

Indice

| | |
|--|---|
| <i>Prefazione</i> di <i>Amelia Broccoli</i> | 9 |
|--|---|

| | |
|---------------------------------------|----|
| <i>Preludio</i> | |
| 1. La musica prima di <i>Tutto</i> | 13 |
| 2. Dell'educazione armonica e formosa | 24 |

I MODO

| | |
|---|----|
| <i>Capitolo primo</i> | |
| Armonia e forma del mondo | 39 |
| 1.1 La tensione armonica del Tutto | 39 |
| 1.2 La ricerca della forma | 52 |
| 1.3 Un demone mediatore | 65 |
| 1.4 Dal <i>sum dulcis sonus</i> all' <i>ordo amoris</i> | 70 |
| 1.5 Il paradigma armonico della <i>paideia</i> | 79 |

II MODO

| | |
|---|-----|
| <i>Capitolo secondo</i> | |
| La musica come paradigma formativo nell'antica Grecia | 103 |
| 2.1 L'arte che com-pone | 103 |
| 2.2 <i>Phonos</i> e <i>logos</i> | 109 |
| 2.3 <i>Ethos</i> musicale | 115 |
| 2.4 Armonia e ordine dell'anima | 126 |
| 2.5 La musica nella <i>Politica</i> di Aristotele tra <i>paidia</i> , <i>diagōgē</i> ed <i>ethos</i> | 135 |
| 2.6 L'armonia dello Stato. Una metafora musicale applicata alla vita politica | 149 |

III MODO

Capitolo terzo

| | |
|--|-----|
| Verso una nuova armonia. La musica tra <i>scientia</i> e <i>artes</i> | 165 |
| 3.1 Tra <i>ethos</i> e <i>aisthesis</i> : oltre l'antinomia | 165 |
| 3.2 <i>Musica est scientia bene modulandi</i> | 171 |
| 3.3 Boezio e il razionalismo musicale neoplatonico | 179 |
| 3.4 Interstizi tra Medioevo e Rinascimento | 191 |
| 3.5 Digressioni sulla <i>forma</i> | 202 |

IV MODO

Capitolo quarto

| | |
|--|-----|
| L'armonia che temperi e discerni | 219 |
| 4.1 Armonia neoclassica: uomo e musica | 219 |
| 4.2 Musica e educazione tra Umanesimo e Barocco | 233 |
| 4.3 Dal <i>kosmos</i> all' <i>universum</i> : verso la forma moderna | 239 |
| 4.4 Musica e soggetto. Verso la modernità | 252 |

Conclusioni

| | |
|---|-----|
| Per una filosofia dell'educazione musicale | 269 |
|---|-----|

| | |
|--------------|-----|
| Bibliografia | 283 |
|--------------|-----|

Prefazione

I percorsi della formazione umana sono spesso imprevedibili e misteriosi. Si muovono lungo sentieri mai scontati, aprendo vie inedite fino alla «radura» in cui si porta a compimento la forma dell'essere. Heidegger scriveva che «portare a compimento significa: dispiegare qualcosa nella pienezza della sua essenza, condurre-fuori a questa pienezza, *producere*»¹, dunque permettere che l'essere si schiuda nel pensiero, essendo ciò che esso già è.

Ma qual è il linguaggio che custodisce l'essere? Secondo il filosofo tedesco questo compito spetta al «pensare e al poetare»², i due modi più originari per esprimere la verità di un essere affrancato dalla prigionia della grammatica. Il che vuol dire che ha accesso all'essere solo un pensiero che sia libero dalla tirannia del sapere tecnico, sempre al servizio di quella *techne* che Heidegger faceva risalire a Platone e Aristotele. Nella *Lettera sull'«umanismo»* emerge nettamente la sua critica a quella filosofia che vuole a tutti i costi “farsi scienza” assumendo l'aspetto di una pratica tesa al fare e al produrre. «La filosofia – annotava infatti nel saggio – è perseguitata dal timore di perdere in considerazione e in valore se non è una scienza. Questo fatto è considerato una deficienza ed è assimilabile alla non scientificità»³.

Poiché crediamo nella estrema dialetticità di identificazione e separazione tra filosofia e pedagogia che «sono sostanzialmente lo stesso “progetto”: la formazione dell'uomo»⁴, non sembra del tutto improprio scorgere nelle parole di Heidegger una forte assonanza con la condizione dell'odierna “scienza” dell'educazione. Potremmo quasi parafrasare la graffiante critica heideggeriana alla filosofia vol-

¹ M. Heidegger, *Lettera sull'«umanismo»*, Adelphi, Milano 1995, p. 31.

² Ivi, p. 32.

³ Ivi, p. 33.

⁴ M. Manno, *Filosofia ed epistemologia pedagogica*, in G. Sola (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, Bompiani, Milano 2002, p. 266.

gendo l'attenzione al timore della pedagogia (che forse non a caso si è trasformata in “scienze dell'educazione”) di perdere rispettabilità, consenso, opportunità concrete nel caso in cui non si avvalga di strumentazione tecnico-scientifica in grado di renderla competitiva con saperi più operativi. Difficile non concordare con Jean-François Lyotard quando affermava che nella nostra attuale «condizione postmoderna», priva di grandi narrazioni e di meta-narrazioni, domina una conoscenza fondata sulla paralogia ormai rassegnata alla superiorità della tecnica, il cui campo di senso non è certamente il vero, né il giusto, ma spesso solo l'efficiente⁵.

Ora, nessuno vuole negare l'utilità e l'efficacia della strumentalità empirico-sperimentale in educazione, di certo determinante nei processi di alfabetizzazione, di apprendimento e insegnamento, di acquisizione di abilità, competenze e conoscenze. Ma sorge il dubbio che tanta attenzione per la concretezza della “fattualità” educativa abbia a poco a poco lasciato in ombra quell'idea di “educazione completa” su cui si è costruito l'intero umanesimo pedagogico⁶. Se la tecnica «funziona», insomma, occorre anche ricordare che essa divide, separa, parcellizza, mentre l'umano chiede di essere interpellato nella sua unità ontologica ed esistenziale. Chiede insomma di poter raggiungere la sua *forma* attraverso un processo educativo autonomo e creativo che conduca l'interezza della sua esperienza vitale ad una sintesi armoniosa. Ecco perché non sarebbe vano guardare oltre l'immediata spendibilità di una pratica educativa didattico-istruzionista, e rimettere con audacia in gioco un lessico linguistico e concettuale che i tempi attuali vogliono superato. Alludiamo al senso pieno e ricco di termini come *paideia*, *institutio*, *Bildung*, fortemente intrecciati ad *istruzione*, *educazione*, *formazione*, concetti che oggi appaiono opachi, indistinti, interscambiabili, se non addirittura utilizzati con palesi finalità ideologiche.

Eppure *formazione* ed *educazione* hanno una provenienza antica e illustre, annodate come sono al senso della *paideia* greca, dell'*institutio* romana e della *Bildung* tedesca. Tre determinazioni lessicali

⁵ J. F. Lyotard, *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano 1988.

⁶ Cfr. C. Wulf, *Scienze dell'educazione. Ermeneutica Ricerca empirica Teoria critica*, Anicia, Roma 2014.

che custodiscono le tracce di una «genealogia storico-semanticamente davvero densa: *paideia* è l'atto di accompagnare il bambino, dal cui etimo essa trae origine, alla costituzione di una adultità etico-conoscitiva autonoma. E quel tragitto ha termine quando il soggetto ha conosciuto ed appreso il bello e il buono»⁷, secondo il noto paradigma platonico della *kalokagathia*.

Institutio rinvia invece all'ideale del *vir bonus dicendi peritus* che da Catone a Cicerone a Quintiliano ha incarnato l'ideale romano di *humanitas* in cui si sono incardinate qualità morali e capacità retorico-argomentative.

Bildung infine restituisce il senso del “costruire” e “dare forma” ispirandosi all'*imago Dei* della tradizione mistica tedesca che, a partire dalla cultura tardo settecentesca, non ha mai smesso di dialogare con la contemporaneità. Non disconoscendo il suo debito verso la *paideia* greca, la *Bildung* ne accentua il carattere umanistico, con l'intento di realizzare la pienezza umana nella sua totalità e arginare il rischio sempre incombente di frammentazione della soggettività.

Questo ci pare il quadro teorico di riferimento del bel saggio di Maria Francesca D'Amante, che mette a tema il legame tra armonia, educazione e forma (mai disgiunte dall'appartenenza all'ambito dell'*ethos*) e lo utilizza come leva interpretativa per far emergere il valore educativo che dall'antichità alla prima modernità è stato attribuito alla musica. Non solo strumento estetico, dunque, ma vera e propria “strategia” educativa, la musica, che appare come una «filosofia del vincolo e non della separazione, è nella sua essenza un tutto, una realtà complessa che nasce dall'abbraccio di una molteplicità di elementi differenti condotti verso l'unità».

Attraverso una metodologia storiografico-ermeneutica che si muove agevolmente tra autori classici e contemporanei, il volume ricostruisce il vasto coro di voci che in maniera diversa, ma con la medesima opzione antropologica di fondo, ha guardato alla formazione organica e completa del singolo. Ne deriva la proposta di una filosofia

⁷ F. Mattei, *Sfibrata paideia. Bulimia della formazione. Anoressia dell'educazione*, Anicia, Roma, 2009, p. 26.

dell'educazione musicale sorretta dal tentativo coraggioso di rilanciare una idea di educazione che non si sottrae al confronto con le sue origini, quelle legate alla *paideia*, all'*institutio* e alla *Bildung* di nobile memoria pedagogica.

Amelia Broccoli
Università Roma Tre