

CARLA CUOMO - MARIA ROSA DE LUCA  
Bologna - Catania

## LA TRASPOSIZIONE DEL SAPERE MUSICALE NELLA FORMAZIONE INTELLETTUALE

### PREMESSA

L'articolo nasce come contributo al Gruppo di studio su "La trasmissione del sapere musicale e la costruzione della cittadinanza europea", coordinato da Giuseppina La Face, nell'ambito del XIX convegno dell'International Musicological Society (Roma, 1-7 luglio 2012). Esso propone un esempio di trasposizione didattica finalizzato a comprendere la musica. La trasposizione è perciò orientata a una delle otto competenze-chiave per l'apprendimento permanente raccomandate nel 2006 dal Parlamento europeo: la "consapevolezza ed espressione culturale".<sup>1</sup> La profonda comprensione della propria cultura e il senso d'appartenenza che ne deriva promuovono la fruizione cosciente del patrimonio artistico e la partecipazione alla vita culturale; nutrono la disponibilità a coltivare la propria dimensione estetica, anche mediante il cimento personale con l'arte; favoriscono un atteggiamento aperto verso la diversità dell'espressione culturale, alla base del rispetto civico, dunque dell'inclusione sociale; costruiscono, così, la cittadinanza europea.

Per dare un esempio di come l'educazione musicale possa fornire il suo contributo, proponiamo esempio di trasposizione didattica che è pensato per studenti delle Scuole secondarie di II grado, anche quelle ove si studi lo strumento musicale.

CARLA CUOMO – *Ascoltare ed eseguire la musica con competenza*

Costruire la cittadinanza europea nell'era della complessità implica che la trasmissione del sapere punti alla formazione intellettuale, miri a "dare forma" a una mente critica, che sappia problematizzare e discernere. Giova educare a comprendere. Nel farsi carico di tale istanza il musicologo si interroga su 'cosa' trasmettere e 'come' per educare a comprendere la musica: appunto questo è il

---

<sup>1</sup> Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze-chiave per l'apprendimento permanente, Gazzetta ufficiale dell'UE L 394/10 ([http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l\\_394/l\\_39420061230en00100018.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf)).

fondamento della Didattica, scienza della ‘trasposizione’ del sapere esperto in sapere scolastico.<sup>2</sup>

Nel riflettere su ‘cosa’ insegnare, è necessario selezionare contenuti che sviluppino reti concettuali fra vari rami del sapere, per formare in modo significativo gli studenti sul piano culturale. Questa proposta s’incentra su *La cathédrale engloutie* di Debussy, dal primo volume dei *Préludes* per pianoforte (1910). Il brano consente di cogliere alcuni aspetti fondamentali della musica d’arte che apre il Novecento, in connessione con la cultura europea tra impressionismo e simbolismo.

Rispetto a ‘come’ trasmettere i contenuti, occorre trasporre il *savoir savant* in *savoir à enseigner*, cioè adattare il sapere specialistico al sistema didattico (insegnante – allievo – sapere), tenendo conto dei bisogni formativi degli studenti.<sup>3</sup> Nella Didattica della musica ciò avviene mediante tre “pratiche traspositive”:<sup>4</sup> la didattica dell’ascolto, la didattica della produzione (esecuzione, improvvisazione, composizione), la didattica della storia della musica.<sup>5</sup> Sul piano del metodo, le tre pratiche stanno in un rapporto di continuità, formano un circuito ininterrotto, tra il conoscere e il fare,<sup>6</sup> tra gli aspetti storico-critici e quelli tecnico-pratici. La circolarità fra esse, ovvero la loro integrazione, promuove la competenza musicale.<sup>7</sup>

---

<sup>2</sup> Cfr. B. MARTINI, *Didattiche disciplinari. Aspetti teorici e metodologici*, Bologna, Pitagora, 2000, in particolare pp. 39-55; EAD., *La trasposizione didattica: concetto-chiave della didattica della musica*, in B. MARTINI - C. CUOMO - M. R. DE LUCA, *Trasposizione didattica del sapere musicale: aspetti di contenuto e di metodo*, in *La musica tra conoscere e fare*, a cura di G. La Face Bianconi e A. Scalfaro, Milano, FrancoAngeli, 2011, pp. 123-156: 123-129).

<sup>3</sup> Il concetto è in Y. CHEVALLARD, *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1985 (ed. ampliata 1991); esso viene altresì inquadrato nel rapporto fra Didattica generale e Didattiche disciplinari in MARTINI, *Didattiche disciplinari* cit. (cfr. in particolare lo schema a p. 49).

<sup>4</sup> MARTINI, *La trasposizione didattica* cit.

<sup>5</sup> MARTINI - CUOMO - DE LUCA, *Trasposizione didattica del sapere musicale* cit. L’esempio che qui si presenta si concentra su tutte e tre le pratiche, anche se per la produzione considera solo l’esecuzione musicale. La prima parte, della scrivente – *Ascoltare ed eseguire la musica con competenza* –, affronta la continuità fra didattica dell’ascolto e didattica dell’esecuzione musicale; la seconda parte, di Maria Rosa De Luca – *«Comprendere indagando»: come formare alla ricerca storico-musicale* –, si basa sulla continuità fra didattica dell’ascolto e didattica della storia della musica.

<sup>6</sup> *La musica tra conoscere e fare* cit.

<sup>7</sup> L’ipotesi di continuità, cioè di circolarità nel senso dell’integrazione, fra didattica dell’ascolto e didattica della produzione – che non contemplava ancora il rapporto con la didattica della storia della musica, approfondito con successive ricerche – è in C. CUOMO, *Didattica dell’ascolto e didattica della produzione musicale: ipotesi di continuità*, in *Musikalische Bildung. Erfahrungen und Reflexionen / Educazione musicale. Esperienze e riflessio-*

Prima di darne esemplificazione, chiarisco il concetto.

Sul piano pedagogico e didattico generale, la competenza si può definire come il coordinamento delle conoscenze, abilità e disposizioni mentali che consentono all'uomo di affrontare, padroneggiare e risolvere problemi. In tal senso, la competenza è la capacità di mobilitare tutte le proprie risorse in vari contesti, per adattarsi all'ambiente. La competenza a sua volta genera altre conoscenze e abilità.<sup>8</sup>

Sul piano pedagogico e didattico musicale, la competenza si può definire come l'integrazione tra 'pensare *la* musica', ossia padroneggiare il sapere musicale sul piano storico-critico e teorico-musicale, e 'pensare *in* musica', cioè sviluppare abili mentali sul piano linguistico-comunicativo e tecnico-procedurale.

Vediamo ora come la competenza musicale si mobiliti in un esempio di trasposizione didattica dall'ascolto all'esecuzione musicale.

#### *Didattica dell'ascolto*

Debussy apre il Novecento. Il suo linguaggio rompe la tradizionale sintassi discorsiva e inaugura una nuova temporalità. Attenta alle potenzialità evocative del suono, questa musica si afferma come fatto precipuamente uditivo, conscia delle possibilità percettive dell'ascoltatore. Per questo, la didattica dell'ascolto non può orientare gli studenti a ricavare una concezione lineare e discorsiva

---

*ni*, a cura di F. Comploi, Brixen/Bressanone, Weger, pp. 61-74. L'articolo propone una didattica centrata sulle attività di laboratorio, sulla ricerca e sul pensiero riflessivo. La focalizzazione su tre pratiche traspositive, invece che su due, è chiarita più tardi in MARTINI - CUOMO - DE LUCA, *Trasposizione didattica del sapere musicale* cit.

<sup>8</sup> Come chiarisce Massimo Baldacci, «nella nozione di competenza è presente sia un aspetto "esterno", la prestazione efficace, sia un aspetto "interno", la padronanza delle componenti mentali dell'esecuzione. Inoltre, viene superata la distinzione tra "conoscenza dichiarativa" e "conoscenza procedurale", poiché una competenza è simultaneamente un *sapere* e un *saper fare*, come pure quella tra "cognizione" e "metacognizione", perché un'autentica padronanza non si limita a una codifica meramente procedurale dell'esecuzione, ma implica una qualche forma di rappresentazione, anche se non necessariamente di carattere verbale» (M. BALDACCIO, *La struttura logica del curriculum tra obiettivi, competenze e finalità*, in *Indicazioni per il curriculum*, a cura di G. Domenici e F. Frabboni, Trento, Erickson, 2007, pp. 57-68: 59-60). La competenza ha perciò un carattere complesso, più esattamente "molare" (*ibid.*, p. 60) e si colloca dunque a un secondo livello del curriculum, che riguarda acquisizioni a lungo termine (al primo livello ci sono le acquisizioni a breve termine, cioè le conoscenze dei vari saperi), le quali implicano «la strutturazione di abili mentali e attitudini, che possono riguardare i diversi ambiti disciplinari ..., o possedere un carattere maggiormente trasversale» (ID., *Curriculum e competenze*, Milano, Mondadori, 2010, p. 20). In questa prospettiva, è evidente che la nozione europea di 'competenza-chiave' ha un carattere trasversale ancora più ampio.

dell'opera musicale, della quale si cerchi un inizio, uno sviluppo e una fine. Essa deve mediare tra 'costruzione' e 'percezione' del brano e dunque operare una sintesi tra le caratteristiche tecniche compositive e le salienze espressive che emergono all'ascolto.<sup>9</sup>

### 1. Orientamento all'ascolto

«Io cerco di vedere, attraverso le opere, i molteplici moti che le hanno fatte nascere e la vita interiore che esse contengono: tutto ciò non è forse più interessante di quel gioco che consiste nello smontarle come strani orologi?»<sup>10</sup>

Queste parole di Monsieur Croche, il personaggio immaginario con cui Debussy dialoga nel riflettere sulla musica, potrebbero aprire l'eventuale percorso didattico assieme con un breve profilo sulla biografia e sulla personalità del compositore, che evidenzi in particolare il suo atteggiamento antiretorico come tratto psicologico principale.<sup>11</sup>

Si potrebbe altresì cominciare (o proseguire) soffermandosi sul titolo, ma è importante osservare che esso è posto alla fine del brano, come in tutti i *Préludes*, perché evoca una suggestione, un'impressione, nella quale i contenuti di realtà rimangono riconoscibili, ma sono sfumati e ridisegnati dal ricordo che ricomponne l'esperienza di realtà in un'immagine interiore. I *Préludes* hanno per questo un valore epigrammatico: fermano musicalmente ciascuno un'immagine.

“La cattedrale inghiottita” è la città celtica di Ys che la leggenda vuole riemerge dalle acque dell'oceano per poi esserne nuovamente inghiottita. Tre sono le parti in cui l'autore divide il brano: *Profondément calme* (batt. 1-46); *Un peu moins lent* (batt. 47-71); *Au Mouvt* (batt. 72-89).<sup>12</sup> Nella prima parte la cattedrale s'intravede, ma i suoi contorni sono dissolti dall'atmosfera ovattata dei fondali marini; nella seconda parte la cattedrale emerge; nella terza, progressivamente, scompare.

---

<sup>9</sup> L'articolazione che questo esempio di trasposizione didattica segue nella parte di didattica dell'ascolto, distinta in orientamento-ascolto-rielaborazione, è debitrice degli studi di Giuseppina La Face (*Le pedate di Pierrot. Comprensione musicale e didattica dell'ascolto*, in *Musikalische Bildung. Erfahrungen und Reflexionen* cit., p. 45). Sull'ascolto di Debussy, cfr. A. MALVANO, *L'ascolto di Debussy. La ricezione come strumento di analisi*, Torino, EDT, De Sono, 2009, in particolare le pp. 16-23.

<sup>10</sup> C. DEBUSSY, *Il signor Croche antidilettante*, antologia, trad. it. di V. Magrelli, Milano, Adelphi, 2003, p. 16 (ed. orig. *Monsieur Croche*, Paris, Les Bibliophiles Fantaisistes, Librairie Dorbon-ainé, Nouvelle Revue Française, 1921).

<sup>11</sup> Per la biografia del compositore, rinvio ai riferimenti bibliografici menzionati nella nota 51.

<sup>12</sup> C. DEBUSSY, *La cathédrale engloutie*, in *Œuvres complètes de Claude Debussy*, a cura di R. Howat, Paris, Durand-Costallat, s. I: *Œuvres pour piano*, vol. V: *Préludes. Livre I et Livre II*, pp. 42-47.

Obiettivo della proposta non è tanto individuare l'immagine quale rappresentazione visiva o mera riproduzione di realtà, quanto capire come Debussy sia riuscito musicalmente a realizzare l'idea dell'emersione e immersione dentro uno degli elementi naturali della sua "metereografia",<sup>13</sup> l'acqua, quella del mare, che egli ama: esso è simbolo dell'abisso, di ciò che inghiotte e dissolve, di un'esistenza non duratura. Il mare in Debussy è sovente immobile, stagnante:<sup>14</sup> è specchio riflettente d'immagini interiori e fonte della loro contemplazione.<sup>15</sup>

## 2. Ascolto

Importante è maturare un'idea chiara della struttura del brano. A partire dalla forma, che l'autore stesso divide in tre parti, gli studenti possono cogliere sezioni interne attraverso i cambiamenti di scrittura musicale evidenti all'ascolto in virtù del principio del contrasto.

Anche senza spartito, al principio il docente guiderà gli studenti nell'identificare otto sezioni, qui di seguito indicate con un numero romano e singolarmente descritte.<sup>16</sup> La costruzione per sezioni, ovvero "a pannelli", è una novità del Novecento.

Si può poi lavorare su ciascuna sezione, per fermare l'attenzione su alcuni particolari costruttivi. Alla fine dell'analisi di ciascuna sezione, sarà utile riassumere con parole-chiave quanto evinto all'ascolto. Uso qui due tipi di parole-chiave: (a) si riferisce al tratto peculiare della scrittura musicale, specifico di una sezione; (b) riguarda l'immagine sonora, specchio dell'immagine interiore, che tale scrittura determina nel suo complesso.

### *Profondément calme*

I. (batt. 1-5) Si guidano gli studenti a descrivere la prima sezione rispetto ai concetti di 'registro', 'durata' e 'spazio sonoro'. Due lunghi accordi (semibrevi) in registri opposti aprono il brano. Risuonano per due battute, mentre nel loro perdurare le note del basso si muovono per intervalli di quinta. I due accordi

<sup>13</sup> V. JANKÉLÉVITCH, *Debussy e il mistero* (1949), Bologna, Il Mulino, 1991.

<sup>14</sup> Lo evoca in tante composizioni, o lo contempla da solo, nel suo divenire, come in *La mer*. Sulla 'stagnanza', concetto-neologismo coniato da Jankélévitch (*stagnance*) rinvio al suo *Debussy e il mistero* cit., dove l'autore l'intende come «vista istantanea e statica ... *aeternum Nunc*, cioè fuori di ogni divenire, senza relazione con il prima e con il poi» (*Ibid.*, pp. 46-49: 46).

<sup>15</sup> Per approfondire il concetto d'immaginazione' in Debussy, cfr. MALVANO, *L'ascolto di Debussy* cit., pp. 23-28, e P. ROBERTS, *Images. The Piano Music of Claude Debussy*, Portland, Amadeus Press, 1996, pp. 15-44.

<sup>16</sup> Si possono invero riconoscere dalle sei alle dieci sezioni, in base agli schemi di ascolto degli uditori (cfr. *infra*, nota 19). Se si condivide la segmentazione effettuata in questa sede, è chiaro che sarà l'insegnante a guidare l'individuazione delle otto sezioni.

delimitano un fondo e una superficie, e poiché hanno la stessa durata e intensità configurano un'unica banda sonora.<sup>17</sup> All'interno di tale banda se ne configura una intermedia, realizzata da accordi mobili (semiminime: batt. 1, 3, 5), ottenuti con sovrapposizione di quarte e quinte parallele. Si crea così un'atmosfera «dans une brume doucement sonore». Il tempo è statico, tutto è «profondément calme». La scrittura musicale realizza l'immagine sonora della profondità e della stagnanza. Nelle note superiori dei primi tre accordi della m.d.<sup>18</sup> (Re-Mi-Si, batt. 1, 3, 5) si profila un motivo di tre note in modo dorico, che si ode in altre sezioni.

Con i due lunghi accordi iniziali Debussy realizza sonoramente il fondo e la superficie del mare, la prima banda sonora, all'interno della quale accadono tante cose. Le note del basso (batt. 2 e 4), nel loro procedere per quinta, evocano il risuonare del fondo oscuro e inesplicabile degli abissi. Gli accordi mobili nella loro verticalità, simboleggiano le guglie dell'antica cattedrale e nel loro procedere per quarte e quinte ricordano gli *organa* di un Magister Leoninus o Perotinus.

Parole-chiave: (a) BANDE SONORE; (b) PROFONDITÀ e STAGNANZA.

II. (batt. 6-13) Lo spazio sonoro rimane dilatato, ma compare una melodia. Gli accordi mobili raggiungono una zona medio-acuta in cui risuona un Mi in valori lunghi (semibrevis), raddoppiato in ottava e ribattuto (batt. 5-6), sì da ottenere l'effetto dei rintocchi di una campana. Questo Mi delimita il livello sonoro al di sotto del quale è collocata, in una sonorità più lieve, la melodia a valori ampi (minime: da batt. 7), basata sugli stessi rapporti intervallari del già udito motivo di tre note, che ora comincia dal Do # (batt. 7-12), e di natura pentatonica.

In questa sezione, come in un *déjà-vu*, i rintocchi evocano la campana di un'antica cattedrale che chiama all'ufficio, mentre s'intona un *cantus firmus* caratteristico delle arcaiche polifonie francesi.

Parole-chiave: (a) RINTOCCHI; (b) DÉJÀ-VU.

III. (batt. 14-15) Torna l'immagine della profondità e della stagnanza: la melodia si dissolve e ricompaiono gli accordi mobili (batt. 14-15), lenti e uguali. Ma

---

<sup>17</sup> Il concetto di 'banda sonora', che ravviso nella scrittura musicale di questo Preludio, è un tratto tipico del linguaggio di Debussy, soprattutto nell'organizzazione delle strutture armoniche. Stefan Jarocinski, nel suo *Debussy. Impressionismo e simbolismo* (Fiesole, Discanto, 1980; ed. orig. *Debussy. Impressionnisme et symbolisme*, Paris, Éditions du Seuil, 1970), fornisce varie descrizioni dei procedimenti con i quali il compositore crea l'effetto di tali bande: agisce sul movimento rapido degli accordi, che fa sfumare il loro significato armonico (p. 161), o lavora sul policronismo (p. 164); separa anche la melodia dall'armonia, e così conferisce all'armonia un'interpretazione lineare (p. 167); inoltre scinde il verticalismo dall'armonia, così che le strutture verticali si fondono in un medesimo strato sonoro (p. 169).

<sup>18</sup> Da qui in poi 'm.d.' sta per 'mano destra' e 'm.s.' sta per 'mano sinistra'.

nell'acqua ferma e immobile si riflette una nuova immagine: questa, via via, prende corpo nella sezione successiva.

Parole-chiave: (a) BANDE SONORE; (b) PROFONDITÀ e STAGNANZA.

IV. (batt. 16-21) L'ascolto di questa sezione va dapprima orientato sulla linea del basso, per far notare la differenza di andamento. Un ostinato di terzine in *pp* alla m.s. (batt. 16 sgg.) rompe la stasi delle sezioni precedenti. Le terzine progrediscono in modo sinuoso e ondeggiante. Nella m.d. gli accordi sovrapposti all'ostinato sono ora riempiti armonicamente per via delle terze e anch'essi procedono con un andamento a onde. L'armonia riacquista per poco la funzionalità tradizionale data dalla presenza del Si maggiore (da batt. 16) e del Mi  $\flat$  maggiore (batt. 19), quest'ultimo con seconda e sesta aggiunte. La m.d. riprende pure il motivo di tre note (Fa  $\sharp$  - Sol  $\sharp$  - Re  $\sharp$ , in Si maggiore; Si  $\flat$  - Do - Fa in Mi  $\flat$  maggiore). La luminosità delle due tonalità e il crescendo ritmico e dinamico (da batt. 20: «Augmentez progressivement») conducono al culmine del brano.

Si può definire la scrittura musicale di questa sezione come fluttuante, al pari delle onde, giacché il procedere ascendente-discendente delle terzine si collega alla percezione della polarità alto-basso che costituisce una sinestesia fondamentale nel simbolismo spazio-temporale.<sup>19</sup> Le terzine nella m.s. creano così la suggestione del movimento del mare che, da calmo, via via si agita (batt. 16-21) e «peu à peu sortant de la brume» lascia intravedere le tracce di ciò che gli abissi sommergono.

Parole-chiave: (a) MOVIMENTO FLUTTUANTE e INTENSIFICAZIONE; (b) LUMINOSITÀ.

V. (batt. 22-46)<sup>20</sup> La scrittura musicale si fa qui via via accordale e l'intensità sonora raggiunge il massimo. Nella tonalità di Sol maggiore, tre poderosi accordi basati sul motivo già individuato nelle sezioni I e II, ora incentrato sulle note Sol-La-Re, aprono un vero e proprio canto, in lieve contrappunto canonico fra le due mani (batt. 22-27). Ad esso risponde il corale costruito con i possenti accordi in Do maggiore, sempre sul motivo di tre note, in *ff* e andamento omoritmico, su un lungo pedale di Do (batt. 22-27), da eseguire «sonore sans dureté».

Nella sua pienezza sonora, il corale simboleggia l'emersione della cattedrale (batt. 28-41). Ma i rapporti di tensione-distensione dovuti alla relazione dominante-tonica (Sol-Do), che rinviano alla logica classica, interessano a Debussy

---

<sup>19</sup> L'ascoltatore infatti traspone nelle strutture musicali le configurazioni sensorie alla base delle qualità cinetiche della musica, e in generale dei processi spazio-temporali (cfr. C. CANO, *La musica nel cinema*, Roma, Gremese, 2002).

<sup>20</sup> Questa sezione potrebbe anche essere scomposta in tre parti: batt. 22-27, batt. 28-39, batt. 40-46.

solo come forze archetipiche, tanto qui evocate quanto poi contraddette. Infatti, l'«incoloro Do maggiore» è in Debussy anche «la tonalità dell'inesistenza»,<sup>21</sup> a testimonianza di come la cattedrale sia metafora di un passato che non c'è più, pur colto nel momento di massima evidenza. L'emersione è dunque al contempo l'inizio del dissolvimento. Perciò la sonorità subito decresce, in una parte di transizione (batt. 42-46). Qui, gli accordi di seconde maggiori sovrapposte nella m.d. ricordano i vibranti suoni metallici delle campane, e la loro lunga durata conduce di nuovo alla stasi, alla sospensione del tempo, allo sprofondare della cattedrale negli abissi, evidenziata pure dall'infossarsi del basso (da batt. 41 a batt. 46: Do - Si $\flat$  - La $\flat$   $\cong$  Sol $\sharp$ ).

Parole-chiave: (a) CORALE; (b) EMERSIONE e IMMERSIONE.

#### *Un peu moins lent*

VI. (batt. 47-71) Torna il *cantus firmus* già udito, questa volta al grave (batt. 47-52). L'intera parte è ambigua tonalmente (Mi maggiore o Do $\sharp$  minore) e comunque configura un ampliamento dell'idea originaria del brano: in senso armonico per le nuove regioni toccate, in senso melodico giacché ricompare il motivo di tre note, ora espanso sul piano melodico, armonico e dinamico (batt. 52 sgg.). Di seguito (batt. 53-71), la combinazione di registro e dinamica dà luogo a bande sonore, le quali prima s'innalzano di altezza fino ad un culmine (batt. 59-61) e dopo tornano verso il grave; in parallelo, la sonorità prima s'intensifica e poi si dissolve. Lo stesso Debussy prescrive «Dans une expression allant grandissant». L'accordo di tre note che chiude il dissolvimento in un registro molto grave e in *p* (batt. 68-69) si basa su tre note alla stessa distanza intervallare, tra loro, del motivo del *cantus firmus* (qui: Fa $\sharp$  - Sol $\sharp$  - Do). Ad esso segue un ostinato di crome in quartine e in *pp*, sorta di tremolo, elemento di collegamento con la sezione successiva.

Il progressivo movimento delle bande sonore che s'innalzano e s'abbassano, s'intensificano e si dissolvono, si configura "a onda". Questo movimento, dopo l'avvenuto sprofondamento della cattedrale, acquista il senso d'un rigurgito, non solo di flutti, bensì anche di emozioni e ricordi, mentre l'accordo di tre note al grave, evocazione del *cantus firmus*, sancisce il ritorno, dopo la dissolvenza ritmica e dinamica, della profondità e della stagnanza.

Parole-chiave: (a) BANDE SONORE "A ONDA"; (b) EMERSIONE e IMMERSIONE; DISSOLVENZA.

#### *Au Mouv<sup>t</sup>*

VII. (batt. 72-83) Opportuno è osservare i rapporti tra registro, dinamica e andamento per comprendere gli effetti timbrici. La m.s. necessita di un tocco

<sup>21</sup> JANKÉLÉVITCH, *Debussy e il mistero* cit., p. 60.



«flottant et sourd», giacché le crome, che da sole delineano il movimento di un'onda – questa volta più pacata – divengono un unico suono per la prescrizione continua di un medesimo disegno con effetto di pedale. Su di esse tornano gli accordi con il motivo di corale, ma in *pp* e nel registro grave, e con essi la costruzione musicale dell'effetto di profondità sonora.

È questo tipo di scrittura che simboleggia l'idea della cattedrale inghiottita. La didascalia dell'autore, «Comme un écho de la phrase entendue précédemment», ci fa capire il senso di riverbero, di rispecchiamento, di questa sezione rispetto a quella pregressa.

Parole-chiave: (a) SUONO GALLEGGIANTE E SORDO; (b) RIVERBERO.

VIII. La didascalia «Dans la sonorité du début», non messa a caso su un disegno che riprende quello di presentazione delle bande sonore (batt. 1-5), riapre lo spazio sonoro e riprende l'«incolore» Do maggiore (cfr. sez. V), simbolo dell'inesistente e del ritorno all'evocazione della profondità. È l'abisso, dove tutto nasce e tutto finisce (come l'inconscio).

Parole-chiave: (a) BANDE SONORE; (b) PROFONDITÀ e STAGNANZA.

### 3. Rielaborazione

In questa fase si riassumono gli aspetti salienti del brano, per contestualizzarlo in modo ampio.

Si possono sintetizzare in tre punti i tratti compositivi peculiari, che vanno colti per maturare un ascolto competente:

1. la tecnica compositiva “a pannelli”, per accostamenti e sovrapposizioni;
2. la natura pentatonica del *melos* e del parametro armonico;
3. il timbro come fattore strutturale.

Elemento di continuità in tutto il preludio è il motivo di tre note. Tali note si basano sulle relazioni di quarta e quinta sottese alle successioni degli armonici, le quali hanno valore sul piano simbolico perché rinviano alle funzioni attrattive e repulsive della musica tonale occidentale. La costruzione a pannelli, idea che Debussy deriva da Musorgskij, non implica vaghezza e indefinitezza, giacché il brano dimostra basarsi su una rigorosa concezione formale. La logica costruttiva non procede per derivazioni, come nella sintassi classica (da un nesso ne scaturisce un altro), e non interpreta più la musica in modo esclusivamente bidimensionale (orizzontalità=melodia; verticalità=armonia). Essa elegge il timbro a co-creatore dell'opera, al pari di melodia, armonia e ritmo e costruisce per accostamenti e sovrapposizioni.

La musica di Debussy è dunque simbolista non nel senso che rinvia a una verità trascendente attraverso una simbologia allegorica, ma perché – per dirla con Jankélévitch – presenta il mistero, ciò che non si può spiegare e che si po-

ne così com'è: l'esistenza.<sup>22</sup> È musica volta ad una “fenomenologia dell'immediato”, poiché coglie ogni sensazione, ogni impressione, nell'attimo sospeso e nell'istante immobile.<sup>23</sup> Ne consegue una concezione del tempo come «susseguirsi di “flussi” istantanei»,<sup>24</sup> molto vicina all'idea bergsoniana del flusso di coscienza,<sup>25</sup> e una concezione dello spazio come coesistenza di fatti sonori semplicemente accostati, non necessariamente collegati, giacché Debussy è incurante del vicino e del lontano, del presente e dell'assente.<sup>26</sup>

*La cathédrale engloutie* presenta tutte queste caratteristiche ed è perciò un brano utile per comprendere la musica del compositore francese nella temperie culturale dell'epoca.<sup>27</sup>

#### *Dalla didattica dell'ascolto alla didattica dell'esecuzione*

In questa fase, il docente lega l'ascolto all'esecuzione se promuove negli studenti l'*esercizio critico* del pensiero riflessivo e metacognitivo, che è esercizio di competenza.<sup>28</sup>

Il piano riflessivo rispetto all'esecuzione si attiva già nella didattica dell'ascolto, la quale infatti fornisce un indirizzo culturale e amplia la capacità di 'pensare la musica' di Debussy, per poi saperla eseguire, perché consente d'introyettare le raffinatezze del suo linguaggio. È opportuno anche nutrire il pensiero musicale degli studenti con l'ascolto di importanti interpretazioni. A

<sup>22</sup> JANKÉLÉVITCH, *Debussy e il mistero* cit.

<sup>23</sup> ID., *Prefazione*, in JAROCINSKI, *Debussy. Impressionismo e simbolismo* cit., pp. VI-XV: XIV.

<sup>24</sup> *Ibid.*, p. XIV.

<sup>25</sup> JAROCINSKI, *Debussy. Impressionismo e simbolismo* cit., p. 23. Per questo autore è il bergsonismo il nesso tra impressionismo e simbolismo in Debussy.

<sup>26</sup> Sono concetti che traggio da JANKÉLÉVITCH, *Debussy e il mistero* cit. Nella cospicua bibliografia su Debussy, personalmente mantengo ferma l'idea che la strada più feconda nel mettere a fuoco la poetica del compositore e i suoi meccanismi creativi sia stata quella aperta da Jankélévitch e Jarocinski. Le loro analisi, magistrali tanto più per potenza della loro scrittura, non hanno mai vivisezionato aridamente l'opera, ma sempre ne hanno mantenuto viva la bellezza e, anzi, hanno aiutato a coglierla perché basate su criteri forgiati sullo stesso linguaggio musicale debussiano. Le pagine di Jarocinski (cfr. *Debussy. Impressionismo e simbolismo* cit., pp. 157-189) dedicate alle innovazioni sonore di Debussy ne costituiscono un esempio.

<sup>27</sup> Per ampliare la conoscenza, necessario sarà il percorso storico-musicale, come esemplificato da Maria Rosa De Luca, nella parte II di questo articolo.

<sup>28</sup> Ho lavorato su questo concetto in *L'esecuzione come esercizio critico*, «Pedagogia più Didattica», n. 3, ottobre 2008, pp. 129-134 (trad. inglese, *Learning Performance through Critical Exercise*, relazione al convegno internazionale MERYC - European Network of Music Educators and Researches of Young Children, Bologna, 22-25 luglio, in *Proceedings of the 4<sup>th</sup> Conference of the MERYC*, Bologna, Bononia University Press, 2009, pp. 519-525).

questo proposito, va detto che Debussy è uno fra i primi musicisti del quale possediamo documentazione dello stile pianistico, attraverso sue registrazioni su piano a rullo – anche di questo preludio –, memorie, lettere e articoli su riviste. Parecchie sono inoltre le registrazioni storiche di pianisti che hanno conosciuto Debussy o che ne hanno suonato sue opere durante la vita.<sup>29</sup>

La didattica dell'ascolto ha messo a fuoco che la scrittura musicale è basata su "immagini sonore" ottenute con ricchezza di mezzi di articolazione, con l'allargamento della scala dei valori sonori, con nuove combinazioni di rapporti di durata e intensità che determinano originali effetti timbrici, con la defunzionalizzazione dell'armonia e il trattamento timbrico delle parti melodiche.

In una continua mediazione tra la lettura dello spartito e l'ascolto di grandi interpretazioni, il pensiero riflessivo va via via orientato a osservare la strumentazione pianistica, il colore sonoro, gli effetti acustici dell'armonia, le didascalie esecutive poste dallo stesso autore, per formare via via abiti linguistico-comunicativi e tecnico-procedurali corrispondenti alla capacità di 'pensare *in musica*'. Lo stile pianistico di Debussy è esigente e pone diversi problemi esecutivi.<sup>30</sup> Anche per orientare l'esecuzione sarà necessario mediare tra costruzione e percezione del brano.

Nel caso di questo Preludio, due sono gli aspetti virtuosistici, per nulla appariscenti, sui quali il docente incentrerà la didattica di un'esecuzione competente:

1. la formazione di un orecchio particolare, cioè la capacità di percepire gli effetti di risonanza dei suoni armonici – che Debussy crea con la frequente armonizzazione per quarte e quinte – e la natura pentatonica del *melos*, che arricchisce in modo speciale il timbro;
2. la varietà di tocco pianistico necessaria a eseguire il brano, soprattutto per gli effetti che il compositore vuole ottenere a minimi livelli di dinamica, ai limiti dell'udibilità.

---

<sup>29</sup> Per questi aspetti, rinvio a C. TIMBRELL, *Debussy in Performance*, in *The Cambridge Companion to Debussy*, a cura di S. Tresize, Cambridge, Cambridge University Press, 2003, pp. 259-277, nel quale è possibile trovare anche riferimenti alle edizioni delle registrazioni debussiane di questo preludio. Si veda anche: *Debussy in Performance*, a cura di R. J. Briscoe, New Haven, Yale University Press, 1999, e, ivi, R. LANGHAM SMITH, *Debussy on Performance: Sound and Unsound Ideals*, pp. 3-27; inoltre: R. HOWAT, *Debussy's Piano Music: Sources and Performances*, in *Debussy Studies*, a cura di R. Langham Smith, Cambridge, Cambridge University Press, 1997, pp. 78-107. Fra le più autorevoli interpretazioni, va ascoltata quella di Arturo Benedetti Michelangeli, la cui incisione del I libro dei *Préludes* è degli anni Settanta.

<sup>30</sup> Ai quali si trova risposta nelle opere stesse, come afferma Elie Robert Schmitz, che lo conobbe (cfr. E. R. SCHMITZ, *Il pianoforte di Claude Debussy*, Milano, Martello, 1952, p. 39).

Questi due aspetti corrispondono rispettivamente ai punti 2 e 3 esposti nella rielaborazione dell'ascolto e costituiscono gli obiettivi ai quali indirizzare la didattica dell'esecuzione competente. Per abbreviare l'esempio didattico che segue, non entro nel merito di ciascuna sezione dal punto di vista esecutivo, ma mi limito a fornire qualche spunto relativo alle prime cinque sezioni.<sup>31</sup>

Nelle sezioni I e III, la scrittura per bande sonore e l'idea di profondità e stagnanza si ottengono con differenza di tocco, peso e uso del pedale di risonanza fra gli accordi lunghi (semibrevis) e gli accordi mobili (semiminime) (batt. 1, 3, 5, 14-15 e anche 84-85). In particolare, gli accordi lunghi vanno eseguiti con appoggio di mano, avambraccio e spalla, in sonorità tenue eppure evidente, lasciando vibrare il suono con l'uso del pedale: essi devono rendere l'immagine di un fondo e di una superficie sonora. Gli accordi mobili, di semiminime, devono avere una sonorità più sommessa, per conseguire l'effetto acustico della banda sonora intermedia. La parte superiore della m.d. va eseguita con maggiore pressione del quinto dito, utile a evidenziare il motivo di tre note. Non devono esserci escursioni dinamiche fra questi accordi, che vanno sempre eseguiti «sans nuances» (batt. 14). Importante è lo stacco del tempo, calmo per dare l'effetto della stagnanza, fluido negli accordi mobili per non disperdere l'effetto di risonanza degli accordi lunghi, pure sostenuto dai suoni al grave per quarte e quinte nelle battute intermedie (batt. 2, 4, 13).<sup>32</sup> Un opportuno dosaggio di pedale e **pp** deve creare uno sfondo «brumoso dolcemente sonoro».

Su tale sfondo si staglieranno, nella sezione II, i rintocchi di campana (batt. 6 sgg.) e l'evocazione di un *cantus firmus*. La timbratura della melodia con raddoppio di ottava, in un registro medio-acuto, permette di capire che i rintocchi devono risuonare maggiormente rispetto al *cantus firmus*, e perciò vanno ottenuti con suono 'poggiato', pure in una dinamica che rimane in **pp**, suono che sia anche «doux et fluide». Più sommessamente, per mantenere l'effetto di "sfondo", va eseguita l'antica melodia che, nonostante travalichi in altezza il Mi dei rintocchi, deve acusticamente suonare lontana, per esprimere la sensazione di un'esperienza già accaduta nel passato, il *déjà-vu*.

Nelle sezioni IV e V, si dovrà essere abili nel sincronizzare il crescendo dinamico e il crescendo ritmico, evidenti dalla scrittura, senza accelerare ansiosamente (che è un errore frequente nei provetti esecutori). Permane il fatto di differenziare le bande sonore – e qui è lo stesso Debussy a chiarirlo con le indicazioni «**p marqué**» sugli accordi di semibrevis (batt. 17-18) e sulla semiminima del basso (batt. 19) e **pp** su tutto il resto – mantenendo un suono morbido, fluttuante all'inizio (batt. 16-19) ma sempre «sans presser» (batt. 20 sgg.). Gli ac-

<sup>31</sup> Rinvio anche alla specifica bibliografia, menzionata qui nella nota 29.

<sup>32</sup> Sui problemi esecutivi di tempo in questo Preludio, dati i particolari rapporti fra metro e ritmo, cfr. HOWAT, *Debussy's Piano Music: Sources and Performances* cit.

cordi in *ff* nel punto che simboleggia l'emersione, esigono una sonorità «sans dureté», da ottenere con il peso del busto, oltre che di mano, avambraccio e spalla.

Il lavoro svolto sin qui si è sviluppato sul piano cognitivo. Il processo formativo della competenza musicale esige di lavorare anche sul pensiero metacognitivo. Questo si attiva mediante i processi di controllo, ovvero imparando a elaborare un progetto d'esecuzione, ipotizzare le strategie necessarie a risolvere i problemi, riorganizzare l'esecuzione alla luce delle proprie possibilità tecnico-motorie per migliorarle, valutare fase per fase i risultati.<sup>33</sup>

Lo studente perviene così a un'esecuzione competente nel significato sia di una resa interpretativa consapevole del senso del brano sia di una maturata capacità di autodirigere il proprio apprendimento.

MARIA ROSA DE LUCA – *«Comprendere indagando»: come formare alla ricerca storico-musicale*

La formulazione di nuovi modelli metodologici opportunamente finalizzati alla formazione intellettuale – ossia a “dare forma” a una mente critica, capace di problematizzare, dunque di discernere – rende necessario anche per la Storia della musica ridefinire contenuti e metodi d'insegnamento, indirizzati verso l'apprendimento di competenze più che di nozioni, verso il controllo delle procedure e dei modelli di elaborazione delle conoscenze più che la loro acquisizione passiva.<sup>34</sup> Da ciò la necessità che l'insegnamento della Storia della musica venga orientato in senso scientifico anche per i non specialisti, in vista di una formazione intellettuale che renda l'allievo partecipe della processualità propria dell'indagine scientifica. Ciò significa educarlo a una ricostruzione che comporta un lavoro critico.<sup>35</sup>

La Storia della musica non può ridursi alla semplice trasmissione di notizie su vicende musicali cronologicamente ordinate. Essa deve piuttosto educare all'acquisizione del senso storico nei confronti della musica nella sua pluralità di generi e di funzioni.<sup>36</sup> In tale prospettiva la Storia della musica corrobora la formazione di un'identità civile e culturale dello studente, perché, in quanto di-

---

<sup>33</sup> Per ragioni di spazio, rinvio all'esemplificazione su un brano di Robert Schumann contenuta in CUOMO, *L'esecuzione come esercizio critico* cit.

<sup>34</sup> A tal proposito, cfr. A. CHEGAI - P. RUSSO, *La didattica della Storia della musica*, «Il Saggiatore musicale», XV, 2008, pp. 269-279.

<sup>35</sup> H. H. EGGBRECHT, *La scienza come insegnamento*, «Il Saggiatore musicale», XII, 2005, pp. 231-237: 233.

<sup>36</sup> L. BIANCONI, *La musica al plurale*, in *Musica Ricerca e Didattica. Profili culturali e competenza musicale*, a cura di A. Nuzzaci e G. Pagannone, Lecce, Pensa MultiMedia, 2008, pp. 23-32.

sciplina storica, favorisce l'accesso a una parte rilevante del patrimonio dell'umanità, fatto non solo di opere musicali ma anche di tecniche, di stili, di generi, di forme, ecc.<sup>37</sup> Ciò può avvenire solo se lo studente trasforma la cultura "vissuta" (assorbita dalla pratica della musica ascoltata o suonata) in ricostruzione intellettuale.

Come per ogni pratica traspositiva, anche per la didattica della storia della musica è necessario selezionare i contenuti, cioè riflettere su 'cosa' insegnare, ed è necessario trasporre questi contenuti, ovvero considerare il 'come' insegnare. Per quanto concerne il 'cosa', va osservata la particolare natura della Storia della musica che, in quanto storia di un'arte, necessita di un doppio confronto con i propri oggetti, ossia con le opere musicali di cui descrive la connessione storica. Esse sono caratterizzate dalla "presenzialità" estetica e, quindi, in quanto "oggetti estetici", sono parte del presente e solo in secondo luogo costituiscono fonti del passato.<sup>38</sup> Sul piano pedagogico-didattico, occorre selezionare contenuti che siano «estheticamente ed epistemologicamente rilevanti, tali da promuovere lo sviluppo della mente e del carattere della persona».<sup>39</sup>

In quanto al 'come' insegnare, un'efficace trasposizione dei contenuti storico-musicali farà propri i principi del lavoro specialistico al fine di formare alle procedure della ricerca storica. Queste si avvalgono del metodo cosiddetto «circolare» o «elicoideale»: si cerca nel passato la risposta a domande che sorgono nel presente; di seguito si riformulano le domande grazie al confronto con le fonti e con i dati storici per puntare alla comprensione intesa come operazione ermeneutica (*Verstehen*), nel senso del «comprendere indagando».<sup>40</sup>

Come può lo studente imparare a interrogare il testo musicale per ricostruire il senso storico dell'opera?

Può risultare idonea una trasposizione didattica del metodo storiografico in modalità laboratoriale, con cui si guidano gli studenti a "costruire" la storia: in che modo si trovano le fonti, si confrontano i documenti, si accertano e si ordinano i concetti, si ponderano i termini delle controversie musicali ed estetiche del passato e del presente.<sup>41</sup> Tutto questo è bene che avvenga in modalità

---

<sup>37</sup> C. DAHLHAUS, *Che significa e a qual fine si studia la storia della musica?*, «Il Saggiatore musicale», XII, 2005, p. 219-230: 220.

<sup>38</sup> Cfr. C. DAHLHAUS, *Fondamenti di storiografia musicale*, Fiesole, Discanto, 1980, p. 5 (ed. orig. *Grundlagen der Musikgeschichte*, Köln, Hans Gerig, 1977). Sul potere della musica di "presentificare" il passato, di renderlo vivo e presente, cfr. L. BIANCONI, *Superstizioni pedagogico-musicali. La storia desaparecida*, in *La musica tra conoscere e fare* cit., p. 31.

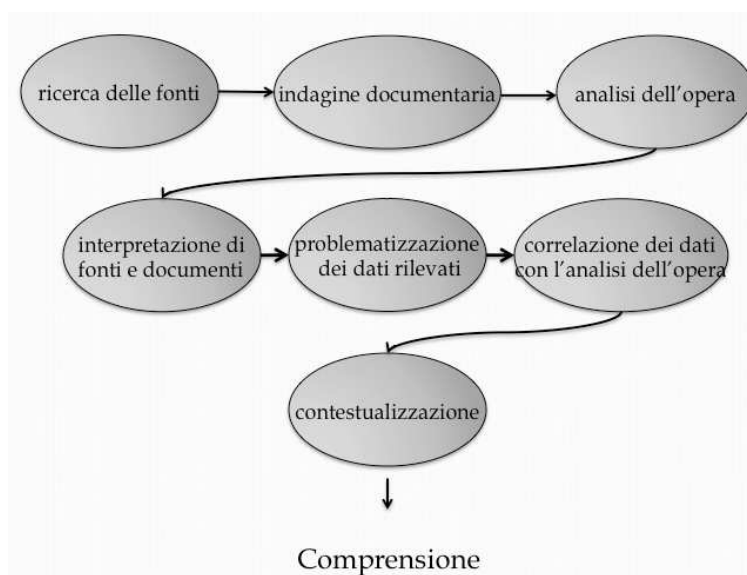
<sup>39</sup> LA FACE BIANCONI, *Le pedate di Pierrot* cit., p. 41.

<sup>40</sup> DAHLHAUS, *Fondamenti di storiografia musicale* cit., p. 4.

<sup>41</sup> Cfr. EGGBRECHT, *La scienza come insegnamento* cit., p. 233.

laboratoriale per formare alla competenza storica.<sup>42</sup> Si corrisponde in tal modo al principio pedagogico secondo il quale il potenziale formativo delle discipline risiede nell'acquisizione, da parte dell'allievo, di una specifica forma di pensare e di agire. Riprodurre in classe pertanto il modo in cui la storia della musica costruisce se stessa, ossia il metodo storiografico nella sua declinazione didattico-musicale, significa costruire il contesto privilegiato per acquisire il sapere storico-musicale e contribuire significativamente alla comprensione della musica.<sup>43</sup>

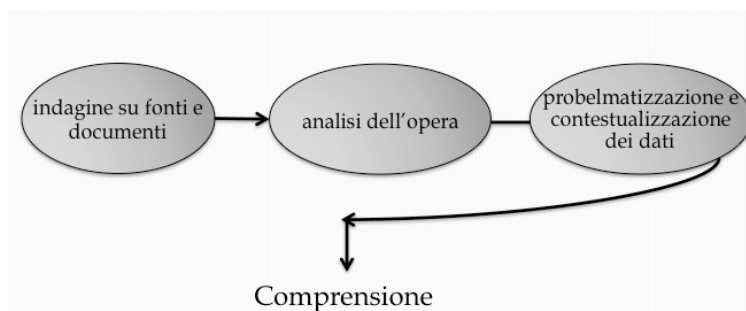
Lo storico di professione articola il processo d'indagine in almeno sette fasi:



Una trasposizione didattica efficace di questo processo, opportunamente semplificato, potrebbe essere così tripartita:

<sup>42</sup> Sulla formazione alla competenza, e in questa prospettiva sul laboratorio come “strategia” che educa al metodo della ricerca, cfr. M. BALDACCI, *Ripensare il curricolo*, Roma, Carocci, 2008, pp. 129-138 (in particolare il paragrafo *Il laboratorio come strategia educativa e didattica*); ID., *Curricolo e competenze* cit., pp. 18-24 (paragrafo 2.3); cfr. anche L. DOZZA, *Il laboratorio come contesto di co-costruzione di specifiche intelligenze*, in *Educazione musicale e Formazione*, a cura di G. La Face Bianconi e F. Frabboni, Milano, FrancoAngeli, 2008, pp. 427-445.

<sup>43</sup> Cfr. MARTINI, *La trasposizione didattica* cit., p. 128.



In questa tripartizione, l'analisi dell'opera coincide con la didattica dell'ascolto: esempio evidente della continuità, nel senso dell'integrazione, fra le varie pratiche traspositive (didattica dell'ascolto, didattica della produzione – esecuzione, composizione, improvvisazione –, didattica della storia della musica).<sup>44</sup>

Sul piano metodologico, ciò significa che in un ideale percorso didattico musicale, incentrato sulla continuità fra le tre pratiche, si può partire dalla didattica dell'ascolto e poi collegarsi alla didattica della storia della musica, o, viceversa, partire dalla didattica della storia della musica e considerare come suo momento centrale la didattica dell'ascolto, affrontando in un secondo momento la didattica della produzione. Quest'ultima sarà in ogni caso più efficace se si collegherà alle altre due pratiche.

Propongo ora un esempio di trasposizione didattica storico-musicale sul preludio di Debussy *La cathédrale engloutie*.

### 1. Indagine su fonti e documenti

Il processo di costruzione della storia ha inizio col reperimento, il vaglio e la classificazione delle fonti. Bisognerà avviare anzitutto gli studenti alla formazione di un corretto concetto di 'fonte', alla sua funzione, al suo esatto impiego. A partire dalla distinzione fra fonti dirette e fonti indirette,<sup>45</sup> quindi, va messo in evidenza come le fonti stiano all'origine dell'indagine storica: esse sono tracce del passato che assumono lo *status* di fonti nel momento in cui lo storico, interrogandole, vi attinge delle informazioni. Il docente nel selezionarle dovrà trasporre il proprio sapere esperto in vista degli obiettivi formativi da conseguire, in fun-

<sup>44</sup> Sulla didattica dell'esecuzione in continuità con la didattica dell'ascolto, cfr. CUOMO, *Didattica dell'ascolto e didattica della produzione musicale* cit., pp. 61-74; EAD., *L'esecuzione come esercizio critico* cit.; sull'integrazione delle tre pratiche traspositive, cfr. MARTINI - CUOMO - DE LUCA, *Trasposizione didattica del sapere musicale* cit.

<sup>45</sup> Sono *dirette* le fonti che si contraddistinguono per una stretta attinenza con l'oggetto dell'indagine, anche di tipo cronologico, cioè che mettono a diretto contatto col passato; sono fonti *indirette* quelle che, rispetto all'indagine, si basano su ricostruzioni e interpretazioni compiute da altri (cfr. M. R. DE LUCA, *Un approccio didattico alla costruzione del sapere storico-musicale*, in *La musica tra conoscere e fare* cit., p. 147).



zione delle operazioni cognitive che quelle fonti permettono e delle concettualizzazioni e problematizzazioni che esse favoriscono e inducono.

Un esempio di trasposizione didattica storico-musicale a partire dal brano di Debussy potrebbe incentrarsi su tre fonti dirette (*a, b, c*) e una indiretta (*d*):

*a*) la partitura a stampa del preludio *La cathédrale engloutie*, tratto dal primo volume dei *Préludes* (Paris, Durand, 1910); è la prima edizione della silloge costituita da 12 preludi, composti da Claude Debussy in un periodo compreso fra il 7 dicembre 1909 e il 5 gennaio 1910;<sup>46</sup>

*b*) una lettera dal ricchissimo epistolario debussiano; propongo quella indirizzata ad André Poniowski del febbraio 1893,<sup>47</sup> nella quale Debussy illustra, senza alcuna ambiguità, la matrice simbolista della sua concezione estetica;

*c*) un articolo pubblicato nel novembre 1913 da Debussy sulla «Revue musicale», la rivista della Société Musicale Indépendante, nel quale egli discute ruolo e funzioni della musica nel panorama artistico del tempo;<sup>48</sup>

*d*) un brevissimo *récit* di Gustave Flaubert del suo viaggio in Bretagna (1847); sollecita la contestualizzazione sul piano letterario<sup>49</sup> giacché in esso si richiama la leggenda della città d'Ys che sta alla base de *La cathédrale engloutie*.

L'insegnante presenta le fonti agli studenti, classificandole, per indirizzare la loro attenzione verso il potenziale informativo della documentazione. Sarà bene fornire prima alcuni cenni di orientamento su Debussy,<sup>50</sup> per comporre il quadro storiografico a cui ancorare il lavoro d'indagine: riferimenti biografici, contesto di produzione delle sue opere, cornice storica nella quale egli si trovò ad operare.<sup>51</sup>

<sup>46</sup> Cfr. C. DEBUSSY, *Préludes*, in *Œuvres complètes de Claude Debussy* cit., p. 159 sgg.

<sup>47</sup> Cfr. C. DEBUSSY, *Correspondance (1872-1918)*, a cura di F. Lesure e D. Herlin, Paris, Gallimard, 2005, pp. 113-117. André Poniowski (1864-1955), uomo d'affari appartenente alla nobile famiglia di origine polacca, fu amico di Debussy e attivo frequentatore dei circoli letterari e artistici parigini, come quello di Mallarmé e di Degas (*ivi*, p. 2278).

<sup>48</sup> La produzione letteraria di Debussy si articola in una ricca corrispondenza (1892-1918) e in una nutrita serie di cronache, critiche e articoli (1901-1915). L'articolo qui citato si può leggere, in lingua originale, in C. DEBUSSY, *Monsieur Croche et autres écrits*, a cura di F. Lesure, Paris, Gallimard, 1971, pp. 239-243.

<sup>49</sup> G. FLAUBERT, *Par les champs et par les grèves*, in *Œuvres complètes de Gustave Flaubert*, VI, Paris, Conard, 1910, pp. 222 sgg.

<sup>50</sup> Cfr. in questo articolo la prima parte di Carla Cuomo.

<sup>51</sup> Per questi riferimenti, cfr. F. LESURE, *Debussy*, Paris, Fayard, 2003; anche se datato, il lavoro di J. BRISCOE, *Claude Debussy. A Guide to Research*, New York - London, Garland, 1990, e la bibliografia, più aggiornata, compendiata nel volume di R. HOWAT, *The Art of French Piano Music. Debussy, Ravel, Fauré, Chabrier*, New Haven - London, Yale University Press, 2009, pp. 377-388.

L'indagine sarà articolata in interrogazione e rilevamento dati. Si tratta di due fasi fra loro correlate, perché il rilevamento dati dipende dai criteri di interrogazione. Per avviare a questo lavoro sarà opportuno selezionare una singola conoscenza su cui costruire una consegna di lavoro. L'insegnante potrà dividere la classe in gruppi, affidare a ciascun gruppo l'analisi di una fonte e svolgere l'interrogazione del documento con una domanda ampia, strutturata per parole-chiave e uguale per tutti, oppure con una griglia di domande più dettagliate appositamente predisposta.<sup>52</sup> Dunque si cercano le risposte alle domande poste nella fase di interrogazione, si astraggono e generalizzano le informazioni rilevate. Queste sono operazioni cognitive fondamentali che rendono lo studente parte attiva nel processo di costruzione della conoscenza e fondano le basi del suo pensiero critico.

Ad esempio, sulla base delle fonti prescelte, le operazioni di rilevamento, non senza l'aiuto dell'insegnante, potrebbero condurre alle seguenti inferenze:

- fonte *a*): *La cathédrale engloutie* fa parte della raccolta costituita da 24 preludi, pubblicati in due volumi, composti da Debussy dalla fine del 1907 agli inizi del 1909 (I libro) e dal 1911 al 1913 (II libro). Ciascun preludio è associato a un titolo che, posto fra parentesi alla fine della composizione, assume il significato di un'"espressione allusiva", evocazione dell'idea che sta alla base dei singoli brani. In tutto ciò sembra realizzarsi il principio dell'estetica simbolista che evoca un simbolo, nel senso di un'idea.<sup>53</sup> Il preludio in questione richiama giustappunto la leggenda celtica della città d'Ys, città bretone sommersa dalle acque del mare per punizione divina a causa della deboscia dei suoi abitanti;
- fonti *b*) e *c*): dalla lettura della lettera di Debussy a Poniatowski (1893) e dell'articolo scritto per la «Revue musicale» (1913) è possibile delineare l'arco di tempo, compreso fra gli ultimi quindici anni del secolo XIX e i primi dieci del XX, nel quale il musicista maturò il suo linguaggio espressivo e compose *Les Préludes*. In questi anni egli aderì al movimento ideologico e artistico del Simbolismo, movimento d'importanza capitale per le sorti della cultura e dell'arte europea, il cui apogeo fu segnato dalle *Divagations* di Mallarmé, dal teatro di Maeterlinck, dalla pittura di Redon e di Gauguin.<sup>54</sup> In questa temperie artistica e letteraria prende corpo quella concezione dell'opera d'arte come "simbolo" che unisce il mondo delle idee al mondo delle cose; e nel processo di comprensione

---

<sup>52</sup> Sul lavoro di gruppo, cfr. L. DOZZA, *Il lavoro di gruppo tra relazione e conoscenza*, Firenze, La Nuova Italia, 1993; e in particolare nell'educazione musicale, cfr. l'articolo *La gestione del gruppo classe nell'insegnamento-apprendimento della musica*, di L. Cerrocchi (*Il gruppo classe come ambiente formativo*) e C. Cuomo (*Il gruppo classe: contesto di educazione musicale*), in *Educazione musicale e Formazione* cit., pp. 472-487 e 487-492.

<sup>53</sup> Cfr. in questo articolo, la prima parte di Carla Cuomo, in particolare la nota 13.

<sup>54</sup> Negli anni 1887-1900 Debussy frequenta i circoli privati del mondo artistico parigino e soprattutto i «martedì a casa di Mallarmé»: cfr. JAROCINSKI, *Debussy. Impressionismo e simbolismo* cit., p. 102 sg.

dell'opera s'innalza la musica alla suprema dignità di «arte organizzatrice dell'immaginazione»,<sup>55</sup> giacché – come scrive Debussy a Poniatowski (fonte *b*) – essa spinge a «cercare instancabilmente l'Ineffabile, che è l'ideale dell'arte».<sup>56</sup> A distanza di vent'anni la concezione estetica di Debussy rimarrà fedele a sé stessa: in un passo dell'articolo scritto per i concerti della Société Musicale Indépendante di Parigi (fonte *c*) egli ribadisce che «la musica è proprio l'arte più vicina alla natura ... Malgrado le loro pretese di traduttori giurati, i pittori e gli scultori possono darci della bellezza dell'universo solo un'interpretazione abbastanza libera e sempre frammentaria. Essi colgono e fissano uno solo dei suoi aspetti, uno solo dei suoi momenti. Solo i musicisti hanno il privilegio di captare tutta la poesia della notte e del giorno, della terra e del cielo, di ricostituirne l'atmosfera e di ritmarne il palpito immenso»,<sup>57</sup> – fonte *d*): attraverso la lettura di un passo tratto dal *récit* di Flaubert gli alunni entreranno in contatto con la leggenda della città d'Ys; nel 1847 durante un viaggio in Bretagna compiuto in compagnia di Maxime Du Camp, Flaubert rievocò, in occasione del suo arrivo nella città di Landévennec, la leggenda della mitica città di Ys (o Ker-Ys, in bretonese). Edificata su di un'isola a largo delle coste bretoni, e difesa dal mare per mezzo di un sofisticato sistema di dighe, la città sarebbe stata sommersa dalle acque a causa delle dissolutezze di Drahut, bellissima figlia del re d'Ys, Gradlon. Secondo la leggenda, talvolta la cattedrale sommersa della città riemerge dal mare, e il suono sordo delle sue campane vuole essere un invito per i bretoni alla riflessione sulla vanità delle cose terrene.

## 2. Analisi dell'opera

Questa fase coincide con la didattica dell'ascolto. Intendo questa tappa del processo di costruzione del sapere storico-musicale come momento fondante per la formazione alla competenza storica. Infatti la didattica dell'ascolto educa alla comprensione strutturale e funzionale-contestuale del brano.<sup>58</sup> In una pri-

<sup>55</sup> *Ivi*, p. 105 sg.

<sup>56</sup> Cfr. DEBUSSY, *Correspondance (1872-1918)* cit., p. 116: «chercher sans lassitude l'Inexprimable, qui est l'idéal de tout l'art».

<sup>57</sup> DEBUSSY, *Monsieur Croche et autres écrits* cit., p. 239 sg.: «la musique est précisément l'art qui est le plus près de la nature ... Malgré leurs prétentions de traducteurs-assermentés, les peintres et les sculpteurs ne peuvent nous donner de la beauté de l'univers qu'une interprétation assez libre et toujours fragmentaire. Ils ne saisissent et ne fixent qu'un seul de ses aspects, un seul de ses instant: seuls, les musiciens ont le privilège de capter toute la poésie de la nuit et du jour, de la terre et du ciel, d'en reconstituer l'atmosphère et d'en rythmer l'immense palpitation» (in traduzione italiana, si legge in JAROCINSKI, *Debussy. Impressionismo e simbolismo* cit., p. 112).

<sup>58</sup> Cfr. il modello di comprensione musicale elaborato da Maurizio Della Casa e perfezionato da Giuseppina La Face: M. DELLA CASA, *Educazione musicale e curricolo*, Bo-

ma fase, lo studente attraverso un ascolto critico e riflessivo attiva processi cognitivi grazie ai quali può comprendere la struttura e la forma di un brano musicale, per «riferire la composizione al contesto di produzione e di fruizione, di coglierne le funzioni, intuirne le relazioni, scoprirne il “senso”». <sup>59</sup>

Nel caso del preludio di Debussy: <sup>60</sup>

1. la costruzione in tre parti (*Profondément calme - Un peu moins lent - Au Mouv*), articolate in sezioni (o pannelli) distinte mediante differenze di scrittura musicale, con lo scopo di ricreare l’“immagine sonora” della cattedrale che s’intravede - emerge - scompare;
2. la creazione di un simbolismo sonoro attraverso particolari costruttivi dal potere evocativo (bande sonore / effetto di profondità e stagnanza; rintocchi / *déjà-vu*; movimento fluttuante e con intensificazione / luminosità; corale / emersione e immersione; bande sonore “a onda” / emersione e immersione; dissolvenza; suono galleggiante e sordo / riverbero);
3. la ricerca timbrica come elemento chiave della strutturazione del brano.

Il lavoro successivo punta a problematizzare e contestualizzare in modo ancora più ampio quanto emerso dall’elaborazione cognitiva nella fase dell’ascolto e da quanto evinto dall’indagine su fonti e documenti. Un lavoro di comprensione critico e corretto, infatti, non potrà che derivare dall’intersezione di competenze musicali e competenze storiche, queste ultime ampliate alla recezione musicologica nella fase di problematizzazione e contestualizzazione dei dati.

### 3. *Problematizzazione e contestualizzazione dei dati*

Questa terza fase conduce al delicato momento dell’interpretazione dei dati. Nel lavoro dello specialista è un momento creativo che deve essere fondato scientificamente. Lo storico di professione, infatti, non si limita solo a rilevare i dati dalle fonti, ma li interpreta a partire dalla loro problematizzazione, che implica il più rigoroso pensiero critico.

L’insegnante può procedere in diversi modi: una lezione dialogata in cui cerca il confronto diretto con gli allievi, oppure prove più strutturate come il questionario o l’elaborato scritto. Il lavoro sarà finalizzato all’elaborazione cognitiva dei dati emersi dalla fase di didattica dell’ascolto e dall’indagine su fonti e documenti: si può chiedere, ad esempio, agli studenti in che modo sia possibile ricondurre il preludio *La cathédrale engloutie* ai canoni dell’estetica simbolista. Si aiuteranno a correlare i dati delle fonti *b* e *c* con le peculiarità stilistiche e strutturali del preludio di Debussy: quest’operazione sarà finalizzata a una defi-

---

logna, Zanichelli, 1985 (rist. accresciuta 2002); LA FACE BIANCONI, *Le pedate di Pierrot* cit., *passim*.

<sup>59</sup> LA FACE BIANCONI, *Le pedate di Pierrot* cit., p. 40.

<sup>60</sup> Riprendo quanto esemplificato da Carla Cuomo alle pp. 21-25 di questo articolo.

nitiva sistematizzazione delle loro conoscenze linguistiche e storico-critiche, maturate nel percorso di comprensione del brano e riferite al concetto di ‘simbolismo sonoro’.

Al fine di illuminare maggiormente il contesto di produzione dell’opera, poi, si può proporre anche la consultazione di altro materiale bibliografico: prendere spunto dal ricco epistolario debussiano per soffermarsi su una delle tante lettere del carteggio intercorso fra il compositore francese e il suo editore Jacques Durand;<sup>61</sup> in una in particolare, s’illustra il lungo lavoro di revisione compiuto da Debussy su alcune opere di Chopin e condotto in parallelo alla composizione dei *Préludi*.<sup>62</sup> Sarà l’occasione per sottolineare non solo come l’articolazione interna (due volumi suddivisi in 12 + 12) dei *Préludes* rinvii implicitamente ai ventiquattro preludi chopiniani op. 28,<sup>63</sup> ma anche per indirizzare l’attenzione dei ragazzi verso l’atteggiamento di ammirazione e interesse di Debussy per l’arte del grande musicista polacco; ne subì il fascino e ne dichiarò in varie occasioni l’incommensurabile valore, fino al punto di dedicare l’*Études* (1915) alla “memoria di Chopin”.<sup>64</sup> In tal modo i ragazzi avranno imparato sia a selezionare le conoscenze sia a inserirle in una rete più ampia, ossia a *reticolare* le informazioni acquisite nel corso della ricerca.<sup>65</sup>

Il lavoro non sarà completo se non si guideranno infine gli allievi in un processo di *comprensione allargata*, ovvero in una fase del processo di comprensione durante la quale s’inserisce l’“oggetto” musicale studiato in una rete cognitiva e culturale più ampia, al fine di ricostruirne il “senso profondo”.<sup>66</sup> In questa prospettiva si dovrà collocare la produzione specificamente pianistica di Debussy nel panorama musicale d’inizi Novecento attraverso l’analisi del modo in cui egli tratta la sonorità del pianoforte: per le sue peculiarità, questo stru-

<sup>61</sup> Cfr. DEBUSSY, *Correspondance (1872-1918)* cit.

<sup>62</sup> Cfr. la lettera di Debussy a Jacques Durand del 27 gennaio 1915 (*ivi*, p. 1870 sg.). Debussy lavorò alla revisione di alcune opere di Chopin (Valzer, Ballate, Improvisi, Studi e Mazurke) e ricevette da Durand, l’11 febbraio 1915, un compenso di 500 franchi (*ibid.*, n. 2).

<sup>63</sup> Howat avanza l’ipotesi che la pubblicazione del primo volume dei *Préludes*, avvenuta nel 1910, ovvero nell’anno in cui cadde il primo centenario della nascita di Chopin, rappresenti un segreto “omaggio” di Debussy al musicista polacco (cfr. HOWAT, *The Art of French Piano Music* cit., p. 63).

<sup>64</sup> *Ivi*, pp. 63-77.

<sup>65</sup> Sul processo di reticolare delle conoscenze, cfr. G. LA FACE BIANCONI, *La linea e la rete. La costruzione della conoscenza in un Quartetto di Haydn*, in «Finché non splende in ciel notturna face». Studi in memoria di Francesco Degrada, a cura di C. Fertoni, Milano, LED, 2009, pp. 225-250.

<sup>66</sup> Per il concetto di ‘comprensione allargata’, cfr. DELLA CASA, *Educazione musicale e curricolo* cit., p. 72 sgg; anche G. LA FACE BIANCONI, *Musica e cultura a scuola*, «Il Saggiatore musicale», X, 2003, pp. 119-123; EAD., *Le pedate di Pierrot* cit., p. 40.

mento gli permise di sperimentare nuovi campi espressivi basati per l'appunto su contrasti di registro e su associazioni di figurazioni uditive;<sup>67</sup> fu proprio il pianoforte a fornire al compositore francese quelle “misteriose concordanze” tra suono e immaginazione, che stanno alla base della sua innovativa concezione e percezione della musica.<sup>68</sup>

Sarà quindi opportuno perfezionare questa fase di comprensione allargata in ambito storico-letterario, con lo studio del contesto di recezione della leggenda della città d'Ys al tempo di Debussy: l'ampia diffusione del racconto a Parigi va ricondotta sia all'imperante wagnerismo, incentrato in gran parte su soggetti letterari mitologici d'origine nordica (a Ys avrebbe avuto i natali Isolde, la celebre eroina del *Tristan und Isolde*),<sup>69</sup> sia al successo di una silloge di racconti dello scrittore Émile Souvestre intitolata *Le Foyer Breton. Contes et récits populaires*, pubblicata nel 1858, che compendia la leggenda col titolo *Le conte du vieux pêcheur. Keris*.<sup>70</sup> All'ampia recezione della storia d'Ys rinviano anche i *Souvenirs d'enfance et de jeunesse* (1883) del letterato e filosofo bretone Ernest Renan, la novella *La légende de Ker Ys* di Guy de Maupassant, apparsa sulla rivista «Le Gaulois» nel 1883, e il famoso olio su tela di Evariste-Vital Luminais, che raffigura lo sprofondamento di Drahut nelle acque del mare, esposto al Salon di Parigi nel 1884. Senza dimenticare l'opera in tre atti e cinque quadri *Le Roy d'Ys* di Édouard Lalo, messa in scena all'Opéra-Comique nel 1888.

L'alunno avrà imparato in questo modo ad avviare un processo conoscitivo aperto in varie direzioni, a costruire le sue competenze attraverso una vasta rete di conoscenze di cui gli “oggetti” studiati rappresentano solo alcuni dei possibili nodi.

---

<sup>67</sup> Cfr. E. LOCKSPEISER, *Debussy. La vita e l'opera* (1966), Milano, Rusconi, 1983.

<sup>68</sup> JANKÉLÉVITCH, *Debussy e il mistero* cit., pp. 57-62.

<sup>69</sup> Questo particolare è sottolineato da Roy Howat nelle sue *Critical Notes* cit., p. 162.

<sup>70</sup> Cfr. É. SOUVESTRE, *Le récit du vieux pêcheur. Keris*, in *Le Foyer Breton. Contes et récits populaires*, I, Paris, Lévy, 1858, pp. 232-245. Su Souvestre studioso di folclore bretone, cfr. *Émile Souvestre (1806-1854): écrivain breton porté par l'utopie sociale*, a cura di B. Plötner - Le Lay e N. Blanchard, Brest, CRBC, 2007.