

The Music History Classroom, a cura di James A. Davis, Farnham - Burlington (VT), Ashgate, 2012, XXIII-197 pp.

The Music History Classroom raccoglie undici contributi di autori diversi che discutono i processi di insegnamento e apprendimento della storia della musica nei corsi undergraduate e graduate delle università statunitensi. Curato da James Davis (professore di Musicologia nella School of Music della State University di Fredonia, New York), il volume si colloca nel solco tracciato da altre due pubblicazioni di successo in seno alla Music Education, ossia *Teaching Music History* (Burlington, Ashgate, 2002) e *Vitalizing Music History Teaching* (Hillsdale, NY, Pendragon, 2010), a cura rispettivamente di Mary Natvig e James Briscoe.

In prefazione Davis illustra l'idea-progetto da cui nasce il libro: analizzare le dinamiche (i *nuts and bolts*, i dadi e i bulloni) dell'insegnamento-apprendimento della storia della musica, mobilitando studiosi di comprovata competenza specialistica nell'orizzonte educativo dei corsi accademici americani. A detta di Davis, l'analisi è opportuna, perché in genere i docenti impiegano fin troppo tempo ed energie a dettagliare i contenuti da insegnare, a discapito della riflessione sulle modalità di trasmissione degli stessi; la questione da affrontare non riguarda tanto il *cosa* insegnare quanto il *come* insegnare (p. XXII). Così pensato, il volume rintraccia *d'emblée* i suoi possibili destinatari: docenti alle prime armi (*neophyte teacher*), ma anche quelli più navigati, tesi a migliorare il proprio lavoro didattico; o gli stessi studenti universitari che in fase post-graduate desiderino intraprendere la carriera di insegnante. Vanno ricondotti, infatti, a questa prospettiva i due contributi posti in chiusura del libro, *On Being and Becoming: The First Year of Teaching on the Clock* di Michael Markham e *Professional Development* di Jessie Fillerup, che focalizzano l'apprendistato del docente di storia della musica nel sistema d'istruzione statunitense.

L'immagine dei *nuts and bolts* rende bene la costellazione di argomenti compendati nel volume. Già dal sommario il lettore coglie le principali sfide di chi si cimenta nella trasmissione del sapere storico-musicale: progettazione del corso, attività in classe, lezione frontale e ascolto critico, uso delle tecnologie, modalità di verifica, prova di fine corso. Nondimeno, a dare coesione alla rassegna di contributi sono due elementi-chiave condivisi dai vari autori: l'assunzione di un principio tassonomico dell'apprendimento da una parte e delle metodologie attive dall'altra. Questi due principii, che richiamano i due tradizionali orientamenti della ricerca pedagogico-didattica statunitense in campo musicale (e non solo), sono associati ad un terzo: la tendenza a considerare la didattica nella sua dimensione tecnico-operativa come disciplina assimilata sempre più alle cosiddette *design sciences*. Saper progettare è d'ausilio nel conseguire un'azione didattica efficace, ma per progettare è necessario conoscere bene gli ingranaggi (i *nuts and bolts*, appunto) dei processi di insegnamento e di apprendimento. E siamo di nuovo all'obiettivo del libro.

Si coglie questo approccio, per esempio, nei primi quattro articoli. William Everett in *Creating a Music History Course: Course Design, Textbooks, and Syllabi* illustra come articolare un corso annuale di storia della musica in un «careful planning and design» (p. 1). Come stabilire gli obiettivi didattici e di apprendimento? Quali contenuti e attività programmare per il loro raggiungimento? Quali testi scegliere? Una progettazione intesa come ‘sfida’ (*challenging task*, p. 8) scaturisce dalla necessità di soddisfare queste domande. Lo scaglionamento degli obiettivi didattici – croce e delizia di ogni insegnante di storia della musica, che ad ogni grado d’istruzione si confronta con le difficoltà linguistiche e concettuali che l’oggetto ‘musica’ per sua stessa natura impone – è da Everett risolto sulla base della rielaborazione di L. Dee Fink della tassonomia degli obiettivi cognitivi di Benjamin Bloom (cfr. L. Dee Fink, *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*, San Francisco, Jossey-Bass, 2003): si costruisce un apprendimento significativo (*significant learning*) in una determinata disciplina attraverso la conoscenza dei suoi saperi essenziali (*foundational knowledge*), la capacità di applicarli in un determinato contesto, il trasferimento di quanto appreso in altri ambiti del sapere (*integration*). Per stabilire gli obiettivi didattici, sostiene dunque Everett, l’insegnante di storia della musica si dovrà confrontare dapprima con l’epistemologia disciplinare al fine di focalizzare i nuclei fondanti (elementi di teoria musicale, generi, stili, forme, ecc.) da trasmettere; indi dovrà: accertare che queste conoscenze vengano apprese dagli allievi nel saperle applicare, attraverso l’esercizio critico, a un preciso contesto storico; educare i discenti a reticolare le conoscenze verso altri campi del sapere musicale. Conclusa quest’analisi, Everett spiega come compilare il *syllabus*, ossia il piano semestrale delle lezioni, nel quale confluiscono l’articolazione dei contenuti del programma, la scelta dei testi, l’elenco delle attività e delle modalità di verifica dell’apprendimento (pp. 6-10).

Come un dado che stringe un bullone, il contributo di Mary Natvig (*Classroom Activities*, pp. 15-30) si salda a quello di Everett giacché focalizza il rapporto tra obiettivi didattici e metodologie. Sempre sulla base della tassonomia di Fink, Natvig propone al docente di storia della musica alcune *active learning strategies*, ovvero metodologie didattiche che coinvolgano attivamente lo studente nel processo di apprendimento delle conoscenze storico-musicali. Esse sono centrate, per esempio, sul processo di apprendimento per acquisizione: come *taking notes*, una strategia didattica volta a incoraggiare l’allievo a ‘costruire’, nello spazio di un foglio di lavoro (*worksheet*), i propri appunti sui contenuti della lezione; o *reading/lecture response*, con cui l’insegnante richiede agli studenti la produzione di un breve riassunto (*summarize*) su un particolare aspetto dell’argomento trattato. Altre strategie si basano sul *problem-solving* (come il *quiz questions*), altre educano gli allievi a discutere in pubblico gli argomenti (*invited presentations*), oppure a realizzare brevi *performances* (*dancing, acting and performing*) su una selezione di brani musicali oggetto di studio. Natvig non tralascia di sot-

tolineare quanto sia importante una progettazione accurata e preventiva di tali attività, giacché la principale ‘sfida’ di chi tiene un corso di storia della musica nei *colleges* americani sta nel completare, entro due semestri, un programma articolato sulla storia della musica dell’Europa occidentale e su brevi introduzioni allo studio del jazz, della popular music e della world music (su questo aspetto, cfr. l’intervento di C. Matthew Balensuela, *American Handbooks of Music History: Breadth, Depth, and the Critique of Pedagogy*, questa rivista, V, 2015, pp. 107-111).

Lezione frontale e ascolto critico stanno al centro delle disamine di Edward Nowacki (*Lecturing*, pp. 31-43) e di Melanie Lowe (*Listening in Classroom*, pp. 45-60). Per evitare d’improntare l’azione didattica in modo cattedratico, Nowacki consiglia una serie di accorgimenti di ordine pratico che puntano ad ‘accorciare’ la distanza fra docente e studenti durante una lezione frontale: come quello di stabilire il più possibile un contatto visivo con gli allievi («to make eye contact with the students», p. 33) o porre cura al gesto delle mani o all’intonazione della voce («gesturing and varying the pitch and intensity of one’s voice», *ivi*). L’autore focalizza l’attenzione anche sull’uso di strumenti tecnologici in classe (tema altresì approfondito da José Antonio Bowen nel capitolo *Technology In and Out of the Classroom*, pp. 83-102). Al vaglio critico pone l’eccessivo impiego dell’applicazione Power Point da parte dei professori universitari; per quanto essa permetta di organizzare contenuti immagini e ascolti in singole slides proiettate su uno schermo, a lungo andare favorirebbe un atteggiamento passivo da parte degli studenti. A tal proposito, Nowacki consiglia di farne un uso parco, magari solo per sintetizzare i contenuti a fine lezione. Come alternativa, suggerisce di somministrare preventivamente gli *headings*, ossia l’articolazione degli argomenti, chiedendo agli studenti di costruire da sé i loro appunti (*taking notes*). Quest’azione può preludere anche ad altre attività da svolgere in classe in forma di *quiz questions* o di *lecture response* (vedi sopra).

Sulla progettazione di strategie e metodologie didattiche intese ad attivare nei discenti modalità d’ascolto musicale consapevoli, critiche e oggettivanti interviene Melanie Lowe. Prende spunto dalla tassonomia di Fink per rilevare l’importanza della didattica dell’ascolto nel processo di trasmissione delle conoscenze storico-musicali. Le sequenze didattiche che traducono tali presupposti sono esemplate in brevi unità di apprendimento centrate sull’ascolto critico di una selezione di brani diversi per epoca, forma e struttura – la *Marcia* dalla *Suite* op. 71a dello *Schiaccianoci* di Čajkovskij, il mottetto *Garrit Gallus* di Philippe de Vitry, l’aria «Possente spirito» nell’*Orfeo* di Monteverdi (pp. 48-54) – nonché sulle peculiarità stilistiche del Quartetto op. 59 n. 2 di Beethoven riferite al contesto di produzione (pp. 54-56).

Si potrebbe osservare che nelle sue esemplificazioni didattiche Lowe non punta a una vera e propria ‘ricostruzione intellettuale’ dei brani presi in esame. La didattica dell’ascolto, se vuole assurgere a momento fondante nel processo di comprensione del ‘senso storico’ dell’opera, non può esaurirsi nell’intento, indubbiamente lodevole, di far cogliere le strutture del brano musicale, ma ri-

chiede che l'insegnante educhi gli studenti a «riferire la composizione al contesto di produzione e fruizione, a coglierne le funzioni, a intuirne le relazioni con gli altri saperi» (cito da G. La Face Bianconi, *Le pedate di Pierrot. Comprensione musicale e didattica dell'ascolto*, in *Musikalische Bildung. Erfahrungen und Reflexionen / Educazione musicale. Esperienze e riflessioni*, a cura di F. Comploi, Brixen/Bressanone, Weger, 2005, pp. 40-60: 40).

Lowe articola questo processo secondo la seguente modalità. Nell'affrontare l'impervia sfida di un «ascolto anacronistico» (p. 56) dell'ultima scena nel quint'atto del *Castor et Pollux* di Rameau – la cosmica ingiunzione di Jupiter, «Palais de ma grandeur, où je dicte mes lois, | Vaste empire des dieux, ouvrez-vous à ma voix» – invita dapprima gli studenti a ragionare sulle proprie aspettative di ascoltatori non prevenuti nei confronti del brano: chiede cioè loro di dichiarare, in un breve elaborato scritto, quali modalità espressive e sonore potrebbero a loro giudizio attagliarsi alla massima divinità della mitologia romana. Delineato così l'orizzonte di attesa dei discenti, passa a sintetizzare alla lavagna le peculiarità stilistiche e strutturali del brano di Rameau; indi ne propone l'ascolto, con o senza partitura.

Pur ricorrendo ad *active learning strategies*, la ricetta operativa di Lowe si basa a conti fatti su una didattica di tipo essenzialmente trasmissivo. Fermo restando che ogni ascolto è per definizione anacronistico (la musica d'arte essendo un 'oggetto' per definizione radicato nella storia), potremmo forse condurre dapprima gli studenti a un ascolto attento del brano di Rameau, perché colgano le salienze ritmico-articolatorie e fraseologiche che ne determinano il 'senso'; attirare nel contempo la loro attenzione sul contesto storico e poetico-estetico nel quale si situa la *tragédie en musique* (con riferimento al teatro di Corneille, Racine, Voltaire, e sotto il profilo filosofico e antropologico al razionalismo cartesiano); indurli infine a 'problematizzare' quanto emerso sia dall'ascolto sia dalla fase di contestualizzazione per comprendere il 'senso storico' del brano. Quella breve sentenza, tradotta in uno stile recitativo assai pomposo – una formula che nella vicenda dei due Dioscuri scioglie il nodo drammatico dell'intera opera –, ha una portata notevole nel linguaggio espressivo di un compositore che nel 1737 si misura con il modello della *tragédie* classica francese e con la concezione cartesiana dell'arte.

Come programmare le attività di verifica dell'apprendimento è argomento discusso da Eleonora Beck (*Assignments and Homework*, pp. 61-81), che presenta un'abbondanza di esercizi organizzati in tipologie di prove: per gli insegnanti la più *quick and easy* da approntare è il foglio di lavoro (*worksheet*), seguito dallo *short writing*, scritto breve di 500-750 parole in tutto, finalizzato a verificare l'acquisizione di una particolare abilità da parte dello studente (redigere una bibliografia o scrivere una breve recensione, per esempio). Particolare attenzione è dedicata al *micro research paper* che educa lo studente all'attività di ricerca: richiede dalle due alle tre settimane d'impegno ed è finalizzato ad allenare gli studenti alla ricerca storica e documentaria, ossia a operare consapevolmente

nel problematizzare e contestualizzare i dati storici; si tratta di un esercizio propedeutico alla prova di fine corso (*research paper*), argomento che sta al centro della disamina di Scott Warfield (*The Research Paper*, pp. 125-140), la più ardua delle sfide per lo studente universitario, chiamato a dimostrare di avere sviluppato sufficienti abilità nell'indagine scientifica, «including the ability to find, evaluate, and transmit information at the highest levels, and presumably reflects the notion of “research”», ossia, e qui l'autore ricorre alla definizione dell'*Oxford English Dictionary*, una «systematic investigation or inquiry aimed at contributing to knowledge of a theory, topic etc. by a careful consideration, observation, or study of a subject» (p. 129).

In conclusione possiamo dire che il libro presenta un profilo delle principali problematiche metodologico-didattiche affrontate dal docente di storia della musica nei *colleges* statunitensi. L'abbondanza di sequenze didattiche compendiate nel volume ne arricchisce il valore e giustifica l'ampio consenso ottenuto negli ambienti accademici statunitensi (cfr. la recensione di Pamela F. Starr, «Journal of Music History Pedagogy», V, 2014, pp. 171-174). Nondimeno, ragionando da una prospettiva pedagogica, resta da stabilire come si articolino queste proposte in rapporto a un interesse epistemico sul sapere da insegnare (sapere storico-musicale) da una parte, e in rapporto a un'avvertita visione educativa dall'altra (funzioni formative dell'Educazione musicale). Se infatti cercassimo nel volume le risposte a queste domande, rischieremo di non trovarle. Si percepisce, invero, un orientamento pedagogico che tende al mero didatticismo, ossia alla didattica intesa come procedura. Di conseguenza, ciò che appare il punto di forza del progetto di Davis – indagare i *nuts and bolts* dei processi d'insegnamento-apprendimento della storia della musica – rischia di rimanere incompiuto, se la ricerca didattica si orienta verso un approccio 'applicazionista' e corrobora, così facendo, la tendenza ad assoggettare l'azione didattica unicamente alle teorie dell'apprendimento, tralasciando d'indagare i fenomeni caratteristici dell'insegnamento-apprendimento di quello specifico sapere.

MARIA ROSA DE LUCA
Catania
mariarosa.deluca@gmail.com