

Francesca Gemmo

VADEMECUM
PER LA MUSICA D'INSIEME

Collana "Didattica"

16

Francesca Gemmo
Vademecum per la Musica d'insieme
Copyright © 2019 Tangram Edizioni Scientifiche
Gruppo Editoriale Tangram Srl
Via dei Casai, 6 – 38123 Trento
www.edizioni-tangram.it – info@edizioni-tangram.it

Collana “Didattica” – NIC 16

Prima edizione: marzo 2019, *Printed in EU*

ISBN 978-88-6458-190-3

In copertina: *Ramo*, Sergio Armaroli, Tempera su carta, 1997

SOMMARIO

PREFAZIONE	9
1. CHE COS'È LA "MUSICA D'INSIEME?"	11
La "Musica d'insieme" nella scuola italiana	11
Le Indicazioni nazionali per la Musica d'insieme	12
Il buon metodo didattico	14
L' <i>ecologia</i> della Musica d'insieme: creare un buon ambiente di lavoro	14
Verso la giusta concentrazione e la buona condotta durante la lezione	15
Il "respiro comune" e la postura. La presenza del direttore	16
Occhio al direttore!	18
2. IL SENSO RITMICO	25
Il senso della pulsazione	25
Memorizzazione e interiorizzazione dei gruppi metrici	26
Applicazione delle strutture metriche alla notazione e al sistema tradizionale di scansione del tempo	30
Combinazioni polimetriche	32
Metro, ritmo e altezze: due percorsi didattici	33
3. ALTRE PRATICHE D'INSIEME	37
Partiture "non convenzionali" del '900	37
Esperimenti sonori	38
Pratiche d'improvvisazione	42
Verso l'improvvisazione libera: spunti ed esercizi	47
4. APPENDICE	53
Valutazione e autovalutazione	53
Arrangiamenti dal repertorio (Tavole 1-3)	57
"Minimal piece": partitura (Tavola 4)	84
BIBLIOGRAFIA	93

VADEMECUM
PER LA MUSICA D'INSIEME

PREFAZIONE

Fare musica insieme è forse il percorso più significativo per la formazione musicale e uno dei momenti più appaganti per la propria realizzazione e per l'appartenenza al mondo della musica. Suonare insieme è sempre un processo di crescita, di gratificazione, una espressione di creatività, un'attività di scambio, di ascolto e di espressione individuale e collettiva. Non intendo, almeno per ora, parlare dell'orchestra; il lavoro sulla musica d'insieme deve partire molto prima, nell'iter formativo degli studenti. L'orchestra è uno dei possibili sbocchi dell'attività nella musica d'insieme, ma non è certo l'unico e forse non il più significativo. Ciò che risulta fondamentale è l'atteggiamento del musicista in un collettivo, la sua capacità di decifrare e interpretare gli elementi tematici che ha a disposizione e che non necessariamente debbono consistere in una parte rigorosamente scritta; il materiale può essere anche solo indicativo e suscettibile di variazione e sviluppo. In fondo, nella musica europea fino al XVIII secolo era praticamente obbligatorio che l'esecutore fornisse una propria versione del materiale musicale, entro limiti a volte anche piuttosto generosi.

Teniamo presente che la musica occidentale, di origine europea e diffusasi successivamente ovunque, è l'unica che preveda una scrittura tendenzialmente molto precisa. La scrittura nacque per esigenze di comunicazione, archiviazione, organizzazione degli eventi musicali. Come per l'alfabeto e gli ideogrammi, che vennero progressivamente sviluppati per fissare la lingua parlata, anche la scrittura musicale nacque molto tempo dopo la musica che ambiva a descrivere. La successiva evoluzione verso una società di massa e industrializzata, influì come è logico anche sulla struttura produttiva e divulgativa del mondo musicale e profondamente sul modo di fare e di pensare musica. A questo punto l'orchestra, crescendo inevitabilmente di dimensioni, da gruppo di musicisti/solisti diventa un organico che richiede una strutturazione interna e una parcellizzazione del lavoro sempre più spinta. Quindi il lavoro del musicista all'interno dell'orchestra, seguendo la gerarchia compositore-direttore-orchestrante, diventa più rigoroso e specializzato nel seguire la parte scritta e sicuramente meno creativo nella libertà individuale. Non voglio certo demonizzare l'orchestra; un tale organico ha permesso di creare negli ultimi tre secoli capolavori che solo con questo mezzo hanno avuto la possibilità di essere realizzati. Ma è comunque fondamentale che il musicista abbia anche un rapporto diretto e creativo nel lavoro di insieme, anche perché l'orchestra non è l'unico organico che lo preveda.

A tal fine è utilissimo il fondamentale *Vademecum* di Francesca Gemmo. Dopo una accurata esposizione delle regole scolastiche, troviamo subito una serie di fondamentali norme che introducono al "buon metodo didattico".

Dalla fase di corretta produzione del suono, di definizione delle cellule melodiche si passa subito alla definizione di pulsazione ritmica, ispirandosi alle pratiche della percussione indiana. Nella nostra tradizione scolastica i valori di tempo e metro sono piuttosto lineari, per non dire primitivi. Il nostro solfeggio parlato fornisce istruzioni che possono essere utili inizialmente come fondamento ritmico, ma che diventano spesso fini a se stesse quando le articolazioni diventano più complesse, o addirittura acrobatiche. Per mia esperienza personale mi sono trova-

to a solfeggiare passi di grande complicazione che non sarei mai riuscito a eseguire con lo strumento; sembrava cioè che, da un certo punto in poi, il solfeggio divenisse una disciplina a parte, senza particolari relazioni con la musica suonata.

Una volta acquisiti i fondamentali della lettura la pratica della musica d'insieme deve rivolgersi principalmente a quello che la stessa definizione annuncia: l'insieme. Suonare insieme non significa soltanto suonare contemporaneamente, eseguendo diligentemente la propria parte. Far parte di un gruppo implica la coscienza del brano musicale nella sua interezza, seguire istante per istante quello che stanno eseguendo i compagni e interagire con loro; significa ascoltare e magari proporre di conseguenza qualche idea personale che possa essere di contributo a una migliore riuscita del lavoro collettivo. Quello che in definitiva può dare un contributo insostituibile è la pratica improvvisativa, quella che Misha Mengelberg chiamava con la sua tipica ironia *Instant Composition*. L'impegno nell'improvvisazione è una parte consistente e fondamentale nel lavoro di Francesca Gemmo. La pratica dell'improvvisazione viene anche consigliata nelle Indicazioni nazionali ministeriali come integrazione alla composizione tradizionale. Il rapporto fra composizione e improvvisazione può e deve essere pianificato dal docente in maniera progressiva e adeguata alle capacità degli esecutori. Ma tutto questo si trova chiaramente espresso nel presente *Vademecum* e quindi non insisterò oltre nell'anticiparne gli argomenti. Quello che mi piace suggerire per i momenti di improvvisazione collettiva è l'occasionale frequenza del silenzio, pratica che permette di ascoltare e valutare ciò che si sta sviluppando al momento e contemporaneamente evitare le temibili conseguenze dell'*Horror vacui*. Inoltre, una abitudine a improvvisare e, quindi, ad ascoltare e valutare quello che sta accadendo, risulta anche utile in un contesto orchestrale, per uniformare, per esempio, dinamiche, espressioni, colori.

Quindi eseguiamo musica scritta, improvvisiamo, ma facciamolo insieme.

Giancarlo Schiaffini

1. CHE COS'È LA "MUSICA D'INSIEME?"

LA "MUSICA D'INSIEME" NELLA SCUOLA ITALIANA

Sino alla fine degli anni '70 nella scuola dell'obbligo italiana non era previsto l'insegnamento dello strumento musicale e chiunque desiderasse imparare a suonare sotto la guida di un insegnante doveva frequentare il conservatorio¹ oppure cercarsi un insegnante privato.

Nel 1979 vennero introdotti a livello sperimentale, all'interno della scuola secondaria di I grado, corsi di strumento musicale, successivamente ricondotti a ordinamento nel 1999²: vennero così istituite ufficialmente le Scuole a Indirizzo Musicale (SMIM) in cui, per i tre anni del ciclo, è previsto l'insegnamento dello strumento musicale a livello individuale con estensione nella pratica della Musica d'insieme.

Con la più recente istituzione dei licei musicali nel 2010³ nell'ambito della scuola secondaria di II grado, la Musica d'insieme diventa disciplina curricolare autonoma nell'arco dei cinque anni con un cospicuo monte ore annuale a disposizione.

Da diversi anni, dunque, si riconosce all'educazione musicale, intesa anche come prassi strumentale, un importante ruolo all'interno del sistema d'istruzione e formazione italiano che, in linea con l'Unione Europea, si propone di educare attraverso strumenti flessibili e adeguati ai bisogni formativi delle nuove generazioni: ciò implica l'uso di una didattica *attiva*, fluida e versatile in cui il "sapere" non va più inteso in senso univoco e nozionistico ma come un insieme di conoscenze e competenze. Scendendo nell'ambito delle discipline musicali ciò significa l'abbandono di metodologie didattiche rigide e basate quasi esclusivamente su un'idea *performativa* della musica a favore di modelli educativi che puntano all'inclusione, all'elaborazione critica e all'ascolto inteso come confronto e riflessione.

La *concezione performativa*, termine che rimanda ad altri campi come lo sport e l'economia, ha come obiettivo finale un rendimento che se nello sport è la prestazione agonistica, in musica equivale all'esecuzione di un brano, individualmente o in *ensemble*, cui si dà un "presunto" valore strettamente vincolato, purtroppo ormai in quasi tutti i generi musicali, a *standard* di riferimento e di pre-giudizio estetico. Non è questa la sede per approfondire tale complesso argomento ma è indubbio che spesso questa concezione produce negli allievi competizione, stress e un senso di frustrazione o, al contrario, di esaltazione che poco hanno a che fare col vero piacere di "fare musica". Va ribadito che le SMIM e i licei musicali, invece, in linea con un'idea di scuola egualitaria e aperta a tutti, sono stati concepiti secondo un'ottica diversa che, mirando all'inclusività e alla valorizzazione delle differenze, punta l'attenzione sull'iter di apprendimento degli alunni piuttosto che su un prodotto finale "confezionato". Ne consegue che l'obiettivo primario della Musica d'insieme è "la concertazione" non intesa solo nel senso tec-

¹ Si ricorda che oggi il conservatorio è Scuola di alta formazione a livello universitario.

² Il lettore che desideri approfondire l'argomento può trovare in rete al www.archivio.pubblica.istruzione.it i due decreti ministeriali (D.M. 2 agosto 1979 e D.M. 6 agosto 1999) che hanno sancito queste innovazioni.

³ Grazie al decreto ministeriale del 15 marzo 2010.

nico-strumentale ma nel senso più esteso di condivisione e ascolto reciproco nell'ampio arco temporale del percorso scolastico.

LE INDICAZIONI NAZIONALI PER LA MUSICA D'INSIEME

La Musica d'insieme, in quanto disciplina scolastica, va pensata e progettata dai docenti secondo alcune fondamentali linee espresse nelle Indicazioni nazionali ministeriali (che il lettore potrà facilmente trovare in rete sul sito www.indire.it). Esse, per quanto riguarda le SMIM, associano la Musica d'insieme all'apprendimento dei fondamenti di teoria musicale e definiscono questa disciplina come "pratica metodologica privilegiata" da realizzarsi in concrete esperienze musicali collettive in cui gli alunni di strumento suonano insieme. Ai docenti viene lasciata la massima libertà nella scelta degli organici strumentali che potranno spaziare dal duo all'orchestra d'istituto e prevedere, volendo, anche la formazione di gruppi corali.

Per il liceo musicale troviamo giustamente una maggiore connotazione nella descrizione degli obiettivi e delle competenze: innanzitutto è indicativa la definizione di "Laboratorio di Musica d'insieme" a indicare un contesto didattico fluido e basato sull'ascolto, sul dialogo, sulla sperimentazione e non solo nella pianificazione, spesso rigida, di saggi o concerti. Inoltre le Indicazioni nazionali specificano di valorizzare gli organici ridotti nel quinto anno liceale, quando si presume che l'alunno abbia maturato competenze sufficienti per affrontare anche partiture originali senza la necessità di adattamenti o semplificazioni.

Nell'arco del percorso liceale, data l'eterogeneità delle classi e della rosa di strumenti musicali a disposizione⁴, viene data ampia libertà ai docenti nell'organizzare i gruppi musicali nel rispetto di quattro sottosezioni (canto corale, fiati, archi, musica da camera). Qualora il contesto lo consenta le sezioni potranno interagire dando vita a grandi o piccoli gruppi ed *ensemble* variegati per organico strumentale.

In ogni caso è importante che sin dal primo biennio l'alunno impari a suonare seguendo il gesto direttoriale.

Aggiungiamo che, nonostante le Indicazioni non lo specificano, sarebbe bene che gli alunni nell'arco del quinquennio vivessero anche l'esperienza dell'orchestra come già accade in alcuni licei.

Per entrambi gli ordinamenti scolastici (SMIM e licei) le Indicazioni non parlano di generi né di stili⁵, né tantomeno di specifiche partiture o brani ma saranno i docenti a scegliere il repertorio adatto nel rispetto dell'eterogeneità delle competenze del gruppo e dei singoli.

Infatti SMIM e liceo accolgono alunni con vari livelli di competenze in entrata e, soprattutto nel caso del liceo, con diverse ambizioni e aspettative: in una stessa classe liceale accanto a chi suona già da tempo e magari nutre ambizioni di carriera in ambito musicale possiamo trovare

⁴ Si precisa che, analogamente al "vecchio" conservatorio, il liceo musicale offre la possibilità di studiare tutti gli strumenti musicali appartenenti all'orchestra sinfonica cui vanno aggiunti il pianoforte, la chitarra, il canto e, in alcuni casi, anche strumenti meno consueti (clavicembalo, mandolino ecc.). Da ciò si deduce che l'impostazione liceale tende alla musica classica anche perché la formazione stessa dei docenti è quasi sempre specificatamente legata a questo repertorio. Tuttavia si auspica che in un futuro non troppo lontano vengano riconosciuti degni di studio e approfondimento anche altri generi musicali come il *jazz* o la *popular music* analogamente a quanto avviene nelle scuole musicali di impostazione anglosassone.

⁵ Il Capitolo 3 di questo libro approfondisce tale tematica e fornisce spunti che permettano di ampliare la competenza musicale anche al di fuori del repertorio storico.

ragazzi egualmente motivati che non hanno mai suonato e che vedono nella musica un mezzo di gratificazione e arricchimento personale, oppure un veicolo di espressione o di condivisione.

Tornando alla scelta del repertorio, è quasi sempre inevitabile la necessità di adattare e arrangiare partiture originali concepite per un organico strumentale che non sempre coincide con quello a disposizione, pertanto è auspicabile che l'insegnante di Musica d'insieme possieda le cosiddette "competenze trasversali" in merito all'orchestrazione e alla notazione delle parti singole che devono essere chiare, comprensibili e congrue con lo strumento (evitando, per esempio nei raddoppi, che la parte per pianoforte/tastiera riporti indicazioni del tipo "pizzicato" che appartenevano all'originaria parte per violino). È sempre bene spiegare agli alunni il perché di alcune scelte strumentali "anacronistiche", dovute a necessità pratiche di arrangiamento, come, per esempio, l'uso del sax in sostituzione all'originale corno in brani dell'epoca barocca o romantica⁶.

Aggiungiamo che ogni nuovo brano/autore andrebbe presentato con spiegazioni relative al periodo storico, al genere e allo stile cui appartiene con qualche cenno, volendo, alla struttura formale del brano in oggetto: tutto ciò contribuisce alla formazione della cultura musicale dell'alunno che, citando le Indicazioni nazionali, "dovrà possedere appropriati strumenti di lettura e interpretazione critica (anche filologica) delle partiture studiate".

Importantissima, ma purtroppo spesso non facilmente attuabile, è la relazione tra la musica d'insieme e altre espressioni artistiche come il teatro e la danza nonché con altre discipline, non per forza musicali, in nome dell'interdisciplinarietà: più relazioni riusciamo a tessere tra i vari saperi e più organica sarà la crescita cognitiva e culturale degli alunni⁷.

QUALE REPERTORIO?

Osservando i programmi scolastici di concerti, saggi e *open day* si nota in questi ultimi anni la tendenza a presentare brani d'effetto quali colonne sonore o *hit* di successo per accattivare il gusto dei ragazzi e far colpo sul pubblico. Ciò costituisce una simpatica novità rispetto a un passato non molto lontano quando, con spirito moralistico e bacchettone, si riteneva che solo il repertorio classico fosse degno di essere studiato e suonato.

Tuttavia sarebbe bene non commettere oggi l'errore inverso, cioè concentrarsi solo sulla musica "di moda" o "commerciale" per puro motivo di convenienza (appunto il facile riscontro presso la cosiddetta "utenza") dimenticando che il principale compito della scuola è fornire agli allievi mezzi e informazioni in grado di ampliare cultura e competenze musicali.

Quindi, un realistico e completo percorso di formazione musicale, sia per le SMIM che per i licei, dovrebbe spaziare all'interno dei generi musicali toccando, oltre alla musica di consumo, anche significativi autori del repertorio colto (la "musica classica") assieme a forme o generi musicali del Novecento (per esempio il *jazz* o la *popular music*), favorendo anche la pratica di improvvisazione e la sperimentazione. Si veda a tal riguardo il Capitolo 3 del libro.

⁶ Alla fine del libro è riportato, a mo' di esempio, un adattamento per piccola orchestra su una marcia di J.S. Bach originariamente scritta per tastiera.

⁷ Alla fine del Capitolo 3, nel paragrafo dedicato all'improvvisazione, è presentato un piccolo progetto che mette in relazione l'attività di Musica d'insieme con l'ambito delle tecnologie musicali.

IL BUON METODO DIDATTICO

Alla luce di queste prime informazioni e considerazioni è possibile fissare l'attenzione su alcuni concetti fondamentali che contribuiscano a costruire un valido percorso educativo per la Musica d'insieme:

- la *didattica dell'ascolto* che si concretizza in un atteggiamento di apertura reciproco tra il docente e la classe o il gruppo: nel rispetto delle pratiche indicate dalle Indicazioni nazionali (musica strumentale, improvvisazione, canto corale ecc.) i contenuti non dovrebbero essere imposti ma andrebbero scelti mediando, in una logica di attiva collaborazione e fiducia, tra le preferenze espresse dagli alunni e le proposte del docente di Musica d'insieme (si veda anche la parte dedicata alla *Valutazione ex ante* nell'Appendice);
- l'attenzione al processo di apprendimento: l'organizzazione del lavoro non deve diventare rigida pianificazione e sarebbe meglio evitare di porsi come unico obiettivo un'eventuale esecuzione formale in pubblico ma privilegiare, semmai, la "lezione aperta", situazione meno ingessata e più autentica in cui si mette in mostra il cantiere di lavoro: ciò che conta è l'effettiva qualità di un percorso formativo che non è detto porti necessariamente alla realizzazione di un prodotto finito e adatto all'esibizione secondo i tipici canoni del concertismo tradizionalmente inteso. Questo punto merita una piccola riflessione perché è indubbio che nell'epoca attuale ci sia l'esigenza, da parte di genitori, alunni, docenti e dirigenti scolastici, di "spettacolarizzare" e condividere i risultati conseguiti in un coinvolgente evento (concerto natalizio, saggio di fine anno ecc.). Ma il rischio concreto è che il saggio diventi l'unico obiettivo. Per quanto debole sia questa visione della formazione musicale e della musica in sé, che purtroppo riporta sempre a quella perniciosa idea di standard performativo di cui si parlava sopra, il buon docente ha il dovere di considerarla e di rispettarla in un continuo sforzo di mediazione con una visione, si spera, meno superficiale e più aperta a una metodologia articolata in diverse esperienze didattiche e tesa a valorizzare veramente la personalità degli alunni;
- la valorizzazione di tutti nel senso che tutti devono poter partecipare senza discriminazioni. Anche questo punto richiede molta attenzione e lavoro da parte degli insegnanti che quasi sempre hanno di fronte classi eterogenee per conoscenze e competenze musicali. Il liceo musicale accoglie ragazzi con diverse motivazioni: bisogna riuscire a valorizzare il pianista classico così come il chitarrista o il batterista rock autodidatta che ha appena iniziato a leggere le note sul pentagramma;
- la concentrazione sul lavoro in classe o col gruppo senza pretendere troppo in termini di studio autonomo a casa. Cercando di interpretare l'affermazione di un autorevole didatta e pedagogo come Carlo Delfrati secondo cui "per favorire l'apprendimento bisognerebbe prospettare compiti leggermente superiori alle capacità" si può suggerire di affrontare, almeno in partenza, un repertorio semplice ma gratificante per passare, eventualmente più avanti, a pagine leggermente più complesse. L'esperienza mostra che è controproducente insistere su un brano troppo ostico che richiede notevole studio a casa e mesi di prove, spesso estenuanti.

L'ECOLOGIA DELLA MUSICA D'INSIEME: CREARE UN BUON AMBIENTE DI LAVORO

Idee, modelli e obiettivi didattici dovrebbero poter contare su favorevoli condizioni strutturali che si traducono nella presenza di mezzi, strumenti e, soprattutto, spazi adeguati all'interno

dell'istituto scolastico. Purtroppo nel nostro Paese questi fondamentali aspetti vengono troppo spesso interpretati superficialmente: da un lato si pretende, con una certa retorica, che la musica elevi l'animo e la mente o che accompagni determinati eventi o rituali della collettività mentre, dall'altro, non ci si cura delle reali situazioni pratiche che dovrebbero favorire l'attività del musicista sin dal periodo di formazione.

La pratica della Musica d'insieme necessita innanzitutto di ambienti idonei e di aule spaziose: una normale aula scolastica può andare bene per le piccole formazioni cameristiche (fino a sei/sette elementi) ma non per quelle più ampie che richiedono ambienti più grandi e ariosi in grado di ospitare stabilmente strumenti e strumentazione in dotazione alla scuola. Un'aula troppo piccola, oltre a non rispettare i parametri e le norme nazionali in materia d'igiene e sicurezza, limita il movimento e l'azione di chi suona o dirige.

Sarà anche importante curare la razionalità della logistica evitando, per esempio, che gli spazi adibiti al ricovero degli strumenti si trovino nell'ala opposta dell'edificio scolastico o siano comunque lontani dal luogo in cui si prova o si segue la lezione. Estrema importanza, inoltre, ha la qualità acustica, spesso molto sottovalutata, dell'ambiente in cui pavimento, pareti e soffitto dovrebbero essere costituiti da materiale fonoassorbente.

Uno spazio di lavoro sano deve poter contare, oltre che sulle determinate caratteristiche strutturali e logistiche appena descritte, anche sull'educazione di chi lo frequenta: solo alimentando il senso di rispetto verso le cose e verso gli altri potremo eliminare i "fattori inquinanti" e parlare finalmente di *ecologia* della musica d'insieme.

VERSO LA GIUSTA CONCENTRAZIONE E LA BUONA CONDOTTA DURANTE LA LEZIONE

È importante che, sin dalle prime fasi del lavoro, tutti, alunni e docenti, contribuiscano alla realizzazione di un buon ambiente di lavoro.

CARTELLINA E LEGGIO PERSONALE

Per educare alla buona condotta all'interno del gruppo si possono adottare alcuni accorgimenti di non difficile attuazione. Innanzitutto si procureranno cartelline o raccoglitori in cui ogni alunno è tenuto a conservare con cura il materiale (fotocopie, parti ecc.) consegnato durante l'anno scolastico: si consiglia che le cartelline siano uguali e personalizzate solo con nome e cognome. Discorso analogo riguarda matita e gomma che ognuno dovrà avere con sé per poter segnare eventuali appunti in partitura.

Un altro accorgimento consiste nell'assegnare a ogni alunno una postazione (sedia + leggio) "personalizzata" dal riferimento alla sezione oppure dal nome dell'alunno stesso: qui egli dovrà sempre sedersi durante le lezioni di Musica d'insieme.

A questo punto immaginiamo di calarci nel vivo di una prova/lezione di musica d'insieme che vede riunito il gruppo strumentale sotto la guida dell'insegnante.

Nella prassi della Musica d'insieme – dal duo all'orchestra – la prima tappa è il momento, dell'intonazione: se condotta con la giusta concentrazione, la fase di intonazione degli strumenti diventa una sorta di rituale di gruppo in cui i protagonisti si predispongono a un primo contatto con il suono.

Nei primi anni di studio spesso è il docente che intona lo strumento all'alunno ma successivamente è bene che gli alunni diventino più autonomi. In ambito didattico si raccomanda di procedere per singolo strumento o per famiglie strumentali e non tutti insieme, come nelle orchestre professionali.

In ogni caso la fase dell'intonazione non può trovarsi immersa in un generale chiacchiericcio o, peggio, in un vago e disordinato sottofondo di suoni/rumori: è un lavoro che necessita di calma e concentrazione. Negli *ensemble* misti anche chi non è chiamato a intonare – come per esempio i pianisti/tastieristi – non dovrebbe distrarsi chiacchierando ma approfittare di questo momento per potenziare, ascoltando i compagni, il proprio orecchio musicale: solo il silenzio permette l'ascolto. Questa relazione è magicamente presente tra le parole SILENT e LISTEN, come fa notare Peter Loel Boonshaft⁸.



UN CONSIGLIO SULLA PRATICA D'INTONAZIONE

Esistono ormai da qualche anno numerose applicazioni che, una volta scaricate, permettono di intonare con precisione gli strumenti musicali. Tuttavia è bene che gli allievi imparino a intonare alla vecchia maniera, prendendo a riferimento il *la* fornito dall'oboe, se presente, oppure da uno strumento a tastiera.

IL "RESPIRO COMUNE" E LA POSTURA. LA PRESENZA DEL DIRETTORE

Sin dalle prime lezioni il docente di Musica d'insieme ha il compito di curare aspetti basilari come intonazione, attacco/estinzione del suono, gestione della pulsazione e della dinamica.

Tornando dunque alla nostra lezione virtuale, dopo la fase preliminare di intonazione ogni strumentista deve assumere la postura corretta che permette di suonare mantenendo un contatto visivo costante sia con lo spartito posto sul leggio che con il direttore (se previsto) o con gli altri strumentisti in caso di piccolo gruppo. Potrebbe sembrare una precisazione banale ma bisogna pretendere che chi suona *sia pronto a suonare* perché l'attacco del suono va preparato adeguatamente.

In genere la capacità di seguire il gesto direttoriale non è immediata e spontanea nello strumentista principiante e nel contesto scolastico spesso si può osservare che solo pochi alunni riescono a farlo durante l'esecuzione: la maggior parte, invece, tiene lo sguardo perennemen-

⁸ Peter Loel Boonshaft, figura di riferimento per l'educazione musicale negli Stati Uniti, è autore di diversi testi dedicati all'insegnamento.

te “incollato” allo spartito e ognuno suona un po’ per conto proprio, seguendo i compagni “a orecchio”. Ciò porta inevitabilmente a esecuzioni approssimative e incerte ben lontane dall’idea di “insieme”.

Procedendo per gradi, cerchiamo di definire cosa significa “attaccare bene”: un buon attacco deve essere sincrono tra gli strumenti coinvolti e va realizzato da tutti con la medesima intenzione espressiva (rispettando le dinamiche e i vari segni di espressione, se indicati).

La *conditio sine qua non* è un efficace gesto di attacco da parte del direttore⁹ o di uno degli strumentisti, in caso di piccolo gruppo d’insieme: egli dev’essere abile nel farlo in quel momento preciso che precede l’istante in cui il gruppo comincia a suonare: questo movimento si chiama “levare” (*arsis*) e precede l’attacco del suono (*tesis*) (fig. 1).

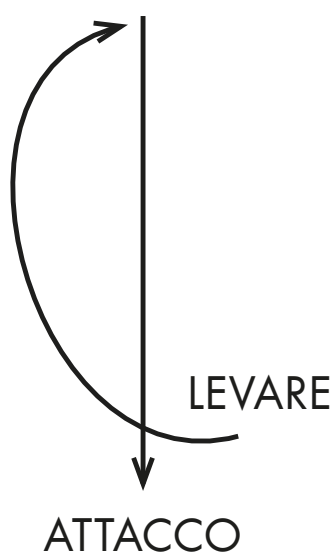


Figura 1 – Si consiglia questo tipo di gestualità per gestire il levare che precede l’attacco del suono.

Quasi sempre, in ambito scolastico, il docente che dirige prepara l’attacco battendo a vuoto una misura e contando a voce le pulsazioni: per esempio, se il brano è “in quattro”, egli anticipa l’attacco contando una battuta a vuoto *ad alta voce*: “u-no/d-ue/tre-e/quat-tro”. Effettivamente questa procedura non solo prepara il gruppo a un buon attacco sincrono ma lo predispone anche all’andamento successivo della musica.

Per tal motivo, spesso in sede di performance – saggio o concerto – può essere opportuno attivarla per sicurezza (avendo cura di contare sottovoce le pulsazioni precedenti all’attacco!).

Tuttavia allenare gli allievi a un attacco diretto del suono, senza la misura “a vuoto” precedente, può rivelarsi utile e formativo per predisporre un comune *respiro* del gruppo strumentale in simbiosi al direttore.

⁹ Si ricorda che ci stiamo riferendo a un contesto didattico in cui non si pretende dal docente/direttore un’approfondita conoscenza delle problematiche inerenti all’arte del condurre (anticipazione del gesto, gestione delle due mani ecc.). Ciò che conta è che egli infonda sicurezza ritmica negli alunni dirigendo con una chiara gestualità. A tal riguardo può essere utile rifarsi alla gestualità mostrata in fig. 18.

Il "buon attacco"

La prassi di musica d'insieme non riguarda solo i grandi *ensemble* strumentali/vocali con direttore, ma prevede anche la formazione di piccoli gruppi cameristici autonomi (duo, trio, quartetto ecc.) in cui l'attacco e l'estinzione del suono vengono gestiti dal cenno di uno degli strumentisti. È dunque bene che il docente insegni all'alunno come dare e comunicare un buon attacco ai compagni.

In aggiunta va detto che la capacità di iniziare a suonare "con un buon attacco" riguarda più in generale l'*habitus* e la capacità di concentrazione del buon strumentista, a prescindere dalla musica solistica o d'insieme. Per tal motivo tutti coloro che iniziano a suonare dovrebbero sin da subito acquisire questa importante abilità, anche quando suonano da soli.

OCCHIO AL DIRETTORE!

La serie di esercizi omoritmici presentati di seguito mira, seguendo un criterio di gradualità, al potenziamento della capacità di attacco/sospensione ed estinzione del suono e può essere affrontata da qualsiasi insieme/gruppo strumentale/vocale con direttore.

Non è indispensabile trascrivere questi esercizi per gli allievi (le figure riportano trascrizioni solo a titolo esemplificativo) anzi, si consiglia di praticarli dopo averli spiegati oralmente. Questo è molto utile perché da un lato richiede al direttore una gestualità assai efficace, dall'altro abitua gli studenti ad affidarsi al suo gesto direttoriale suonando senza avere davanti lo spartito.

Per una buona assimilazione delle attività proposte, inoltre, sarà bene praticarle dapprima vocalmente per poi passare all'esecuzione tramite lo strumento¹⁰.

Esercizio 1: attacco, corona ed estinzione del suono su una nota.

Obiettivi:

- acquisizione del concetto di omoritmia e sincronia;
- gestione dell'attacco e dell'estinzione del suono guardando il gesto del direttore;
- gestione della dinamica di attacco secondo la gestualità del direttore;
- imparare a dare un buon segno di attacco e di estinzione ai compagni (per alunni che vogliono cimentarsi nella direzione).

Questo esercizio (fig. 2) obbliga gli strumentisti a suonare in sincrono seguendo il gesto del direttore da cui dipende non solo l'attacco del suono ma anche la sua durata (corona) sino alla successiva estinzione (che va comunicata con un gesto altrettanto efficace).

Per realizzare la corona si consiglia al direttore un veloce movimento dell'indice verso l'alto subito dopo l'attacco della nota o pausa coronata. L'indice va mantenuto in tale posizione "elevata" per tutta la durata della corona. Infine la cessazione del suono o della pausa va indicata con un gesto efficace di chiusura (che è comodo affidare all'altra mano).

¹⁰ Questa metodologia, del tutto raccomandabile, è perfettamente in linea con gli obiettivi specifici di apprendimento indicati nelle linee nazionali ministeriali relative sia alle SMIM che a licei musicali.

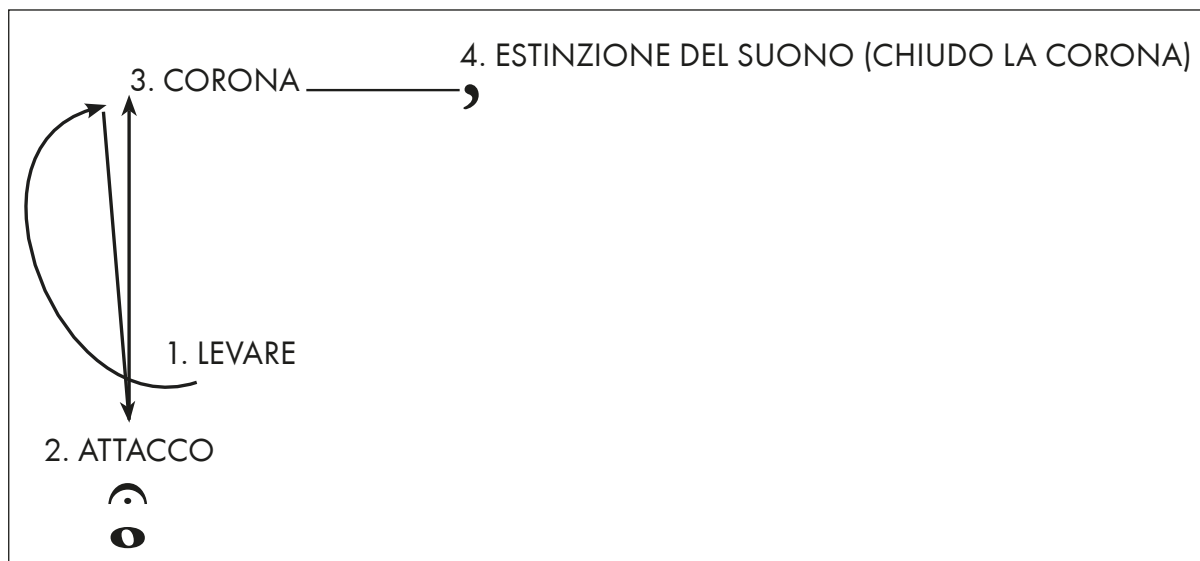


Figura 2

Riguardo l'altezza della nota di attacco, l'esercizio può essere svolto all'unisono (assegnando le note in raddoppio ai vari gruppi di strumenti), oppure in bicordi, triadi, accordi, cluster... Può essere anche divertente lasciare libera scelta a ogni strumentista di suonare la nota che preferisce.

La dinamica va gestita scegliendo tra la vasta gamma di possibilità a disposizione (*forte*, *pianissimo*, *fortissimo* ecc.) e il direttore può decidere se comunicarla prima agli allievi oppure lasciare che essi la intuiscano dal suo gesto di attacco.

Si consiglia di eseguire questo esercizio più volte di seguito: nel corso delle varie ripetizioni è importante che il direttore gestisca la durata della corona con una certa imprevedibilità al fine di pretendere sempre dagli alunni la massima attenzione.

Esercizio 2: attacco, corona ed estinzione del suono in una sequenza melodica

Obiettivi:

- acquisizione del concetto di corona e sua realizzazione in base al gesto direttoriale;
- consolidamento della capacità di attacco ed estinzione del suono nell'esecuzione di una breve sequenza melodica;
- potenziamento dell'orecchio musicale;
- stimolo alla creatività nell'invenzione di una sequenza melodica da proporre ai compagni.

Nell'esercizio 2 la gestualità relativa all'attacco e durata del suono avviene all'interno della ripetizione di una semplice sequenza di suoni o, più semplicemente, di un inciso oppure una cellula melodica. Poniamo, per esempio, che il materiale melodico sia la 5^a giusta *sol/re* (fig. 3), opportunamente raddoppiata in ottava se necessario: dal gesto del direttore gli allievi dovranno capire non solo l'attacco e la durata delle corone¹¹, ma anche la regolarità della pulsazione (lad-

¹¹ Si ricorda la differenza tra il segno ♫ (corona lunga) e il segno ▲ (corona breve).

dove non sono presenti corone). La fig. 3 propone una delle molte soluzioni di esecuzione: la posizione delle corone, la dinamica e la velocità – lasciate alla discrezione del direttore – sono qui indicate solo a titolo esemplificativo. Come si può osservare, in questo tipo di esercizi non è stata posta alcuna indicazione metrica¹² in quanto ogni nota cade su un battere "generico" (quindi il direttore può battere "in uno").



Figura 3 – Per l'intonazione dei suoni si possono usare i nomi delle note oppure una sillaba, per esempio *dam-*.

La cellula melodica di fig. 3 costituisce il materiale più semplice e, a seconda del livello degli allievi, si potranno proporre incisi più estesi oppure semplici sequenze di suoni, a patto che siano facilmente memorizzabili. Aggiungiamo che questo esercizio si può estendere alle sequenze scalari o agli arpeggi: la fig. 4 propone una realizzazione dell'esercizio sul materiale di base costituito dalla scala pentatonica di sol.



Figura 4 – Una delle possibili soluzioni esecutive dell'esercizio 2 in cui la sequenza melodica è la scala pentatonica di sol.

Un esempio di breve sequenza melodica (modale), facilmente memorizzabile, è dato in fig. 5. In questo caso, prima di svolgere l'esercizio, il docente può presentare la sequenza semplicemente cantandola e facendola ripetere a voce dagli alunni, stimolando così il loro orecchio musicale. Solo in un momento successivo essa potrà essere resa visibile a tutti riportandola sulla lavagna oppure distribuendo a ognuno la partitura.

¹² Le indicazioni metriche verranno affrontate nel prossimo capitolo.

Figura 5 – Esempio di come può essere svolto l'esercizio 2 basandosi su una breve sequenza melodica (qui ripetuta tre volte).

E perché non invitare qualche alunno a inventare una breve sequenza melodica? Potrebbe diventare un materiale alternativo per questi esercizi...

Per i suggerimenti e le varianti si fa riferimento a quanto detto nell'esercizio 1: nel corso delle ripetizioni della sequenza è bene che il direttore cambi imprevedibilmente la posizione e la durata delle corone in modo da sollecitare l'attenzione di chi sta suonando (ciò è ben visibile in fig. 5); oltre alle corone, anche la dinamica e la velocità e la scelta del numero di ripetizioni sono a discrezione del direttore che può scegliere se comunicarle prima di suonare oppure lasciare che gli strumentisti le intuiscono dal gesto.

Per melodie più articolate e complesse, invece, a differenza di quanto indicato sinora, è più pratico fornire agli studenti esercizi notati come quello di fig. 6 che riporta un estratto dall'Inno *O Ignee Spiritus* di Ildegarda von Bingen. La fig. 7, invece, propone un mio brano monodico in cui talvolta le corone si trovano su pause.

Figura 6 – Il rigo superiore riporta la linea originale di un estratto dall'Inno *O Ignee Spiritus* di Ildegarda von Bingen (1098-1179), mentre il rigo inferiore mostra una delle tante soluzioni adottabili per l'esercitazione. Per l'intonazione è consigliabile cantare a bocca chiusa oppure usare la sillaba *dam-*.

CANTUS

Francesca Gemmo

Figura 7 – Questo breve brano si basa su una melodia che può essere cantata, suonata in unisono o raddoppiata e trasposta a seconda degli strumenti/voci a disposizione.

Tavola 1

Partitura

Marcia

J.S. BACH

arrangiamento per piccola orchestra dell'originale tratto dal Libro di Anna Magdalena

arr. Francesca Gemmo

$\text{♩} = 108$ A

Flauti *mf*

Oboe FL.3 *mf*

Clarinetto in Si♭ 1 *mf*

Clarinetto in Si♭ 2 *mf*

Clarinetto in Si♭ 3

Sax Contralto 1 *mf*

Sax Contralto 2 *mf*

Trombe 1/2 *mf*

Marimba *mf*

Triangolo

Percussioni

TAST.1 *mf*

Violino 1 *mf*

Violino 2 *mf*

Violoncello *mf*

Basso *mf*

Marcia

2

The musical score is arranged in a standard orchestral layout. It begins with a rehearsal mark '6' at the top of the first staff. The instruments and their parts are as follows:

- Fl.:** Flute part with various notes and rests.
- Ob. FL.3:** Oboe part with rests.
- Cl.Sib 1:** Clarinet in B-flat part with notes and rests.
- Cl.Sib 2:** Clarinet in B-flat part with notes and rests.
- Cl.Sib 3:** Clarinet in B-flat part with a rhythmic pattern of eighth notes.
- Sx.A. 1:** Saxophone Alto part with notes and rests.
- Sx.A. 2:** Saxophone Alto part with notes and rests.
- Tr.Sib 1 2:** Trumpet in B-flat part with notes and rests.
- Mrb.:** Mellophone part with notes and rests.
- Tr.:** Trombone part with rests.
- Perc.:** Percussion part with rhythmic slashes and notes.
- T.1:** Piano part with treble and bass staves.
- Vln. 1:** Violin I part with notes and rests.
- Vln. 2:** Violin II part with notes and rests.
- Vlc.:** Viola part with notes and rests.
- Cb.:** Cello part with notes and rests.

The score includes various musical notations such as dynamics (e.g., *mf*), articulation marks (accents), and rehearsal marks.

"MINIMAL PIECE": PARTITURA (TAVOLA 4)

Viene qui riportata la partitura integrale di *Minimal Piece* (vedi Cap. 2).
Le parti staccate e il file audio possono essere richiesti scrivendo all'autrice.

Minimal piece

Francesca Gemmo

Vigorouso ♩ = 180

x 3

PARTE 1 *f*

PARTE 2 *f*

PARTE 3 *f*

PARTE 4 *f*

PERC.1 *Con la masima regolarità* **x 3**

P. I 4 / 4 ① ②

P. 2 3 / 4

P. 3 3 / 4 *p*

P. 4 4 / 4 *p*

Perc.1

Minimal piece

2

③ ④ ⑤

P. I

P.2

P.3

P.4

Perc.1

p

p

p

Detailed description: This block contains the musical notation for measures 2 through 5. It features five staves: P. I (Piano I), P.2, P.3, P.4, and Perc.1 (Percussion 1). The key signature has one flat (B-flat). Measure 2 is marked with a circled '3'. Measures 3 and 4 are marked with circled '4'. Measure 5 is marked with a circled '5'. Pianos P.2, P.3, and P.4 play a rhythmic pattern of eighth notes with accents. Piano P.1 has rests. Percussion 1 plays a steady eighth-note pulse. Dynamics include piano (*p*) and accents (>).

⑥ ⑦

P. I

P.2

P.3

P.4

Perc.1

Ta - ka - di - mi *ecc.*

f

Ta - ki - ta *ecc.*

f

Ta - ki - ta *ecc.*

f

f

Detailed description: This block contains the musical notation for measures 6 and 7. It features five staves: P. I, P.2, P.3, P.4, and Perc.1. The key signature has one flat (B-flat). Measure 6 is marked with a circled '6' and measure 7 with a circled '7'. Piano P.1 has lyrics: "Ta - ka - di - mi *ecc.*" with a forte (*f*) dynamic. Piano P.2 has lyrics: "Ta - ki - ta *ecc.*" with a forte (*f*) dynamic. Piano P.3 has lyrics: "Ta - ki - ta *ecc.*" with a forte (*f*) dynamic. Piano P.4 plays a bass line with a forte (*f*) dynamic. Percussion 1 continues with a steady eighth-note pulse. Accents (>) are used throughout.

BIBLIOGRAFIA

- BOONSHAFT P.L., *Teaching music with passion*, Galesville, Meredith Music Publications, 2002.
- CAPPERUCCI D., *Dalla programmazione educativa e didattica alla progettazione curricolare*, Milano, Franco Angeli, 2008.
- DELFRATI C., *Fondamenti di pedagogia musicale*, Torino, EDT, 2008.
- PAYNTER J., *Sound & Structure*, Cambridge, Cambridge University Press, 1992. (*Suono e struttura*, trad. it. Guardabasso, Torino, EDT, 1996).
- PRATI W., *All'improvviso*, Auditorium Edizioni, Milano, 2010.
- SCHIAFFINI G., *E non chiamatelo Jazz*, Milano, Auditorium Edizioni, Milano, 2011.
- SCHIAFFINI G., *Immaginare la musica*, Milano, Auditorium Edizioni, 2017.