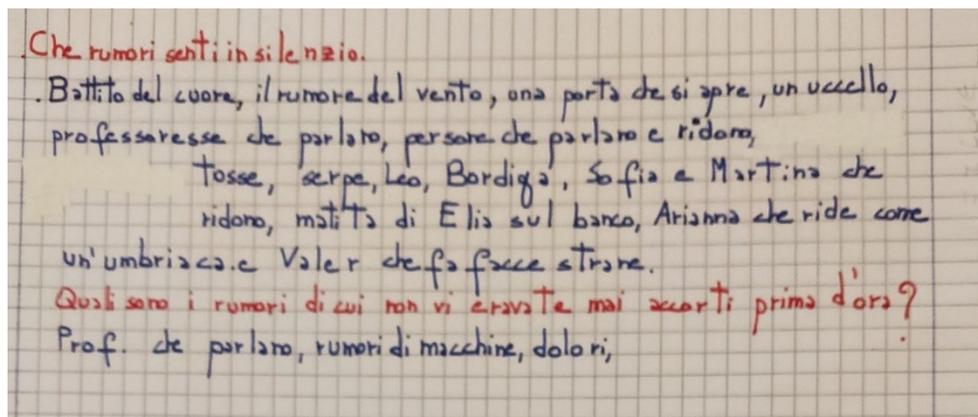


Figura 1 – Studente di I E: descrizione di quanto percepito durante l'esecuzione di 4'33''.

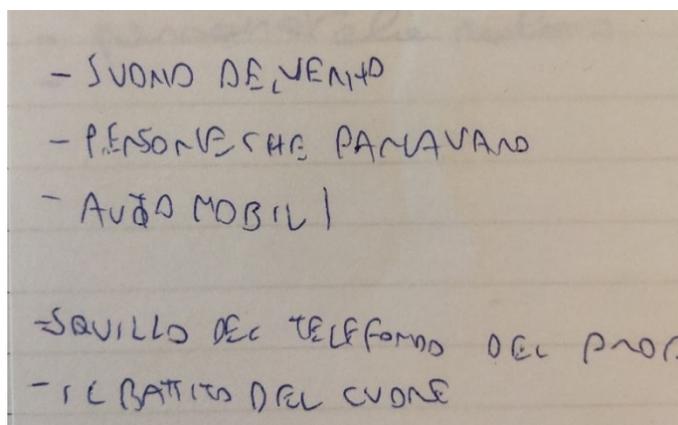


Figura 2 – Studente di III E: descrizione di quanto percepito durante l'esecuzione di 4'33''.

---

ca), 235, 2012, pp. 44-45: 45). Cfr. anche il mio *Un'opera di Fusione. A Brescia Sonatas & Interludes di John Cage*, «BresciaMusica», 129, 2012, pp. 4-5.

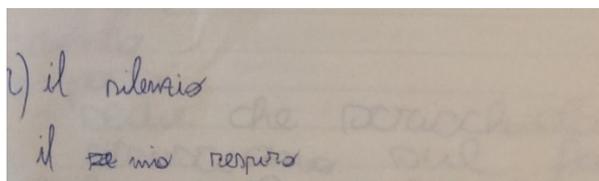


Figura 3 – Studente di III E: descrizione di quanto percepito durante l'esecuzione di 4'33\".

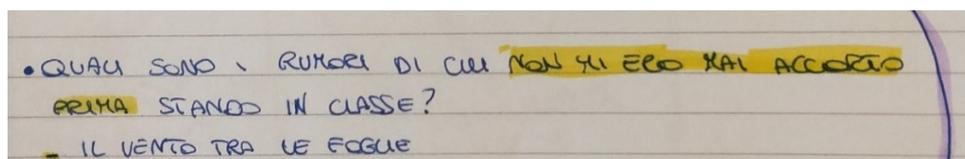


Figura 4 – studentessa di III E: descrizione di quanto percepito durante l'esecuzione di 4'33\".

L'esperimento ha prodotto effetti alterni, di straniamento, anche percezione di suoni inquieti e addirittura *dolori* (fig. 5 e, di nuovo, fig. 1).

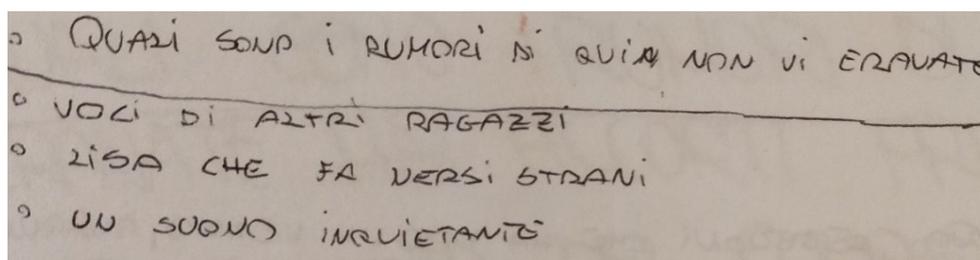


Figura 5 – Studente di I E: descrizione di quanto percepito durante l'esecuzione di 4'33\".

Al cospetto della dichiarata emozione per provare qualcosa di nuovo, taluni studenti di terza hanno manifestato anche disagio e perfino imbarazzo, pur nella successiva comprensione dell'esperimento di Cage. Imbarazzo tuttavia indicativo proprio della novità dell'esperienza, di utilità "inconsapevole", a fianco di quella riconosciuta da altri compagni (figg. 6 a-b).

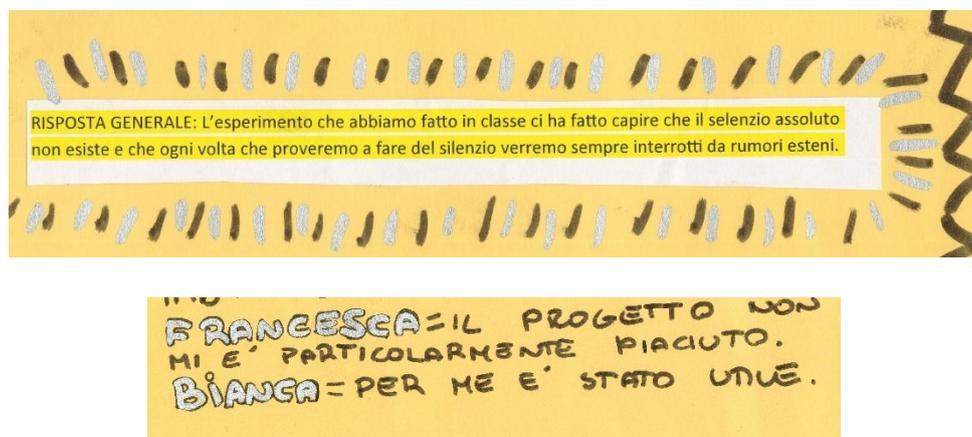


Figure 6a-b – Studentesse di III E: riflessione su quanto percepito durante l'esecuzione di 4'33".

La finalità complessiva è attivare una generica capacità di ascolto che può essere preliminare a quella musicale, ma anche ad altre discipline e dinamiche comportamentali. In una prospettiva educativa generale, ciò che va esorcizzato non è il rumore in quanto tale ma – come nota Le Breton – quei timbri e quelle frequenze che pur provocando sensazioni uditive non vengono ascoltate in modo cosciente smarrendo il significato delle proprie qualità sonore: «la sensazione di rumore appare se i suoni circostanti perdono la loro dimensione di senso e si impongono come un'aggressione che lascia senza protezione, indifesi».<sup>11</sup>

### 3. Simon & Garfunkel: "The Sound of Silence". L'ascolto.

Se il rumore può costituire tanto un fastidio e pericolo da rifuggire quanto una ricchezza nascosta da esplorare attivando nuove risorse, il silenzio può ugualmente assumere tale valenza ambigua. Fra gli italiani lo ha sottolineato il noto psichiatra Eugenio Borgna,<sup>12</sup> mentre in prospettiva internazionale si possono ricordare di nuovo gli studi di Le Breton e Biguenet. Pur salutando nei rispettivi titoli il silenzio come benvenuto rifugio dal rumore, raccoglimento e ricerca di senso che il rumore nega, essi non trascurano le oscillazioni interne a un silenzio inteso sempre come *relazione* – e non come sostanza che impone una verità evidente e sufficiente – e pertanto ne rilevano anche i sensi di inquietudine e smarrimento che esso può comportare,<sup>13</sup> risalendo fino alle considerazioni espresse da Freud nel *Perturbante*: «da dove viene l'inquietante estraneità che il silenzio, la solitudine, l'oscurità veicolano? [...] Non possiamo dire

<sup>11</sup> LE BRETON, *Sovranità del silenzio* cit., p. 13.

<sup>12</sup> BORGNA, *I linguaggi del silenzio*, in *Musica urbana* cit., pp. 79-82.

<sup>13</sup> LE BRETON, *Sul silenzio* cit., pp. 85-87; BIGUENET, *Elogio del silenzio* cit., pp. 41-50.

se non che sono veramente situazioni alle quali è legata l'angoscia infantile e che questa negli uomini non si estingue mai completamente».<sup>14</sup>

L'educazione all'ascolto e alla ricerca di senso si pone dunque come *trait d'union* e risorsa vitale nella dialettica che si articola fra silenzio e rumore. I versi della canzone *The Sound of Silence* – emblematico l'ossimoro del titolo – descrivono fin dall'esordio proprio l'ambiguità del silenzio inteso sia come opportunità di riflessione sia come solitudine e oscurità inquiete associate in particolare alla condizione del sogno:

Hello darkness my old friend  
I've come to talk with you again  
because a vision softly creeping  
left its seeds when I was sleeping  
and the vision that was planting in my brain  
still remains within the sound of silence.

In restless dreams I walked alone  
narrow streets of cobblestones  
'neath the halo of a street lamp  
I turned my collar to the cold and damp /  
when my eyes were stabbed by the flash of a neon light  
that split the night  
and touched the sound of silence.<sup>15</sup>

Come per *4'33"* di Cage, il laboratorio non era finalizzato solo a una comprensione dell'opera ma a una sensibilizzazione generale, tramite un'educazione all'ascolto che può rendere i due ambiti reciprocamente euristici e didatticamente efficaci. La comprensione dell'opera cioè può illuminare sull'educazione all'ascolto generale, o viceversa. In base alla seconda prospettiva, l'espedito preliminare per avvicinare una classe alla comprensione di *The Sound of Silence* è stato un *brainstorming* sulla paura del buio, con uno sconfinamento così nell'ambito della pedagogia psicanalitica che già in Freud e altri psicanalisti viennesi presta particolare attenzione alle paure del bambino.<sup>16</sup> L'esperimento è

---

<sup>14</sup> Il riferimento a Freud e la citazione sopra riportata sono appunto in LE BRETON, *Sovranità del silenzio* cit., p. 36, dove si rinvia a S. FREUD, *L'inquietante étrangeté. Essai de Psychanalyse appliquée*, Paris, Gallimard, 1971.

<sup>15</sup> Vecchia mia compagna tenebra / vengo un'altra volta a confidarti / come nel mio dormire / dolce s'è insinuata una visione / che dai suoi semi crescendo nei pensieri / ancora indugia / dentro al suono del silenzio. // Solo per sogni inquieti camminavo / anguste strade ciottolose / dentro l'ala di un lampione / mi voltai all'umido e al freddo / quando gli occhi s'accecarono d'un bagliore al neon / che incrinò la notte / a lambire / il suono del silenzio (traduzione mia).

<sup>16</sup> S. FREUD, *Psicoanalisi infantile*, Torino, Bollati Boringhieri, 1968; M. KLEIN, *La psicoanalisi dei bambini*, Milano, Giunti, 2014. In tempi più recenti J. CREMERIUS, *Educa-*

stato quindi condotto con una classe prima, perché il bambino che non ha ancora raggiunto i dodici anni trova ancora paure nell'oscurità, nella solitudine, nell'immaginare fantasmi, mostri e situazione ignote, mentre dopo i dodici inizia a maturare paure più legate a situazioni globali come guerre, malattie ecc.<sup>17</sup> Come ormai indicano in modo concorde gli studi su questo aspetto dell'età dello sviluppo, del resto, le paure implicano anche senso dell'avventura e possono essere fonte di energia.

Le risposte degli alunni della classe prima si sono immediatamente divise fra chi ha paura del buio e chi no. Passando ai *motivi* della paura, o meno, sono emerse immagini e fantasie le più varie. Paura del buio in quanto luogo di cose sconosciute e potenzialmente terrifiche; solitudine e mancanza di relazioni, soprattutto famigliari; oppure momento del sonno e addirittura come allontanamento dalla vita e paura di non potersi più risvegliare. D'altronde, tra coloro che non avevano timore del buio, proprio tale situazione emergeva anche come momento creativo, della fantasia, dell'avventura difficile da immaginare alla luce, del ritrovamento di oggetti del desiderio, perfino di dinamiche famigliari di cui si sente la mancanza, che durante il giorno paiono irrealizzabili. Infine, pareva talora anche smussarsi la distinzione e opposizione fra le due fazioni – paura del buio o no. Talvolta cioè non risultava chiaro se le dinamiche immaginate fossero più temute o ricercate anche inconsapevolmente.

Questo il terreno di preparazione alle ambiguità del silenzio che si ritrovano all'esordio di *The Sound of Silence* e che gli studenti poi ritrovavano nell'ascolto e nella spiegazione di quelle prime due strofe. Le strofe seguenti rivelano tuttavia il precipuo significato che l'autore attribuisce al silenzio: inteso in senso negativo, come incomunicabilità tra le persone, che addirittura all'inizio della drammatica quarta strofa si sviluppa come un tumore («silence like a cancer grows»). Anche in questo caso, gli alunni potevano cogliere un'identificazione a posteriori, rispetto al precedente *brainstorming* sulla paura del buio. Infatti, a differenza dell'esperimento di 4'33", non era stato richiesto loro di annotare le proprie sensazioni e visioni per iscritto, bensì di esporle a voce per farle comprendere ai loro compagni, oltre che all'insegnante. Entrava quindi in gioco una dinamica dell'ascolto in senso comportamentale che per le classi più "problematiche" e con soggetti irrequieti – il dato da cui siamo partiti per questa proposta didattica – può dare luogo a incomprensioni e frustrazioni da parte di chi cerca di esporre la propria visione. Così un'identificazione vissu-

---

zione e psicoanalisi, Torino, Bollati Boringhieri, 1975; G. CONTI, *La pedagogia psicoanalitica*, Roma, Borla, 1989; A.I. DADDI, *Per una pedagogia psicoanalitica. Destino di un'utopia e nuovi ambiti di sperimentazione. Considerazioni ed ipotesi sui rapporti tra pedagogia e psicoanalisi*, in «International Journal of Psychoanalysis and Education», III, 2, 2011, pp. 36-54.

<sup>17</sup> Per una trattazione delle paure normative nell'età dello sviluppo in ambito scolastico, M. CAPURSO - M. DI RENZO - F. BIANCHI DI CASTELBIANCO, *A scuola senza paura: comprendere i timori dei bambini e trasformarli in occasioni di crescita*, Roma, Magi, 2012.

ta in prima persona con i versi di Simon risultava palese nell'ascolto della terza e quarta strofa:

In the naked light I saw  
 ten thousand people maybe more  
 people talking without speaking  
 people hearing without listening  
 people writing songs their voices never share  
 and no one dared  
 disturb the sound of silence.

“Fools”, said I, “You do not know  
 silence like a cancer grows”.  
 Hear my words that I might teach you.  
 Take my arms that I might reach you  
 but my words like silent raindrops fell  
 and echoed in the wells of silence.

And the people bowed and prayed  
 to the neon god they made  
 and the sign flashed out its warning  
 in the words that it was forming  
 and the sign said the words of the prophets  
 are written on the subway walls  
 and tenement halls  
 and whispered in the sounds of silence.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> E li vidi nella luce spoglia / eran diecimila forse più / parlare senza dire nulla / sordi alle parole, canzoni senza voci. / Nessun che osasse disturbare / il suono del silenzio. // Gridai alla follia di non sapere / che il silenzio cresce a mo' d'un cancro. / Ecco le parole che potrei insegnarvi / e le mie braccia fino a cingervi tutti. / Eppure cadevano quelle parole / come gocce di silenzio / eco fra le sue sorgenti // E si prostrarono uomini e pregavano / al dio del neon che si eran costruiti / e lanciò l'insegna il suo monito / sgorganti le parole / a dir che i profeti parlano / sui muri di metrò e case popolari. / E sussurrava / i suoni del silenzio (traduzione mia).

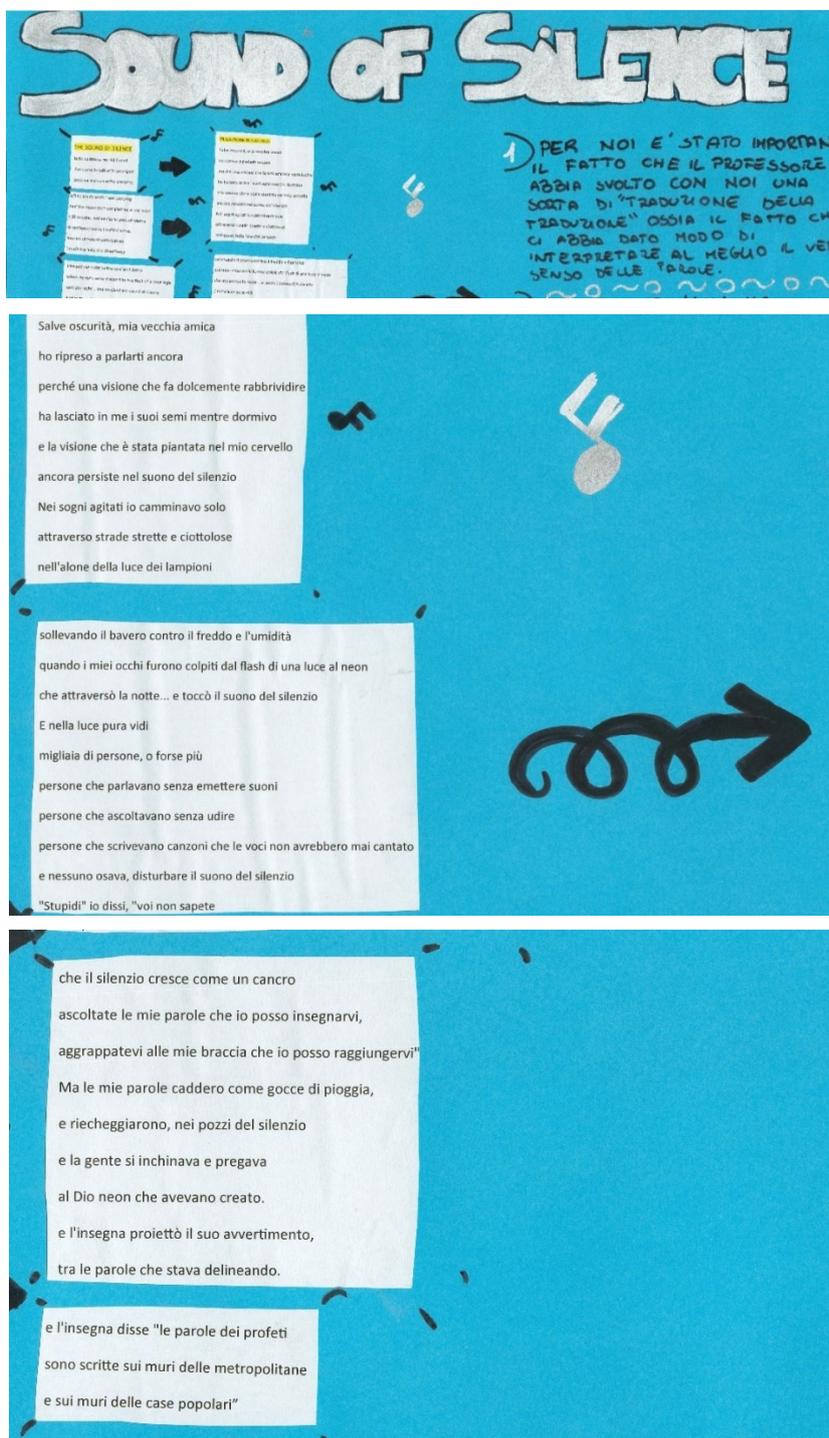


Figure 7a-c – Studentesse di III E: riflessioni a partire dall'ascolto di *The Sound of Silence*.

Risiede in particolare nel verso della quarta strofa «but my words like silent raindrops fell» la più pregnante identificazione fra il ragazzo che cerca di comunicare le proprie sensazioni e i compagni che non lo ascoltano. Nella classe prima, questo avveniva solo saltuariamente, al cospetto di parecchie esposizioni che invece venivano ascoltate dai compagni, suscitando reazioni di volta in volta curiose, interessate, stupite, sprezzanti o perfino scandalizzate, dando comunque luogo a uno scambio di significati. Invece, decisamente più arduo e nella direzione della incomunicabilità reciproca è risultato il laboratorio condotto nella classe terza. In quel caso, trattandosi di alunni sull'orlo dell'adolescenza, nonché con un bagaglio di due anni di studio di lingua inglese, il *brainstorming* non era stato incentrato sulla paura del buio, bensì sulla traduzione e spiegazione dei versi (Figura 8):

Una delle cose di cui ci siamo più accorte e di cui siamo state molto colpite mentre guardavamo il video della canzone è stato che più di mille persone riuscissero a fare un silenzio così profondo e noi che siamo in pochi più di venti non riuscissimo a fare un silenzio totale neanche per cinque minuti.

Figura 8 – Studentesse di III E: riflessioni a partire dall'ascolto di *The Sound of Silence*.

A turno vari studenti, che peraltro si offrivano volontari, erano incaricati di spiegare alla classe il significato di quelle parole che parlano di incomunicabilità fra le persone giocando anche sulle sfumature della lingua inglese (*talk vs. speak; hear vs. listen*). Quanto più i loro compagni si distraevano, chiacchieravano e non li ascoltavano, tanto più i prescelti di turno si rendevano conto di impersonare, loro malgrado, il significato di quelle parole. Anche in tal modo si instillava in loro, rispetto all'originale inglese, quella che hanno chiamato «traduzione della traduzione» (fig. 7a) tramite la quale una ragazza di terza ritrovava addirittura sofferenze sue che non ha voluto riferire (fig. 9). In tal modo è penetrato più a fondo nelle coscienze dei ragazzi il problema che scaturisce da una mancanza di ascolto e quindi più che mai della sua necessità sia a livello umano, sia musicale.

Secondo me questa canzone è più una poesia, il significato/i variano dalla persona che la ascolta, come la interpreta e da come si sente mentre la ascolta, non ne esiste uno solo giusto tanto meno uno solo sbagliato. Quello che possiamo dire è che ci sono più temi, anche secondo Simon: solitudine, abbandono, insicurezza, incapacità di comunicare...

Qualche volta questi significati li ho riscontrati anche nella vita di classe e nella vita di tutti i giorni che purtroppo mi hanno ferita molto e non mi va di raccontare.

Figura 9 – Studentessa di III E: riflessioni a partire dall'ascolto di *The Sound of Silence*.

A quel punto, si è innescato un meccanismo analogo a quello riscontrato con *4'33"*, cioè l'esperienza di classe ha consentito una maggiore comprensione del brano proposto e della poetica del suo autore. È stato possibile addentrarsi nella genesi personale della canzone – Simon solleva allora ricercare ispirazione raccogliendosi in una stanza buia con la sua chitarra – e un poco nel significato sociale di quei versi scritti nel 1964, al cospetto di una realtà americana sulla via irreversibile di una forte industrializzazione e tecnicizzazione delle metropoli, ma anche lugubre per l'assassinio di John Kennedy e impregnata di frustrazioni anti-Johnson e guerra del Vietnam. Il riferimento a eventi cruciali della società americana non è qui esplicito: ma nemmeno *American Tune* nel 1973 avrebbe citato esplicitamente lo scandalo *Watergate* da cui scaturiva. All'inizio degli anni Ottanta, *The Late Great Johnny Ace*, intessuta di spunti autobiografici, indicherà ancora il 1964 come «l'anno dopo Kennedy» («The year after JFK»). Simon con *The Sound of Silence* aveva espresso a soli 23 anni una propria inquietudine in sintonia con lo spirito del tempo da cui il fatto di cronaca emergeva come possibile tramite dell'identificazione, quantunque non necessario ed esclusivo.

#### 4. Simon & Garfunkel: "The Sound of Silence". Dall'analisi all'esecuzione

Le riflessioni sul significato di *The Sound of Silence* non vanno separate da una guida all'ascolto specificamente musicale, insieme a un'analisi del testo inglese intesa come ricostruzione dell'assetto metrico (sticometria). La canzone è strofica. Costante per ogni strofa la struttura musicale, l'analisi del seminale motivo che riveste il primo verso settenario (es. mus. 1) contiene già indicazioni sulla segmentazione della forma complessiva.



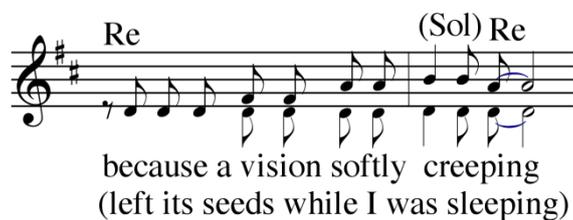
Esempio musicale 1– Simon & Garfunkel, *The Sound of Silence*, prima strofa, conclusione.

Posta la tonalità di partenza in si minore, la seconda strofa è musicata tramite una ripetizione un tono sotto (settimo grado naturale: es. mus. 2).



Esempio musicale 2 – Simon & Garfunkel, *The Sound of Silence*, prima strofa, secondo verso.

Il terzo e il quarto verso (es. mus. 3) è musicato tramite una ripetizione leggermente ampliata sul grado relativo maggiore (Re) toccando il sesto grado (Sol) come appoggiatura in quarta e sesta di Re, più che come fuggevole in stato fondamentale.



Esempio musicale 3 – Simon & Garfunkel, *The Sound of Silence*, prima strofa, secondo e quarto verso.

Invece, il motivo che musica il quinto verso (es. mus. 4) viene ampliato ulteriormente prolungando proprio l'armonia di Sol, che poi ritorna su Re e ancora Si minore per il verso e la cadenza conclusiva.



Esempio musicale 4 – Simon & Garfunkel, *The Sound of Silence*, prima strofa, quinto verso.

L'illustrazione dei vari segmenti-versi dovrebbe evidenziare come il motivo maggiormente ampliato, in corrispondenza del quinto verso, corrisponda anche alla massima escursione intervallare, verso l'acuto, nell'ambito del complessivo percorso ad arco della melodia. Inoltre, quel picco musicale reca spesso un significato testuale assai pregnante. Spicca lo sconcolato e cruciale «my words like silent raindrops fell» nella quarta strofa e «the words of the prophets are written on the subway walls» nella quinta e ultima. A prescindere comunque dal rilievo del significato delle varie frasi, che può talvolta risultare opinabile, il modo in cui viene musicato il quinto verso produce comunque un ampliamento anche semantico per una complessiva «salienza percettiva» (*cue*) nel processo di ascolto.<sup>19</sup>

L'illustrazione dei motivi, a partire da quello iniziale, che si genera tramite intervalli di terza, può servire per introdurre il concetto di triade. Il primo motivo e la sua trasposizione sono infatti arpeggi delle triadi di si minore e la maggiore. Viene così a fondersi la generica distinzione fra il concetto di armonia e melodia. Concetto che può essere spiegato agli studenti preliminarmente. L'inizio della canzone mostra come i due parametri possano confluire l'uno dentro l'altro tramite il concetto di 'arpeggio' cioè di una successione dei suoni di una triade. L'altro aspetto fondamentale nell'armonia della canzone è l'ordito a due voci. Questo può essere sfruttato per spiegare il concetto di polifonia intesa in senso omoritmico *v.s.* contrappunto nei brani in cui le voci invece procedono sfasate o addirittura a canone (imitazione). Il modo più efficace per far comprendere ai ragazzi la sovrapposizione delle due voci è farle cantare o suonare a gruppi, separati e insieme, con gli strumenti a disposizione (flauti, melodiche, xilofoni, e strumenti non intonati dello strumentario Orff). Sempre in relazione al testo, va evidenziato come le due voci concludano ogni strofa all'unisono sulle parole «sound of silence» connotando anche musicalmente questa *epifora* (es. mus. 5).

<sup>19</sup> Per una discussione in italiano del concetto di *cue* introdotto da Irène Deliège, cfr. G. LA FACE BIANCONI, *La didattica dell'ascolto*, «Musica e storia», XIV, 3, 2006, pp. 524-525.



within the sound of silence

Esempio musicale 5 –Simon & Garfunkel, *The Sound of Silence*, prima strofa, ultimo verso.

È consigliabile che una simile analisi e l'apprendimento tramite esecuzione d'insieme costituiscano la prosecuzione del lavoro sul testo – il quale risulterebbe così integrato da esercizi sulla pronuncia delle parole, nel caso di un'esecuzione cantata. Anche in questo sarà fondamentale un ascolto ripetuto della canzone originale.<sup>20</sup>

### 5. Conclusioni

Come accennato in apertura, i laboratori su *4'33''* di Cage e *The Sound of Silence* possono essere condotti anche singolarmente. Tuttavia, se proposti insieme a una medesima classe, in successione o contemporaneamente, l'esperienza può portare a comprendere i punti di contatto e reciproca integrazione, i significati al contempo positivi e negativi del silenzio in quanto concepito anche come relazione umana. Gli elaborati degli allievi della scuola “Marconi” testimoniano un lavoro finalizzato a questa capacità di ascolto rivolta all'ambiente con le sue caratteristiche sonore ma anche le dinamiche introspettive e interpersonali. La partecipazione diretta degli allievi può instaurare dinamiche comportamentali istruttive addirittura in senso civico.

*carbianchi@libero.it*

---

<sup>20</sup> Sono disponibili varie registrazioni audio-video della canzone sia nella versione in cui Simon canta da solo (la voce superiore) sia in coppia con Garfunkel (Simon quella inferiore e Garfunkel quella superiore). Della seconda si consiglia quella relativa al tour *Old Friends Live on Stage* 2004 disponibile anche in DVD. Si trova online quella ancora più recente del Madison Square Garden di New York (<https://www.youtube.com/watch?v=B9z87viDmOo>) oltre ovviamente a quella che conclude il *Concert in Central Park* del 1981 (<https://www.youtube.com/watch?v=NAEppFUWLfi>).