

SAIL 14

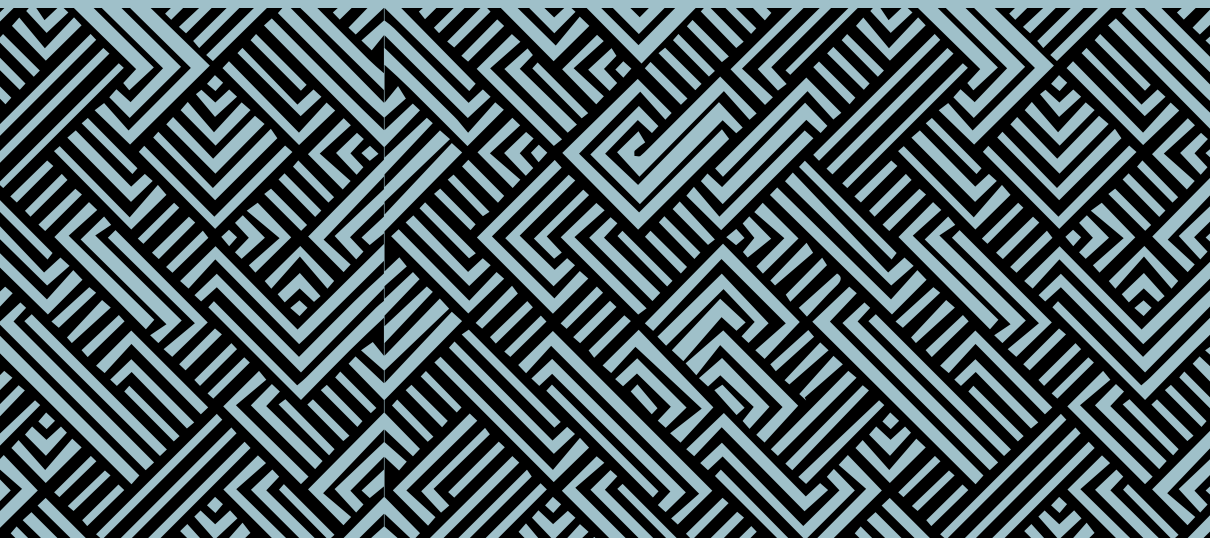
e-ISSN 2610-9557
ISSN 2610-9549

Sillabo di riferimento per l'insegnamento dell'italiano della musica

Paolo E. Balboni



Edizioni
Ca' Foscari



Sillabo di riferimento per l'insegnamento dell'italiano della musica

SAIL

Studi sull'apprendimento
e l'insegnamento linguistico

Collana diretta da | A series edited by
Paolo E. Balboni

14



Edizioni
Ca' Foscari

SAIL

Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico

Direttore | General editor

Paolo E. Balboni (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Comitato scientifico | Advisory board

Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carmel M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Marie-Christine Jamet (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carlos Alberto Melero Rodríguez (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Graziano Serragiotto (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Comitato di redazione | Editorial staff

Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carlos Alberto Melero Rodríguez (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Revisori | Referees

Andrea Balbo (Università degli Studi di Torino, Italia) Antonella Benucci (Università per Stranieri di Siena, Italia) Marina Bettaglio (University of Victoria, Canada) Marilisa Birello (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya) Elisabetta Bonvino (Università degli Studi di Roma Tre, Italia) Enrico Borello (Università degli Studi di Firenze, Italia) Cristina Bosio (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia) Bona Cambiaghi (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia) Danilo Capasso (Università di Banja Luka, Bosna i Hercegovina) Mario Cardona (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Alejandro Castañeda Castro (Universidad de Granada, España) Veronique Castellotti (Université François-Rabelais, Tours, France) Cristina Cervini (Università di Bologna, Italia; Université Stendhal, Grenoble, France) Michele Daloiso (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Paola Desideri (Università degli Studi «G. D'Annunzio», Chieti Pescara, Italia) Bruna Di Sabato (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli, Italia) Pierangela Diadori (Università per Stranieri di Siena, Italia) Luciana Favaro (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Terry Lamb (The University of Sheffield, UK) Cristina Lavinio (Università degli Studi di Cagliari, Italia) René Lenarduzzi (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Geraldine Ludbrook (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Cecilia Luise (Università degli Studi di Firenze, Italia) Carla Marello (Università degli Studi di Torino, Italia) Marcella Maria Mariotti (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Patrizia Mazzotta (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Marcella Menegale (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Marco Mezzadri (Università degli Studi di Parma, Italia) Anthony Mollica (Brock University, St. Catharines, Ont., Canada) Radica Nikodinovska (Univerzitet Sv. Kiril i Metodij, Skopje, Makedonija) David Newbold (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Christian Ollivier (Université de La Réunion, Le Tampon, France) Gabriele Pallotti (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Italia) Salvador Pippa (Università degli Studi Roma Tre, Italia) Gianfranco Porcelli (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia) Anna Lia Proietto Basar (Yıldız Teknik Üniversitesi, Istanbul, Türkiye) Mariangela Rapaciuolo (National Technical University of Athens, Greece) Federica Ricci Garotti (Università degli Studi di Trento, Italia) Tanya Roy (University of Delhi, India) Bonaventura Ruperti (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Matteo Santipolo (Università degli Studi di Padova, Italia) Enrico Serena (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Flora Sisti (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia) Simone Torsani (Università degli Studi di Genova, Italia) Massimo Vedovelli (Università per Stranieri di Siena, Italia) Nives Zudic (Univerza na Primorskem, Koper, Slovenia)

e-ISSN 2610-9557

ISSN 2610-9549



URL <http://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/collane/sail/>

Sillabo di riferimento per l'insegnamento dell'italiano della musica

Paolo E. Balboni

Venezia

Edizioni Ca' Foscari – Digital Publishing

2018

Sillabo di riferimento per l'insegnamento dell'italiano della musica
Paolo E. Balboni

© 2018 Paolo E. Balboni per il testo

© 2018 Edizioni Ca' Foscari – Digital Publishing per la presente edizione



Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Qualunque parte di questa pubblicazione può essere riprodotta, memorizzata in un sistema di recupero dati o trasmessa in qualsiasi forma o con qualsiasi mezzo, elettronico o meccanico, senza autorizzazione, a condizione che se ne citi la fonte.

Any part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means without permission provided that the source is fully credited.

Edizioni Ca' Foscari – Digital Publishing
Università Ca' Foscari Venezia
Dorsoduro 3246, 30123 Venezia
<http://edizionicafoscari.unive.it> | ecf@unive.it

1a edizione settembre 2018
ISBN 978-88-6969-270-3 [ebook]
ISBN 978-88-6969-271-0 [print]



Certificazione scientifica delle Opere pubblicate da Edizioni Ca' Foscari – Digital Publishing: tutti i saggi pubblicati hanno ottenuto il parere favorevole da parte di valutatori esperti della materia, attraverso un processo di revisione anonima sotto la responsabilità del Comitato scientifico della collana. La valutazione è stata condotta in aderenza ai criteri scientifici ed editoriali di Edizioni Ca' Foscari.

Scientific certification of the works published by Edizioni Ca' Foscari – Digital Publishing: all essays published in this volume have received a favourable opinion by subject-matter experts, through an anonymous peer review process under the responsibility of the Scientific Committee of the series. The evaluations were conducted in adherence to the scientific and editorial criteria established by Edizioni Ca' Foscari.

Sillabo di riferimento per l'insegnamento dell'italiano della musica / Paolo E. Balboni — 1. ed.
— Venezia: Edizioni Ca' Foscari – Digital Publishing, 2018. — 80 p.; 16 cm. — (Sail; 14). — ISBN 978-88-6969-271-0.

URL <http://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/libri/978-88-6969-271-0/>
DOI 10.14277/978-88-6969-270-3/SAIL-14

Sillabo di riferimento per l'insegnamento dell'italiano della musica

Paolo E. Balboni

Abstract

Italian is often associated to music, and it is frequently taught in music departments and conservatories. Yet, there is no Reference Syllabus to provide a common basis to the teaching of Italian for Musicians to non native speakers of Italian in Italy and around the world. The Introduction provides a synthesis of the procedure leading to the definition of the syllabus, and of its potential use by textbook authors, music conservatory teachers and language certification agencies.

Part 1

It deals with methodological lines followed in designing the syllabus

1 Syllabus and curriculum

These two terms are used differently in national pedagogical traditions. This chapter defines 'syllabus' as the list of contents of a course. A synthetic review of the literature concerning syllabus design is provided.

2 The Italian of music

Italian for Musicians is an LSP, a Language for Specific Purposes. The chapter deals with

- a. the communicative nature of this LSP. It considers the integrations needed to the threshold level of communicative competence in order to become an LSP model of communicative competence;
- b. the result of needs analysis. Italian for Musicians must respond to the needs of three different publics of music students and professional musicians:
 - b.1 instrument players;
 - b.2 opera singers;
 - b.3 musicologists, conductors, composers;
- c. a peculiar function played by LSPs, i.e. showing that the speaker belongs to the speech community that uses it. As a consequence, the three types of musicians in point 'b' need the Italian LSP of music not only for basic communication among musicians – both students and professionals – but also to be recognised as 'musicians' by Italian colleagues.

3 The sources of the syllabus

The chapter lists the music glossaries and the corpus of texts and videos used to select the terminology, the morpho-syntactic and textual elements, the communicative functions and the cultural notions to be included in the syllabus. A list is also provided of the teachers of Italian for Musicians who analysed the first draft of the syllabus.

4 The structure of the syllabus

The syllabus, which is meant to integrate the B2 level of communicative competence in Italian, is made according to a matrix with two axes:

- a. one axis includes the 3 different types of public quoted above. Part of the Italian LSP of music is common to the three of them, and provides the 'Common area'. Another part is specific for each of the three groups;

- b. the second axis records the morpho-syntactic and textual elements, the terminology, the functional dimension and the cultural notions for both the Common Area and the three specific sections concerning the three types of public.

5 The competence required of the teacher who uses the syllabus

The main principle of the chapter states that a teacher of Italian for Musicians is not an amateur musician/musicologist. He or she is a teacher of Italian who works in a teaching context where the students know music and its notions. The integration of the teacher's knowledge of Italian and of the students' knowledge of music provides a cooperative teaching/learning paradigm, which is described in the chapter. Methodological lines are provided.

6 'Cultured' music and 'pop(ular)' music in the promotion of Italian in the world

The opposition between 'cultured' and 'pop' music is based on the fact that the former requires specific knowledge in order to get the emotional and rational pleasure of music, while the latter aims at a simple emotional experience. Both types of music can be used to promote the study of Italian in the world. The chapter provides suggestions and ideas to do so.

Part 2

It includes the syllabus of the Italian for Musicians.

Keywords Educational Linguistics. Italian as a foreign language. Italian as a second language. Language for specific purposes. LSP. Italian of Music.

Sillabo di riferimento per l'insegnamento dell'italiano della musica

Paolo E. Balboni

Sommario

Il progetto 'ItalMusica' Silvia Giugni	11
Introduzione	15
Parte Prima Coordinate metodologiche per la realizzazione del sillabo	
1 Sillabo e curriculum	23
2 L'oggetto del sillabo: l'italiano della musica	25
2.1 Specificità comunicative dell'italiano della musica	
2.2 Ambiti di uso	
2.3 L'italiano della musica come 'microlingua' per riconoscere il musicista professionista	
3 Fonti per la costruzione del sillabo	33
3.1 I glossari	
3.2 La selezione all'interno dei materiali ottenuti nella prima fase	
3.3 La verifica e l'integrazione dei docenti di italiano della musica	
4 Struttura del sillabo	37
5 Le competenze dell'insegnante che usa questo sillabo	39
5.1 L'insegnante di microlingua	
5.2 Integrazioni alla competenza di un docente di italiano generale	
5.3 Indicazioni metodologiche per l'uso didattico del sillabo	
6 Musica 'colta' e musica 'pop' nella promozione dell'italiano nel mondo	45
6.1 Musica 'colta' e musica 'pop'	
6.2 La musica colta nella promozione della lingua e cultura italiana	
6.3 La musica popolare nell'insegnamento dell'italiano	
6.4 Musica colta e pop come esperienze centrali o occasionali di un corso	

Parte Seconda
Sillabo di italiano della musica

AREA COMUNE 55

Morfosintassi e testualità 55

1. Testi di storia della musica
2. Testi letterari (i libretti d'opera)
3. Testi critici e di estetica musicale

Terminologia 57

1. Ambiti generali di teoria e storia della musica
 - 1.1 Generi musicali
 - 1.2 Melodramma
 - 1.3 Storiografia musicale
 - 1.4 Teoria della musica
2. Ambiti legati all'esecuzione musicale
 - 2.1 Esecuzione
 - 2.2 Organizzazione istituzionale e teatrale
 - 2.3 Orchestra
 - 2.4 Solfeggio, notazione musicale
 - 2.5 Strumenti musicali e strumentisti

Funzioni e atti comunicativi 61

1. Funzione personale
2. Funzione interpersonale
3. Funzione referenziale
4. Funzione regolativa
5. Funzione poetico-immaginativa
6. Funzione metalinguistica

SEZIONI SPECIFICHE 63

1. STRUMENTISTI, CONCERTISTI, ORCHESTRALI 63

- 1.1 Terminologia
 - 1.1.1 Lo strumento di specializzazione
 - 1.1.2 L'esecuzione musicale
 - 1.1.3 Organizzazione istituzionale e teatrale

2. CANTANTI 65

- 2.1 Morfosintassi e testualità
 - 2.1.1 Testi letterari
 - 2.1.2 Testi musicologici
- 2.2 Terminologia
 - 2.2.1 Teoria e storia della musica
 - 2.2.2 L'esecuzione musicale

3. MUSICOLOGI, COMPOSITORI, DIRETTORI D'ORCHESTRA

69

3.1 Morfosintassi e testualità

3.1.1 Testi di storia della musica

3.1.2 Testi musicologici

3.1.3 Testi letterari

3.2 Terminologia

3.2.1 Teoria e storia della musica

3.2.2 L'esecuzione musicale

3.2.3 Gli strumenti musicali

Riferimenti bibliografici

75

Sillabo di riferimento per l'insegnamento dell'italiano della musica

Paolo E. Balboni

Il progetto 'ItalMusica'

Il progetto 'ItalMusica' si inserisce nell'ambito del 'Piano delle attività per la diffusione dell'italiano di qualità' promosso dalla Società Dante Alighieri.

In particolare, si colloca nel 'Piano di sviluppo linguistico' del Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri (PLIDA), il settore della Società Dante Alighieri che lavora alla predisposizione di strumenti per l'apprendimento, l'insegnamento e la promozione dell'italiano nel mondo, nonché per la certificazione in italiano come lingua straniera. Il progetto 'ItalMusica' quindi nasce all'interno di un centro che si occupa di formazione e aggiornamento per gli insegnanti di italiano L2/LS, diffonde linee guida, risorse e progetti didattici, offre consulenza didattica su prassi, strumenti e materiali di apprendimento, svolge ricerca nel campo della valutazione, del testing e della glottodidattica - e in questo caso offre un sillabo specifico per chi insegna nei Conservatori, nelle Scuole di Musica, nelle Accademie Musicali e nelle facoltà di Musicologia in Italia e nel mondo.

Dal 2015, quando il MAECI dedicò l'anno alla riflessione mondiale sul rapporto tra lingua italiana e musica, la Società Dante Alighieri ha avviato un approfondimento su questo tema e organizzato attività e iniziative nelle sue centinaia di Comitati nel mondo. Il legame che esiste tra musica e italiano è fondamentale ai fini della promozione e della diffusione della nostra lingua. Non solo esiste un legame profondo tra musica e italiano, testimoniato dall'uso di parole italiane quali 'adagio', 'allegro', 'pianissimo', 'aria' nel linguaggio musicale internazionale, ma più radicalmente si può dire che l'italiano è l'essenza stessa di fenomeni e generi musicali quali il melodramma o la romanza.

Quindi, nell'anno dedicato a 'L'italiano della musica, la musica dell'italiano', i Conservatori e le Scuole di Musica nel mondo sono stati lo scenario ideale di iniziative ed eventi organizzati dalla Società Dante Alighieri.

È proprio in quella occasione che la SDA e il PLIDA hanno rilevato come l'insegnamento dell'italiano nelle istituzioni per la formazione musicale presenti un profilo particolarmente eterogeneo e spesso contraddittorio. Per l'insegnamento dell'italiano per la musica non esistono né un progetto istituzionale di riferimento, né linee glottodidattiche a cui riferirsi, per cui ogni Conservatorio, ogni Facoltà di Musicologia procede autonomamente, spesso anarchicamente, con curricoli e offerte formative di ogni genere. Questo nella maggior parte dei casi porta, oltre che a un insegnamento spesso poco efficace, alla inevitabile riduzione dello spazio dell'insegnamento dell'italiano, se non alla sua scomparsa, in un contesto in cui potrebbe, al contrario, avere una forte espansione.

Valorizzare l'insegnamento dell'italiano LS per la musica in Italia e all'estero passa inevitabilmente dalla definizione di modelli operativi e di strumenti dedicati.

La Società Dante Alighieri ha quindi creato un gruppo di lavoro guidato da Paolo E. Balboni, quale Responsabile Scientifico, e da Silvia Giugni, Responsabile del Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri (PLIDA) e ha avviato sul campo lo sviluppo del progetto, organizzando corsi di italiano per studenti stranieri presso il Conservatorio Statale di Musica 'Francesco Venezze' di Rovigo, in collaborazione con il Comitato Dante Alighieri della stessa città, per avere un primo riscontro delle criticità del percorso formativo rivolto a studenti di musica stranieri, che spesso sono parlanti lingue distanti.

Sulla base delle risultanze di questa prima esperienza è stato elaborato un progetto dedicato all'Italiano della Musica che si propone tre obiettivi:

- a. studiare la microlingua dell'italiano per la musica, cioè l'italiano usato da strumentisti, cantanti, direttori d'orchestra, compositori, musicologi; Paolo Balboni ha molto lavorato sulla natura delle microlingue, producendo numerose pubblicazioni e in particolare *Le microlingue scientifico-professionali* (2000); lo studio non ha riguardato solo l'aspetto più evidente, la terminologia, ma anche gli aspetti morfosintattici, testuali, pragmatici, sociolinguistici;
- b. creare un sillabo di riferimento che possa servire a tutti gli autori di programmi di italiano nelle scuole musicali, agli autori di materiali didattici, alle certificazioni linguistiche (aspetto su cui torneremo in seguito). Il sillabo è stato creato da Paolo Balboni, ed è stato sottoposto a una revisione da parte di insegnanti di italiano in conservatori e scuole di musica in Italia e all'estero, nonché al gruppo degli esperti del PLIDA della SDA;
- c. porre le fondamenta per una diffusione, non solo dell'insegnamento dell'italiano presso le istituzioni di formazione musicale, ma anche dell'italiano *tout court* attraverso l'interesse di molti stranieri per la musica italiana, soprattutto per l'opera. Una prima azione è stata la pubblicazione di due saggi, affidati a Balboni e disponibili in libero accesso online: uno su musica 'colta' e musica 'pop' nella diffusione dell'italiano e uno sul ruolo del melodramma, che offrono linee operative non solo ai Comitati Dante nel mondo, ma anche ai Dipartimenti di italianistica, agli Istituti Italiani di Cultura, alle scuole private (si veda la bibliografia conclusiva). Una seconda azione è un progetto per la formazione dei docenti che insegnano italiano per la musica o che intendono insegnare

nei conservatori italiani in corsi per gli studenti stranieri, quali per esempio gli studenti del progetto 'Turandot'.

Questi materiali, i materiali che seguiranno e le informazioni specifiche saranno ospitati in una pagina ad hoc sul sito PLIDA della Società Dante Alighieri, in modo da offrire un punto di riferimento per i docenti di italiano per la musica in Italia e nel mondo.

Abbiamo accennato sopra al fatto che questo sillabo di riferimento è indirizzato anche agli enti certificatori di lingua italiana.

Gli esperti del PLIDA a partire dal 2017 hanno avviato un percorso di rilevazione e analisi dei bisogni di docenti e allievi dei Conservatori di musica italiani. Sulla scorta di tale rilevazione hanno condotto uno studio per l'attivazione e la promozione di una specifica certificazione di competenza in italiano per la musica (B2 del QCER), 'PLIDA Musica'.

Per il successo di questo progetto e la promozione della lingua che passa necessariamente dalla valorizzazione della formazione musicale in italiano, oggi la cosa più importante è disporre di docenti preparati e qualificati sulla lingua della musica. Questo è il primo obiettivo che ci proponiamo: raggiungere un numero consistente di docenti di italiano L2/LS in Italia e all'estero per formarli all'insegnamento dell'italiano della musica. Il sillabo di riferimento per l'Italiano della Musica è lo strumento chiave per avviare un processo virtuoso che rilanci l'italiano come lingua della musica, dell'arte, della bellezza.

Silvia Giugni

Responsabile del Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri, PLIDA

Sillabo di riferimento per l'insegnamento dell'italiano della musica

Paolo E. Balboni

Introduzione

Nel 2014 la Società Dante Alighieri aveva manifestato interesse per un progetto di insegnamento dell'italiano nei conservatori delle città in cui ci fosse un comitato o una scuola 'Dante'. L'anno successivo, il Ministero degli Esteri scelse come tema per la settimana dell'italiano nel mondo 'L'italiano della musica e della musica dell'italiano'.

In quell'occasione, fiorirono studi seri sul ruolo della musica nella diffusione dell'italiano, imperversarono articoli e interviste sulla musicalità dell'italiano, si fecero molti discorsi sulla grande quantità di studenti cinesi che attraverso il programma Turandot arrivano nei nostri conservatori (senza dar peraltro voce alla disperazione dei conservatori, impreparati all'insegnamento dell'italiano ai cinesi), vennero prospettate certificazioni dell'italiano con una sezione ad hoc per la competenza in italiano della musica.

Si discusse, dunque, molto sull'italiano della musica, ma nessuno notò che non esisteva uno studio su questa microlingua dell'italiano condotto con la logica propria della linguistica educativa, e tanto meno esisteva un sillabo di riferimento su cui potessero far perno gli autori di eventuali materiali didattici, gli insegnanti impegnati nei conservatori italiani e stranieri, gli eventuali enti certificatori che volessero creare una sezione specifica all'interno delle loro certificazioni sulla competenza in italiano generale, per misurare anche la competenza in italiano della musica.

L'anno successivo il tema della settimana dell'italiano nel mondo fu il cinema, e della musica non si parlò oltre.

Qualche collega, conoscendo la mia storia di ricerca sulle microlingue dell'italiano, che data al 1989, ma anche la mia mal celata passione di musicologo dilettante ed ancora più dilettante musicista, mi propose di progettare un sillabo di riferimento che potesse dare una linea comune a chi si occupa di progettare o condurre l'insegnamento dell'italiano della musica in Italia e nel mondo, ed accettai la sfida. Ero inconsapevole della differenza tra il lavoro su un sillabo di italiano generale, come quello che fondendo i sillabi dei quattro enti certificatori italiani ho usato nei miei vari manuali di italiano dal 2000 in poi, e un sillabo di microlingua in un ambito in cui non esistono, di fatto, studi. Non sapevo, quindi, che avrei dovuto partire da zero, e ripercorrere le varie tappe in questa introduzione può essere utile per spiegare come è nato questo sillabo.

a. *La definizione della natura dei sillabi per l'insegnamento linguistico, sia generale sia specialistico*

È stato il primo passo, e non certo il più agevole, perché la natura stessa di un sillabo di insegnamento linguistico è tuttora oggetto di ampia discussione – se non soluzione intuitiva, basata sull'esperienza più che su modelli teorici (Balboni 2018).

Un punto di riferimento sulla natura del sillabo è stato trovato in Parkes e Harris 2002, e in generale per l'educazione linguistica in Afros e Schryer 2009; sui sillabi di lingua straniera il riferimento classico è stato Brumfit 1984, insieme ai più recenti Dolci 2006, che commenta gli Standards americani, Núñez 2008, Rahimpour 2010, Tabari 2013, e all'interessante Kaur (s.d.). Illuminanti anche alcune riflessioni di Anna Ciliberti nel suo manuale del 2012 e le indicazioni di La Grassa 2014 sulla dimensione lessicale in un sillabo.

L'impostazione comune sottostante agli studi più recenti integra elementi statistici, a partire dalla linguistica dei corpora e dell'analisi quantitativa oltre che qualitativa dei bisogni linguistici, e documenti più politici come gli Standards americani e il Quadro Comune Europeo di Riferimento, con tutti gli studi da esso derivati, a cominciare dal 23 livelli soglia oggi disponibili e dalla ricerca degli enti certificatori.

Il problema, come vedremo, è che per l'italiano della musica non abbiamo corpora, non abbiamo analisi dei bisogni, non abbiamo descrizioni linguistiche di impianto glottodidattico;

b. *I curricoli di italiano per stranieri*

Oltre ai curricoli delle Università per Stranieri di Perugia e di Siena, di Roma Tre e della Società Dante Alighieri, nonché quelli di alcuni centri linguistici d'ateneo, i punti di riferimento sono stati Minciarelli e Comodi 2005, Lo Duca 2006, 2007 e 2008, Benucci 2007, Soffiantini 2013 (specificamente mirato a studenti americani), Borri et al. 2015, Cardillo Vecchi 2016 e Giugni 2016, entrambi sul nuovo sillabo Plida, Fragai et al. 2017; una serie di sillabi per specifici pubblici professionali – tra i quali non compaiono i musicisti – è in Benucci 2014.

Questi studi riguardano essenzialmente l'italiano L2, cioè l'italiano studiato in Italia da stranieri, e solo in ambito di certificazioni si trovano anche riflessioni mirate all'italiano LS, studiato all'estero. L'impianto di riferimento rimane il Quadro, più o meno adattato alle specifiche necessità del contesto per il quale è pensato il sillabo.

Il destinatario di questo sillabo, anche in condizioni di L2, non è un migrante, bensì uno studente o un musicista che viene in Italia per completare la propria formazione musicale presso conservatori e scuole di

musica o per lavorare presso istituzioni teatrali - quindi il contributo dei testi citati sopra, con l'eccezione di Benucci 2014, è stato essenzialmente di struttura e di approccio;

c. *I bisogni linguistici degli studenti di italiano della musica*

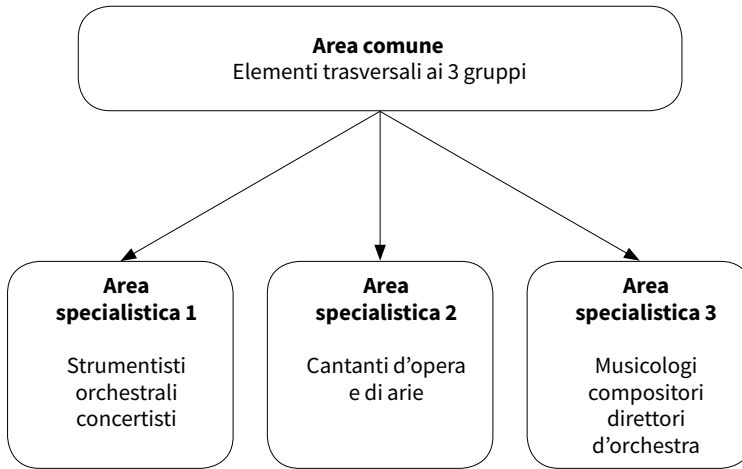
Pochi gli studi italiani dedicati ai bisogni linguistici degli studenti stranieri al di fuori dal contesto migratorio (Jafrancesco 2004; Maffia e Maffia 2013; Fragai et al. 2017).

Questo spiega due scelte metodologiche:

- da un lato il modo in cui abbiamo creato il corpus di fonti - dai manuali di musicologia alle storie del melodramma, dalle videoregistrazioni di prove generali di orchestre sinfoniche a glossari specifici - come indicato nel capitolo 3;
- dall'altro la scelta di rivolgersi a un campione di conservatori italiani e stranieri per avere dai docenti di italiano della musica conferma o integrazione della nostra analisi dei bisogni, nonché del sillabo in generale. I nomi di coloro che hanno collaborato sono riportati nel terzo capitolo.

Osserva Tabari (2013, 869) che «every student is unique and his/her need is totally different with his classmate, so finding the trade-off between such varieties of needs is demanding and complicated task». Questa osservazione è particolarmente acuta in relazione agli studenti di musica perché i bisogni dipendono dalle decine di strumenti studiati, dai generi musicali - a cominciare dalla differenza tra musica sinfonica, da camera, teatrale, sacra -, dagli scopi dello studio musicale, a partire dall'opposizione tra chi vuole suonare, dirigere o comporre e chi vuole sapere sulla musica, quindi i musicologi...

Dall'analisi dei bisogni è emerso che il pubblico costituito da chi studia l'italiano per i suoi bisogni di musicista - che sia uno studente di conservatorio o di una scuola di musica, oppure un professionista che viene in Italia per lavoro in un'orchestra, un conservatorio, ecc. - è di fatto composto di tre gruppi distinti (strumentisti, orchestrali, concertisti; cantanti lirici; musicologi, direttori d'orchestra, compositori). Confrontando i loro bisogni, abbiamo quindi enucleato due livelli:



Il sillabo nella seconda parte del volume è organizzato secondo questo duplice schema, cioè l'area comune e le tre aree specifiche.

d. *Il livello degli studenti di italiano della musica*

Le norme in ordine agli studenti stranieri che accedono alle istituzioni di insegnamento superiore in Italia - Università o AFAM che siano - richiede un livello B2 di conoscenza generale dell'italiano, e l'esperienza conferma che con un livello B1 la capacità di seguire corsi accademici è molto ridotta. In realtà lo studente di musica, così come il musicista professionista, possiede un altro linguaggio, sul quale lavora ore e ore al giorno: quello del suo strumento o della sua voce, per cui molti conservatori accettano studenti B1.

Abbiamo impostato questo sillabo con una logica che lo vede integrativo del livello B2; in alternativa, può essere usato anche per un livello B1, fermo restando che alcuni aspetti richiedono il B2: dalla conoscenza dei vari tempi del passato italiano per tutta la dimensione storico-culturale, alla padronanza dei meccanismi di paratassi e soprattutto di ipotassi, tipici del discorso critico e musicologico.

Un'ultima precisazione è indispensabile: questo sillabo è un 'sillabo di riferimento', non un materiale di insegnamento:

- a. gli autori di materiali didattici - che al momento esistono solo per cantanti d'opera e focalizzano soprattutto la fonetica e la fonologia dell'italiano - possono utilizzare liberamente il sillabo, riconoscendone la paternità scientifica;

- b. altrettanto dicasi per gli insegnanti che si creano personalmente i materiali didattici;
- c. le certificazioni di italiano (ad oggi, CELI di Perugia, Cert.it di Roma Tre, CILS di Siena, PLIDA della Società Dante Alighieri) che vogliono aggiungere alle loro prove standard una scheda specifica per valutare la competenza nell'italiano della musica, possono liberamente usare questo sillabo, riconoscendovi non solo la paternità scientifica, ma anche la funzione di punto di riferimento esterno ai quattro enti certificatori, e possono rinviare al sillabo i candidati per un'autonoma verifica della loro competenza;
- d. le certificazioni di didattica dell'italiano riconosciute dal MIUR (a oggi, CEDILS di Ca' Foscari, DILS di Perugia e DITALS di Siena) che vogliono aggiungere alle loro prove standard una scheda specifica per valutare la competenza nell'italiano della musica, possono liberamente usare questo sillabo, riconoscendovi non solo la paternità scientifica, ma anche la funzione di punto di riferimento esterno ai tre enti certificatori) e possono rinviare al sillabo i candidati per un'autonoma verifica della loro competenza.

Parte Prima

Coordinate metodologiche per la realizzazione del sillabo

Sillabo di riferimento per l'insegnamento dell'italiano della musica

Paolo E. Balboni

1 Sillabo e curriculum

Esiste una profonda varietà di uso di questi due termini, che a un estremo vengono visti come sinonimi e all'altro come nozioni assolutamente distinte – ed in questo senso li abbiamo intesi nella nostra storia di ricerca.

L'accezione che sembra prevalere oggi (Rahimpour 2010; Ciliberti 2012) vede il sillabo come una scelta di contenuti linguistici (e, in alcuni sillabi, anche non linguistici: Balboni 2018) e culturali, sulla base di obiettivi specifici di apprendimento linguistico. D'altra parte, come nota Soffiantini (2013), in greco un *σύλλαβος* è una 'collezione' e in latino *syllabus* indica un 'sommario', un 'catalogo'.

Esistono vari tipi di sillabo, a seconda degli autori che li classificano (come abbiamo visto nell'introduzione): sillabi strutturali o grammaticali o formali, sillabi nozionali-funzionali, sillabi situazionali, sillabi *task based*, sillabi acquisizionali, sillabi ad orientamento plurilingue ecc. Esistono poi dei sillabi *content based*, finalizzati a lingue settoriali, o microlingue, o lingue per scopi specifici, comunque le si definisca (il più completo e recente esempio in Italia è Benucci 2014), e dei sillabi di lingua accademica che possono essere, almeno in parte, *content based* (Ballarin 2017, ad esempio, è un sillabo implicito).

Tra le fonti abbiamo richiamato pochi saggi recenti perché in realtà la stagione che vide la grande riflessione sulla natura e la stesura dei sillabi di lingua non nativa risale agli anni Settanta e Ottanta, quando in Europa si dibatteva su quello che sarebbe poi divenuto il *Quadro Comune Europeo di Riferimento* e in America (dove spesso *syllabus* assume un significato esteso che finisce per corrispondere a *curriculum*) si stava lavorando agli *Standards for Foreign Language Learning* (Dolci 2006 presenta un interessante confronto tra i due sillabi).

La ricerca sui sillabi è continuata ad opera degli enti certificatori della competenza linguistica, ma con un taglio specifico pensato per la costruzione di test e prove di certificazione, all'interno della gabbia dei sei livelli indicati dal Consiglio d'Europa. Sui siti delle Università per Stranieri di Perugia e di Siena, nonché di RomaTre e della Società Dante Alighieri, si trovano bibliografie che testimoniano dell'imponente ricerca sul tema svolta in Italia – ma lo stesso vale per la ricerca di tutti gli enti certificatori europei (quindi legati ai 6 livelli) e non europei.

Un volume interessantissimo che non proviene dagli enti certificatori ma dai centri linguistici è il *Sillabo di italiano L2* di Lo Duca (2006). Dallo

stesso Centro Linguistico padovano viene anche un'analisi dei bisogni che contiene un sillabo implicito (Fragai et al. 2017).

Infine, un sillabo peculiare, in realtà un inizio di sillabo, se così si può dire, riguarda l'alfabetizzazione in italiano L2, ad opera di Borri et al. (2015).

Alla luce di queste ricerche e di questi approcci, in questo progetto, dunque, un sillabo è una raccolta di contenuti pensata per chi deve progettare percorsi di insegnamento, materiali didattici, insegnamento, prove di valutazione e certificazione. Sono contenuti lessicali (in una microlingua la dimensione terminologica è sempre rilevante, anche se come vedremo la sua conoscenza è affidata allo studente più che al docente), morfosintattici, funzionali e culturali che si aggiungono a quelli di un livello B2 (o di un B1, integrato in modo da poter affrontare alcuni testi necessari per la formazione in italiano della musica, come spiegato nell'introduzione).

Sillabo di riferimento per l'insegnamento dell'italiano della musica

Paolo E. Balboni

2 L'oggetto del sillabo: l'italiano della musica

Sommario 2.1 Specificità comunicative dell'italiano della musica. – 2.2 Ambiti di uso. – 2.3 L'italiano della musica come 'microlingua' per riconoscere il musicista professionista.

Nel 2015, come ricordato nell'Introduzione, il governo italiano lanciò 'l'anno della musica' fondando la promozione dell'italiano nel mondo sul motto *L'italiano della musica, la musica dell'italiano*.

Sulla seconda parte del motto, che riprende per altro un'idea ripetuta da secoli e ovunque, non interveniamo: l'idea della musica (o, meglio, della *musicalità*) dell'italiano è allo stesso tempo culturale e personale, legata cioè alla percezione di che cosa sia 'musicale' e del perché l'italiano lo sia. Il fondamento più solido per questa affermazione è il fatto che le vocali sono i fonemi più musicali, perché cantando è sulle vocali che si sofferma la voce, e in italiano la quantità relativa di vocali rispetto a quella delle consonanti è molto più alta che in altre lingue (per ulteriori riflessioni, Bonomi, 1998).

È tuttavia molto interessante, visto che parliamo di italiano come lingua straniera, l'osservazione di un grande maestro di canto, François Le Roux:

Cette musique propre de la langue est souvent mieux perçue par les étrangers. (2007, 53)

Questo sillabo riguarda la prima parte del motto, *l'italiano della musica*, senza prendere in considerazione il fatto – molto enfatizzato nella promozione ma del tutto slegato dalla conoscenza dell'italiano – che nella microlingua universale della musica colta (sull'opposizione tra musica colta e musica popolare cf. Balboni 2016a) sono di solito in italiano le indicazioni dei tempi (*largo, adagio, andante, ecc.*), dell'intensità (*piano, forte, fortissimo, ecc.*) e di molti effetti (*staccato, pizzicato, ecc.*).

2.1 Specificità comunicative dell'italiano della musica

L'italiano della musica è una varietà 'diafasica', usata cioè in contesti situazionali specifici – nel nostro caso, tra musicisti professionisti oppure in formazione, come vedremo nel paragrafo 2.2.

Per definire questo tipo di varietà usiamo il termine 'microlingua (scien-

tifico-professionale)' come corrispondente di *language for specific purposes*, di linguaggio settoriale, di lingua di specialità, ecc. (le ragioni sono discusse in Balboni 2000).

Le microlingue scientifico-professionali hanno una duplice funzione:

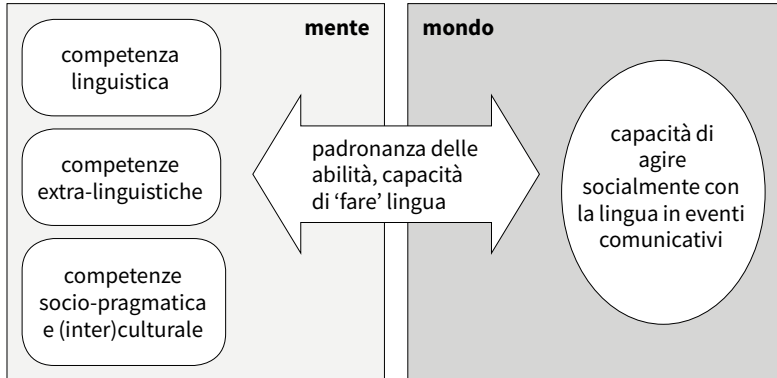
- a. l'eliminazione, per quanto possibile, dell'ambiguità propria della lingua per uso generale: il principale effetto è la trasformazione delle 'parole', che sono polisemiche, in 'termini' che hanno solo un significato e tendono a non modificarsi con il passare del tempo; la terminologia è l'elemento più evidente delle microlingue, che tuttavia hanno anche caratteristiche morfosintattiche e testuali particolari, finalizzate sia all'eliminazione delle potenziali aree di ambiguità, sia allo scopo indicato nel punto 'b';
- b. servono per riconoscere gli appartenenti a una *speech community*, una comunità di discorso: ci si riconosce come colleghi sulla base non solo della precisione terminologica ma anche dell'uso degli stilemi e delle convenzioni retoriche propri della microlingua scientifico-professionale condivisa (cf. § 2.3).

L'acquisizione/insegnamento microlinguistico si innesta su una competenza pari *almeno* al livello soglia, cioè al B1 nella scala del Consiglio d'Europa, che garantisce le competenze comunicative di base (BICS, *Basic Interpersonal Communication Skills*).

In realtà, l'esperienza di anni di scambi di studenti insegna che il livello B1 è insufficiente in ambiti di studio (lo studente universitario o, nel nostro caso, in un conservatorio) o di ricerca (un musicologo, un direttore d'orchestra): è necessaria la padronanza sia dell'italiano accademico (nell'accezione di Desideri e Tessuto 2011; Bazzanella 2016; Ballarin 2017), sia dell'italiano dello studio (CALP, *Cognitive and Academic Language Proficiency*), soprattutto nella competenza di lettura e, talvolta, anche di uso.

Quindi, se allo strumentista che lavora in un'orchestra italiana può bastare un livello B1 integrato sul piano terminologico e di elementi base di musicologia, per affrontare i libretti d'opera e lo studio della contestualizzazione delle opere, il cantante d'opera ha bisogno anche di elementi morfosintattici, lessicali e culturali propri di un B2 avanzato, e un musicologo, un direttore d'orchestra, un compositore hanno bisogno di leggere testi critici, estetici e storici assai complessi anche per un B2.

Partendo dal modello di competenza comunicativa di italiano generale (Balboni 2014), la microlingua della musica ha quindi bisogno di alcune integrazioni:



Le integrazioni sono

a. competenza linguistica

- la fonetica è fondamentale per i cantanti d'opera, sia perché, come vedremo, oggi non si accetta più una pronuncia approssimativa, sia perché il canto richiede un'articolazione fonetica particolare;
- nei libretti d'opera è usata la morfologia dell'italiano classico;
- la sintassi è particolare sia nei libretti d'opera, dove si usa la varietà letteraria dei secoli XVII-XIX, sia nei testi di estetica e critica musicale, dove la struttura ipotattica, basata sulla subordinazione, è alla base di periodi spesso molto complessi;
- il lessico ha bisogno di una forte integrazione terminologica e, per i cantanti d'opera, anche di prospettiva diacronica;
- due tipi testuali non inclusi in un livello B2 sono i testi letterari (libretti d'opera, testi di madrigali e romanze, testi sacri) e i testi critici, estetici, storici;

b. competenze extralinguistiche

La gestualità e la prossemica non hanno caratteristiche particolari (se non per la recitazione dei cantanti: ma il compito di insegnarla ricade sul regista, non sull'insegnante di italiano), mentre qualche cenno va fatto alla terminologia propria della vestemica propria delle esecuzioni e dei concerti;

c. competenze socio-pragmatica e (inter)culturale

Non ci sono atti linguistici particolari, se non per il fatto che vengono realizzati in un contesto teatrale nelle prove d'orchestra; gli

atti comunicativi propri della vita scolastica sono gli stessi di tutte le situazioni accademiche, tranne per gli aspetti regolativi e referenziali che riguardano i singoli strumenti musicali.

La dimensione interculturale non ha variazioni, se non in considerazione di alcuni elementi propri del mondo teatrale: ad esempio, uno straniero deve saper che in un teatro italiano è vietato il viola, non si appoggia un cappello su un letto di scena, non si passa sotto una scala, e così via.

Sono poi necessari i riferimenti ai movimenti estetici, filosofici, storici, culturali necessari per la contestualizzazione dei testi musicali;

- d. *abilità linguistiche*
rispetto a un livello B2, serve un lavoro specifico sulle strategie di comprensione, sia di testi letterari come i libretti, sia di testi complessi come quelli di estetica e musicologia.

Come si evince dalla sintetica descrizione svolta finora, le integrazioni sono differenziate sulla base dei bisogni comunicativi di tre gruppi: strumentisti e concertisti, cantanti d'opera, musicologi, direttori e compositori.

2.2 Ambiti di uso

Si sono identificati tre ambiti d'uso dell'italiano della musica, corrispondenti a tre pubblici destinatari diversi, che in parte possono anche sovrapporsi, ma che conservano la loro individualità in termini di bisogni linguistici.

I bisogni sono di due tipi: chi studia musica in paesi non italo-foni ha bisogno dell'italiano solo se decide di avvicinarsi direttamente a testi musicologici scritti in italiano (a meno che non sia un cantante d'opera, naturalmente); chi invece si forma in conservatori e scuole di musica italiani, oppure lavora in un'orchestra o in un teatro italiano, ha bisogno di competenza nella nostra lingua non solo per la comunicazione interpersonale di base (BICS), ma anche nell'italiano della musica, per interagire con i colleghi sui temi specifici della sua professione e per poter approfondire letteratura critica e musicologica in italiano (CALP, anche se tecnicamente si applica solo agli studenti dei conservatori e delle scuole di specializzazione musicale).

I tre ambiti sono:

- a. *strumentisti, concertisti, orchestrali*

Il loro bisogno di italiano, se non operano in Italia, è minimale; se invece studiano in Italia o lavorano in teatri o orchestre italiane, gli

strumentisti hanno un bisogno focalizzato sul piano tecnico del loro strumento e su quello esecutivo.

L'interazione tra direttori italiani e orchestrali non italiani avviene di solito in inglese se si tratta di un teatro straniero, in italiano in Italia. Molti direttori stranieri hanno lunga consuetudine con il nostro paese e quindi dirigono in italiano quando lavorano in Italia, per cui in questi casi la competenza in italiano della musica diventa essenziale;

b. *cantanti lirici*

Esiste una tradizione di insegnamento della fonetica dell'italiano che porta molti cantanti ad articolare perfettamente l'italiano, nella varietà fonetica soprattutto vocalica che è propria del canto lirico, senza tuttavia comprendere quello che stanno dicendo. I cantanti di respiro internazionale, tuttavia, conoscono quasi sempre l'italiano, e interpretano i personaggi sulla base dei testi e non solo delle indicazioni del regista. D'altra parte, come nota Adami (2012: 3)

Mettere in scena oggi un'opera cantata in modo insoddisfacente in italiano, però, significa mettere in scena una produzione fallimentare, porgere al pubblico un'offerta musicale del tutto inutile, se non deleteria. I pubblici internazionali che seguono produzioni operistiche di questo tipo, infatti, anche se non hanno competenze specifiche in italiano, non sono più pubblici ingenui o vergini, e sono del tutto in grado di distinguere un'opera cantata in un italiano corretto da una cantata in cattivo italiano.

(Sull'insegnamento dell'italiano ai cantanti lirici si vedano Dardi, Soldà 2007; Manzelli 2010; Zamborlin 2008; Adami 2012).

Il grande problema è dato dal fatto che i libretti d'opera usano la varietà letteraria dell'italiano che va dalla metà del Settecento all'inizio del Novecento. Non solo: alcuni libretti sono stesi in italiano per stranieri (si pensi ai libretti di Rinuccini per Monteverdi, di De' Calzabigi per Guck, di Metastasio per molti autori tedeschi, di Da Ponte per Mozart); altri invece sono scritti per un pubblico aristocratico e borghese che conosce la lingua dei classici della letteratura italiana e che ha padronanza della mitologia e della storia antica: sono libretti complessi, che venivano acquistati e studiati prima di andare a teatro, in modo da poter comprendere poi il testo cantato; altri libretti, infine, sono di natura verista, quindi con una varietà di italiano assolutamente diversa da quella usata fino al 1890.

C'è quindi una pluralità di varietà diacroniche e di impianto letterario che rende assai complesso il significato di una espressione che si

usa troppo spesso senza distinzioni, 'l'italiano dei libretti d'opera'. (Su questo tema esiste una interessante letteratura: Goldin 1985; Tonani 2005; Manzelli 2010; Rossi 2011; Bonomi, Buroni 2012; Bonomi, Coletti, 2015; Balboni 2016b);

c. *musicologi e direttori d'orchestra*

Mentre la competenza musicologica, e conseguentemente di italiano accademico, di cui necessitano orchestrali e cantanti è generale, in quanto serve loro per comprendere il contesto culturale e musicale in cui si inserisce la loro esecuzione, i musicologi e i direttori d'orchestra sono anzitutto degli esperti di estetica musicale, di storia e di teoria della musica, quindi hanno una necessità inderogabile di comprendere (e talvolta produrre) l'italiano accademico della musicologia e quello della critica musicale.

Inoltre, devono anche conoscere la microlingua specifica di tutte le famiglie di strumenti, a differenza degli strumentisti che conoscono solo la microlingua della propria famiglia (archi, legni, fiati, percussioni, ecc.).

Infine, i direttori d'orchestra negoziano la qualità dei loro spettacoli con le strutture istituzionali dei teatri (sovrintendenti, direttori artistici, direttori del coro) e con quelle selezionate per la singola mess'in scena, dal regista al direttore del palco, per cui devono conoscere anche la terminologia propria del teatro.

2.3 L'italiano della musica come 'microlingua' per riconoscere il musicista professionista

Abbiamo citato sopra la nozione di 'microlingua'. Nel nostro volume sulle microlingue scientifico-professionali (2000) abbiamo argomentato sul fatto che l'uso di questa varietà diafasica (che si usa cioè solo in contesti situazionali i cui partecipanti siano degli studiosi o dei professionisti di una area scientifica o di una disciplina) ha due finalità:

- a. la finalità più ovvia, in italiano della musica come in ogni microlingua, è la riduzione dell'ambiguità: le parole polisemiche dell'italiano quotidiano diventano termini, per cui, ad esempio, 'largo', 'adagio' o 'moderato' non sono parole che indicano un tempo lento, rilassato, come può pensare l'inesperto, ma sono termini precisi che indicano una velocità del metronomo che sta intorno, rispettivamente, a 40, 48 e 66 battiti per minuto;

- b. una seconda finalità, meno ovvia ma a nostro avviso preponderante sul piano socio-pragmatico, è quella di comunicare l'appartenenza alla *speech community*, cioè alla comunità degli esperti di musica che si riconoscono anzitutto per la lingua che usano, la microlingua musicale. Parafrasando un celebre proverbio, 'l'abito linguistico fa il monaco'.

Nelle microlingue ci sono un aspetto stilistico, che serve allo scopo di identificazione, e un aspetto terminologico, che serve per la comunicazione tecnica.

Ai fini meramente esecutivi, agli strumentisti e ai cantanti la competenza terminologia può bastare; se invece gli stessi strumentisti e cantanti vogliono entrare a far parte della comunità musicale, quindi parlare di storia della musica o di estetica musicale, argomentare sull'approccio ad un testo musicale ed alla sua esecuzione, discutere su un'esecuzione, e così via, allora la varietà di italiano che diviene necessaria è quella della critica storica e della riflessione estetica - varietà che ha molti tratti in comune con la microlingua della critica letteraria ed artistica, caratterizzate da periodi lunghi e sintatticamente complessi, con una grande quantità di connettori che introducono subordinate di vario tipo e livello; inoltre, come evidenziato da Ciliberti e Anderson (1999) in ordine al discorso accademico italiano, si tratta di strutture testuali fortemente caratterizzate dalle digressioni e dalle valutazioni personali.

Si tratta di strutturazioni testuali spesso proprie di livelli C1 e C2, che lo studente di italiano in un corso B2 deve comunque abituarsi a riconoscere e al cui interno deve imparare a districarsi - cosa per altro non semplice molto spesso neppure per madrelingua.

Sillabo di riferimento per l'insegnamento dell'italiano della musica

Paolo E. Balboni

3 Fonti per la costruzione del sillabo

Sommario 3.1 I glossari. – 3.2 La selezione all'interno dei materiali ottenuti nella prima fase.

La costruzione del sillabo, una volta definita l'idea di sillabo che è utile proporre e dopo aver analizzato il pubblico destinatario, si è sviluppata attraverso tre fasi: una ricognizione su glossari e materiali; una selezione dei materiali ottenuti nella prima fase; una valutazione e integrazione esterna da parte di docenti di italiano della musica in conservatori italiani e stranieri.

3.1 I glossari

Per la terminologia, il punto di partenza è costituito da 5 glossari italiani, nonché da uno in inglese e uno in tedesco, il primo dedicato ai termini musicali di origine italiana e il secondo costituente probabilmente il maggior glossario di musica esistente oggi, con una grande quantità di termini italiani:

- a. *Glossario musicale*, proposto da Wikipedia,
https://it.wikipedia.org/wiki/Glossario_musicale.
È molto ampio. Tutte le pagine relative alla musica nella stessa enciclopedia sono raggiungibili da <https://it.wikipedia.org/wiki/Categoria:Musica>.
- b. *Glossario musicale*, proposto da *Homo Laicus*,
<http://www.homolaicus.com/arte/glossario-musica.htm>.
Il glossario è molto ampio, con lunghe descrizioni di ogni lemma. L'associazione Homo Laicus si occupa della promozione delle forme d'arte a tutti, indipendentemente dal livello socio-economico e culturale. Si autodefinisce un 'servizio'.
- c. *Glossario per i termini e i concetti della musica*, proposto dall'editore Audino,
<http://www.audinoeditore.it/media/gallery/534/141/glossario.pdf>.
Molto completo, di registro molto specialistico, quindi in gran parte eccedente un livello soglia comune a studenti di musica.

- d. *Glossario di termini musicali di musica classica*, proposto da MIDI, MITI, MICI,
<http://www.midi-miti-mici.it/musica-glossario/A.asp>.
Si tratta di un sito di divulgazione culturale, con un'ampia sezione riguardante la musica classica, sia in termini di glossario che di biografie e raccolte di file YouTube relativi ai maggiori compositori.
- e. *Glossario musicale*, proposto da Parodos, sito di cultura umanistica,
http://www.parodos.it/musica/glossario_musicale.htm.
Glossario vasto, accurato, molto completo e di registro abbastanza specialistico.
- f. *Glossario musicale*, proposto dal portale *Teoria della musica*,
<http://www.studiomusica.eu/didattica/agogica-e-glossario/>
Glossario molto completo e di registro non troppo specialistico.
- g. *Italian Musical Terms*, proposto da *Music Theory*,
<http://www.musictheory.org.uk/res-musical-terms/italian-musical-terms.php>
Ampio glossario delle parole italiane che si usano nel mondo musicale internazionale, con spiegazione in inglese e file audio dimostrativo per la maggior parte delle voci.
- h. *Matrice* in 5 lingue con i nomi degli strumenti musicali, proposto dall'Università di Yale in <http://www.library.yale.edu/cataloging/music/instname.htm>
- i. *Musiklexikon - Vortragszeichen*, proposto da <http://www.operone.de/lexikon.html>, in tedesco ma con moltissimi termini italiani.

Gli elenchi sono stati estrapolati dai siti e poi sincronizzati in modo da conservare i lemmi presenti in tutti i glossari.

3.2 La selezione all'interno dei materiali ottenuti nella prima fase

La lista risultante era caratterizzata da estremo dettaglio, per cui è stata ridotta usando la funziona 'trova' in un campione randomizzato composto da 60 siti web e da 10 video sulla direzione orchestrale, così composto:

- a. 20 schede dal portale WikiMusica,
<https://it.wikipedia.org/wiki/Portale:Musica>
- b. 15 schede dalla sezione Musica Classica di MIDI MITI MICI,
<http://www.midi-miti-mici.it/pagine-index/index-musica-midi.asp>
- c. 5 schede da *Amadeus*,
<http://www.amadeusonline.net/>
- d. 10 schede dal portale di *Teoria della Musica*,
<http://www.studiomusica.eu/cultura/teoria-della-musica/>
- e. 5 Video sulla direzione orchestrale (utilizzati per il lessico e per la dimensione funzionale)
 - Blog di Ennio Nicotra, direttore d'orchestra e autore di uno dei più diffusi metodi di direzione orchestrale:
<http://direzionedorchestra.com/tecnica-della-direzione-dorchestra/>
 - Lezione di Giorgio Proietti del conservatorio Respighi:
<https://www.youtube.com/watch?v=Abs6KkwWZtA>
 - Video di Raffaele Napoli dalla serie *Videosapere* di Rai Tre:
<https://www.youtube.com/watch?v=LR1TJBTTAE>
 - Lezione di Andrea Schinardi sulla direzione orchestrale da Toscanini a Bernstein:
<https://www.youtube.com/watch?v=RHj1i5ZG8vc>
 - Minilezioni di Rizzari
https://www.youtube.com/watch?v=Byx_BABIEEY
- f. 5 Video di prove d'orchestra (utilizzati per il lessico e per la dimensione funzionale)
 - Riccardo Muti:
https://www.youtube.com/watch?v=-Uu_P3eUv7g
 - Riccardo Muti:
https://www.youtube.com/watch?v=_htYtwfgc58
 - Marco Maria Lacasella:
<https://www.youtube.com/watch?v=VVKa2HJfF7w>

- Leonard Bernstein (in inglese, sottotitolato in italiano):
<https://www.youtube.com/watch?v=XgGdiskqA68>
- Valery Gergiev (in inglese, sottotitolato in italiano):
<https://www.youtube.com/watch?v=G-WzilyDRJQ&index=2&list=RDXgGdiskqA68>

Le fonti 'e' ed 'f' sono state utilizzate anche per fare un inventario di atti comunicativi, poi raccolti in macrofunzioni ai fini del sillabo. La banca dati risultante, infine, è stata verificata sui seguenti testi ai fini della selezione definitiva degli elementi da inserire nel sillabo:

- AA.VV. (2015-17). *La stagione sinfonica*. Venezia: La Fenice (guida alle opere musicali presentate nelle due stagioni sinfoniche).
- Balboni, P.E. (2016). *Il melodramma italiano*. Torino: Bonacci-Loescher.
URL <https://goo.gl/vor1n8> (2018-08-28)
- Bonomi, I.; Coletti, V. (a cura di) (2015). *L'italiano della musica nel mondo*. Firenze: Accademia della Crusca.
- Mila, M. [1963] (2007). *Breve storia della musica*. Torino: Einaudi.
- Raneri, E. (2013). *La moderna musica. Storia della musica dal Settecento al Novecento*. Trento: Edizioni del Faro.
- Rausa, G. (2016). *Storia dell'opera italiana*. Monza: Casa Musicale Eco.
- Ragni, S. (2010). *Corso di storia della musica italiana per stranieri*. Perugia: Guerra.

3.3 La verifica e l'integrazione dei docenti di italiano della musica

La bozza del sillabo è stata inviata a un campione di conservatori e scuole di musica in Italia e all'estero.

Le istituzioni e le persone coinvolte sono state:

- Donatella Danzi (Madrid)
- Stefania Fantauzzi (Barcellona)
- Maura Filippi (Zagabria)
- Sara Florian (Singapore)
- Meri Gjoleka (Valona)
- Concepción Turina Gómez (Madrid)
- Giulia Iannuzzi (Trieste)
- Mirella Rigobello (Rovigo)
- Miryam Scotto di Santolo (Trapani)
- Katerina Sterjo (Korca)
- Irene Patta (Amburgo)
- Daniela Tripiciano (Beirut)
- Loretta Trinei (Monaco di Baviera)

Sillabo di riferimento per l'insegnamento dell'italiano della musica

Paolo E. Balboni

4 Struttura del sillabo

Come detto in 1.2.1, si sono individuati tre gruppi di studenti impegnati in formazione musicale, tre pubblici con necessità linguistiche specifiche:

- a. strumentisti, concertisti, orchestrali;
- b. cantanti;
- c. musicologi, compositori, direttori d'orchestra.

La prima parte del sillabo riguarda gli elementi comuni a tutti i gruppi, e corrisponde dunque ad un'area comune generale; la seconda parte aggiunge degli elementi specifici per i diversi pubblici destinatari.

Le sezioni in cui si articolano entrambe le parti sono:

- a. morfosintassi e testualità;
- b. terminologia;
- c. funzioni ed atti comunicativi.

Vediamo più specificamente come sono costruite queste sezioni.

La prima sezione riguarda la testualità, termine generico con cui abbiamo indicato non tanto i tipi di testo (di solito sono testi argomentativi e testi referenziali), quanto piuttosto la tradizione stilistica della comunità di discorso di cui fanno parte:

Vengono considerati tre ambiti testuali:

- a. testi di storia della musica, in cui la principale difficoltà per non nativi è nella strutturazione della *consecutio temporum* al passato, oltre che nei riferimenti culturali e storici spesso opachi per non europei;
- b. testi letterari, cioè i libretti d'opera, di diversa natura, spesso molto difficili anche per madrelingua che non abbiano consuetudine con i testi ottocenteschi;
- c. testi critici, soprattutto di carattere musicologico.

Quanto alla terminologia, si è distinto tra

- a. teoria e storia della musica: i generi musicali, in particolare il melodramma; la storiografia musicale; la teoria della musica;
- b. l'esecuzione musicale, e cioè i termini specifici dell'esecuzione, del solfeggio e della notazione musicale; dell'orchestra, con i relativi

strumenti musicali e strumentisti; dell'organizzazione istituzionale e teatrale.

Infine, la dimensione pragmatica. Come illustrato in Balboni (2018) utilizziamo un modello funzionale ricavato dall'integrazione tra il modello ontogenetico di Jakobson e quello filogenetico di Halliday, modello che porta ad individuare sei macrofunzioni (personale, interpersonale, referenziale, regolativa, poetico-immaginativa, metalinguistica), al cui interno si individuano e raccolgono gli atti comunicativi (le *communicative functions* dei metodi nozionali-funzionali), ad esempio esprimere gusti e giudizi e spiegarne la ragione, e così via.

Le sezioni specifiche per le tre aree sono costruite con le stesse voci, in modo che sia possibile innestare gli aspetti specifici come naturale continuazione dell'area comune.

5 Le competenze dell'insegnante che usa questo sillabo

Sommario 5.1 L'insegnante di microlingua. – 5.2 Integrazioni alla competenza di un docente di italiano generale. – 5.3 Indicazioni metodologiche per l'uso didattico del sillabo.

Il docente di Italiano della musica non è un musicologo né un musicista che insegna italiano.

5.1 L'insegnante di microlingua

L'insegnante di italiano della musica, come ogni insegnante di microlingue scientifico-professionali (Balboni 2000; Serragiotto 2014; Mezzadri, Pelizza 2016), ha una solida competenza comunicativa in italiano ed è in grado di comprendere, analizzare, insegnare anche testi storici, culturali, estetici anche di argomento musicale, quale che ne sia la complessità sintattica e testuale, pur senza entrare nei dettagli specifici della musicologia, della competenza strumentale, e così via.

Quello che manca nella competenza linguistica di un docente di italiano è il livello specialistico della competenza terminologica, che invece c'è a livello base per quella parte del lessico musicale che fa parte della lingua quotidiana. In altre parole: in quanto parlante di italiano l'insegnante conosce i nomi della maggior parte degli strumenti dell'orchestra, conosce i nomi di molti generi, sa che una sinfonia è divisa in movimenti e che questi sono denominati sulla base del tempo ('andante', 'adagio', ecc.); non essendo un musicologo o un musicista, può non sapere che cosa sono 'la solita forma', un 'numero' o una 'cavatina' in un'opera lirica.

Secondo la tradizione la terminologia specifica è uno degli elementi forti della competenza di un docente di microlingua, ma in realtà essa è stata fortemente sopravvalutata in passato, quando l'atto didattico vedeva un docente onnisciente che impartiva conoscenza a studenti ignari.

In realtà il processo didattico, ancorché diretto e gestito dall'insegnante che è insieme regista e facilitatore dell'apprendimento, non dipende dal docente; al contrario, la prospettiva odierna vede la classe, cioè l'insieme di docente e studenti, come un organismo unico finalizzato all'acquisizione - ed in questo organismo unitario gli studenti sono assolutamente competenti nella dimensione terminologica, che rappresenta il loro stru-

mento quotidiano di interazione nelle lezioni di strumento, di musicologia, ecc. Nel momento in cui l'insegnante ha difficoltà nella comprensione di un termine, quasi sempre gli studenti non ne hanno alcuna e possono spiegarlo al docente. Si costruisce insieme la comprensione dei testi di italiano della musica.

Come sarà possibile osservare nelle sezioni terminologiche del sillabo, accanto a terminologie specifiche sia dei singoli strumenti sia della teoria della musica, ci sono ampie sezioni che riguardano la terminologia della storia culturale, sociale, estetica, lessico che l'insegnante di italiano, essendo un umanista, conosce bene per la sua formazione.

5.2 Integrazioni alla competenza di un docente di italiano generale

Sono presumibilmente necessarie due integrazioni alla competenza comunicativa standard di un docente di italiano:

- a. una prima integrazione riguarda la dimensione culturale, in ordine alla storia della musica, non tanto in termini di studio dei compositori e delle loro opere, quanto di approfondimento della dimensione musicale nei movimenti culturali quali ad esempio il classicismo, il romanticismo, il simbolismo ecc.; di approfondimento di movimenti musicali (la musica espressionista, d'avanguardia, dodecafonica, ecc.), di generi musicali (spesso nozioni come 'opera', 'sinfonia', 'concerto' sono abbastanza chiare per utilizzarle nella vita quotidiana, ma vanno analizzate meglio in un discorso musicale), ecc.;
- b. evidentemente un docente di italiano della musica non può essere totalmente alieno alla terminologia specifica di questo settore, ma la competenza che deve costruire laddove non è presente include al massimo - per gli aspetti musicologici e strumentali - l'area comune di questo sillabo, cioè il livello soglia della microlingua musicale, non certo gli aspetti specialistici dei tre indirizzi in cui è articolato il sillabo: sono talmente specialistici che neppure ai musicisti di un indirizzo viene chiesto di conoscere la microlingua specialistiche degli altri due indirizzi.

Esistono dei riferimenti possibili: per quanto riguarda un'inquadratura storica si vedano Mila 1963, il classico dei classici; Ragni 2010², specificamente pensato per stranieri; Raneri 2013; sul melodramma, un manuale pensato per non specialisti è Balboni 2016b (open access), e sulla lingua del melodramma si possono vedere Goldin 1985; Bonomi 1998; Tonani 2005; Manzelli 2010; Bonomi e Buroni 2012; sulla diffusione dell'italiano

della musica nel mondo, Bonomi, Coletti 2015, e, in particolare sull'opera e l'insegnamento dell'italiano nel mondo, Balboni 2015 (open access).

Nel settore musicale Wikipedia è molto attendibile, usa una lingua non semplificata come invece fanno Ragno e Balboni, ma è comunque una microlingua non troppo specialistica, quindi comprensibile anche ai non addetti.

Integrando le varie fonti, l'insegnante può facilmente esplorare la storia della musica usando delle schede – che possono essere compilate anche dagli studenti come attività didattica autonoma per lo studio della storia della musica. La griglia potrebbe essere basata sulle classiche *wh- questions*, almeno 'chi', 'quando', 'cosa', 'come'; le schede possono essere di tre tipi:

- a. schede su movimenti musicali, ad esempio il canto gregoriano, la polifonia rinascimentale, la musica barocca e via via fino alla musica del Novecento, individuando le caratteristiche del periodo ('quando'), i principali compositori ('chi'), il tipo di musica che veniva creato ('cosa'), lo stile specifico ('come');
- b. schede sui grandi musicisti italiani, con la stessa logica;
- c. schede di carattere musicologico sulle forme musicali (sinfonia, sonata, ecc.), sulle forme del melodramma (opera lirica, opera buffa, *Singspiel*, *musical*, operetta, *grand opéra*, ecc.) e così via.

Non stiamo pensando a un insegnante di Italiano che si trasforma in musicologo, per altro condannato a rimanere un dilettante; pensiamo a un insegnante di italiano che leggendo testi di argomento musicale rafforza la sua consuetudine con i temi e i termini di questo ambito, e che arricchisce la sua formazione culturale, che è quella propria di un laureato in Lettere o Lingue, integrandola con un ambito culturale che nella tradizione italiana è trascurato, la storia della musica, a differenza di quanto avviene per la storia dell'arte, molto più presente nei curricoli di formazione iniziale.

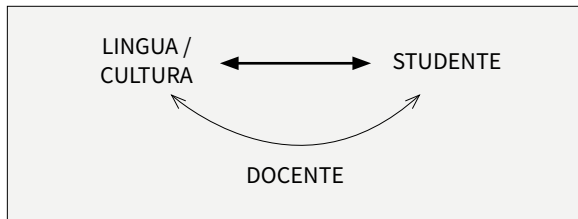
Rimane comunque valido l'incipit di questo capitolo: il docente di Italiano della musica non è un musicologo né un musicista che insegna italiano. È un docente di italiano a parlanti nativi di altre lingue, che hanno un interesse e una conoscenza musicale maggiore della sua, frutto dell'insegnamento di docenti di musica e musicologia.

5.3 Indicazioni metodologiche per l'uso didattico del sillabo

Abbiamo ripetuto più volte, sopra, che l'insegnante di italiano della musica, come qualunque insegnante di microlingua, è un insegnante di lingua, che mette insieme le sue competenze sia linguistiche sia strategiche, soprattutto in ordine alle strategie di comprensione, per comprendere un testo insieme agli studenti; questi, in classe, sono gli esperti della componente

'micro' della microlingua, cioè della dimensione scientifica, professionale, disciplinare.

Abbiamo anche detto, sopra, che il modello didattico per l'insegnamento delle lingue settoriali è quello costruttivo e non meramente trasmissivo, ben evidenziato da questa versione del tradizionale modello didattico, che vede interagire tre elementi: studente, docente, e oggetto dell'insegnamento:



La chiave del nostro modo di vedere l'insegnamento dell'italiano a stranieri (Balboni 2014), e quindi anche dell'italiano della musica, è che l'interazione principale si realizza tra i due poli che nello schema sono collocati in alto, lingua-cultura e studente; il modello pone l'insegnante sul(lo s)fondo: gli affida il compito di aiutare gli altri due poli a mettersi in relazione, funzione simboleggiata graficamente dalla freccia bidirezionale.

Il docente è il veicolo e il gestore di informazioni che vanno da un polo all'altro - e la sua collocazione gli affida il compito di fare in modo che quello spazio semicircolare non si inclini verso un lato (privilegiare lo studente, accettandone errori, facilitandolo troppo con testi inautentici, ecc). o verso l'altro (proponendo l'accento sulla microlingua e le sue caratteristiche).

L'insegnante regge il tutto, lo mantiene in equilibrio, accentua e restringe il ruolo dei due protagonisti, studente e lingua, con una logica da regista, che non compare sulla scena, anziché da attore protagonista, come avviene invece in molta tradizione, soprattutto accademica.

Un'ultima precisazione terminologica: quando diciamo 'studente' intendiamo il singolo, la coppia, il gruppo, la classe, gli studenti di un conservatorio o di un corso di italiano della musica; quando diciamo 'docente' intendiamo il sistema che guida e regge l'insegnamento, cioè gli autori dei sillabi, quindi noi in prima persona in questo specifico volume, insieme agli autori dei materiali didattici e quindi non solo gli insegnanti che sono in prima linea.

Il modello (discusso nella sua dimensione epistemologica e filosofica in Balboni 2018) è molto comprensibile per chi si occupa di educazione linguistica, ma non altrettanto per gli studenti. In particolare, è presso che

inconcepibile per molti studenti asiatici e africani, cresciuti con un'idea di maestro onnisciente, legati a un modello trasmissivo di insegnamento, senza alcuna traccia di costruttivismo, di metodologie a mediazione sociale oppure basate sui *task* o sul *problem solving*. La stessa idea di autonomia viene da moltissimi studenti confusa con quella di 'abbandono'.

La parte principale delle microlingue, nella percezione degli studenti, è la terminologia. L'ipotesi che abbiamo avanzato, secondo lui l'insegnante contribuisce la lingua e lo studente la componente 'micro', va quindi negoziata con gli studenti, spiegando che si tratta di una necessità intrinseca all'insegnamento microlinguistico, e che lungi dal significare che lo studente è abbandonato a se stesso significa, invece, che viene valorizzata la sua specifica competenza musicale.

L'insegnamento deve essere tale da soddisfare, comunque, il bisogno terminologico dello studente: la cosa più semplice è prendere uno schema come quello del sillabo e far compilare agli studenti un glossario bilingue in italiano e nella loro lingua.

Quindi la maggior parte delle attività sarà costituita da

- a. lettura di testi delle varie tipologie viste nel sillabo sia nell'area comune sia nelle aree specialistiche: si devono sviluppare le strategie di lettura globale, per non fermarsi di fronte al primo termine ignoto, e la capacità di analisi linguistica, sia terminologica, come abbiamo detto sopra, sia in ordine ai connettori, alla *consecutio temporum*, alla sintassi specifica;
- b. ricerca autonoma su Wikipedia e i manuali di storia della musica o del melodramma italiano, con la compilazione di schede come quelle accennate sopra, basate sulle *wh- questions*, in modo da unire lettura e scrittura, rafforzando la memorizzazione; la scelta di affidare questa parte all'apprendimento autonomo è data dalla considerazione che ogni studente ha tempi propri nelle attività di riassunto e di scrittura. Si può anche assegnare ad ogni studente (o a una coppia) la scheda su un autore, e poi condividere le schede con la classe, leggendole insieme, per procedere ancora insieme a stilare una sintesi del movimento cui appartengono quegli autori studiati;
- c. a partire dalle schede, si possono organizzare dialoghi, roleplay, discussioni, che portino se possibile a dividere la classe razionalmente (giudizio estetico) e emozionalmente ('mi piace' vs. 'non mi piace'), pro e contro, ecc., in modo da spingere a discutere per sostenere e giustificare le proprie idee e i propri gusti, dimenticando che si tratta di un esercizio di italiano;
- d. visione di video da YouTube sulle prove d'orchestra e le prove generali, con i grandi registi operistici, i grandi concertisti, i grandi direttori: ascolto, comprensione, dibattito in classe.

6 Musica 'colta' e musica 'pop' nella promozione dell'italiano nel mondo

Sommario 6.1 Musica 'colta' e musica 'pop'. – 6.2 La musica colta nella promozione della lingua e cultura italiana. – 6.3 La musica popolare nell'insegnamento dell'italiano. – 6.4 Musica colta e pop come esperienze centrali o occasionali di un corso.

Da decenni si sottolinea l'utilità dell'uso della musica cantata, cioè testi linguistici sostenuti da un accompagnamento musicale, per migliorare l'efficacia dell'insegnamento linguistico e letterario; tra le opere italiane ricordiamo il primo saggio relativo alle canzoni nell'insegnamento dell'italiano a stranieri, Costamagna 1996; ma gran parte del lavoro è opera di Fabio Caon (2009, 2011; con Spaliviero 2015), che colloca l'uso delle canzoni nella prospettiva dell'educazione linguistica, interculturale e letteraria. A livello internazionale, il testo di riferimento rimane Murphey 1990; c'è un interessante filone di riflessione neuro-linguistico-glottodidattica ad esempio in Anvari et al. (2002), Koelsch et al. (2004). Una bibliografia molto più estesa è in www.unive.it/labcom alla voce Edumusic; una ricognizione internazionale è Weatherford Stansell 2005).

6.1 Musica 'colta' e musica 'pop'

È anzitutto necessario chiarire la differenza tra la musica pop(olare) e musica colta (echeggiando Sarnecchia 2000, che declina *popolare* in modo diverso).

Nella musica popolare includiamo canzoni, operette, musical, arie: non prevedono che l'ascoltatore abbia una specifica conoscenza delle 'grammatiche' costitutive, cioè

- a. le *regole proprie del singolo genere*, ad esempio canzone d'autore, canzone commerciale, tormentone estivo, aria da operetta o da musical, evergreen standard del jazz, blues classico ecc.; tipico della musica pop è la 'contaminazione' tra generi o la trasposizione da un genere all'altro;
- b. del *tipo di canto* richiesto per quel genere: *Summertime*, originariamente aria d'opera trasportata poi nel jazz e nel pop, è stato cantato in mille modi; solo il rap ha una forte stabilità nel tipo di canto;

- c. della *struttura musicale*, che nella musica pop è di solito semplice in ordine all'armonia, lineare per quanto riguarda la melodia, elementare sul piano ritmico, e quindi facilmente interiorizzabile. In questo senso, sono 'popolari' non solo le canzoni di Rabagliati, di Modugno, di Capossela ma anche i valzer nazional-popolari di Giuseppe Verdi; un tipo di musica inizialmente pop come il jazz dixie, il blues o gli standard classici sono oggi rifluiti nella musica colta proprio perché l'iniziale semplicità musicale è sparita dal cool jazz in poi (e in questo passaggio si è perso anche il testo linguistico: oggi sono pochissimi i cantanti jazz, in Italia ad esempio è presente solo Marco Biondi);
- d. della lingua, almeno per il pop contemporaneo; le arie d'opera, che a suo tempo furono pop, rifluiscono oggi nella musica colta anche per la difficoltà linguistica.

La mancanza di prerequisiti musicali, interpretativi e linguistici specifici porta questa musica a diventare la favorita di chi cerca un effetto emozionale immediato, facile; questa facilità risulterà essenziale nel momento in cui se ne fa uso glottodidattico.

Nella musica che chiamiamo 'colta' l'ascoltatore cerca, accanto al piacere emozionale, anche un piacere intellettuale - drammaturgico, musicale, letterario, culturale ecc. Non è possibile fruire in maniera piena di questi testi se non si possiedono le grammatiche necessarie per comprenderli. Includiamo in questa categoria non solo l'opera lirica, le cui convenzioni musicali e canore vanno assimilate per poterla ascoltare con piacere, la cui drammaturgia è aliena a quanto ha dominato da metà Novecento in poi, e la cui lingua va conosciuta per poterla comprendere; ma includiamo anche rock come *Bohemian Rhapsody* dei Queen, canzoni narrative come *Nostra Signora dei Naufragati* di Capossela (basti pensare che il testo viene da Coleridge e l'accompagnamento è affidato al violoncello di Brunello), molte canzoni di Elio e le Storie Tese, che sono veri esercizi di intertestualità, tutto il jazz vocale contemporaneo.

A differenza della musica pop, quella colta richiede attenzione da parte dell'ascoltatore, non può essere usata come sottofondo - e richiede un ascoltatore preparato. Quindi il suo uso glottodidattico è complesso, anche se il suo ruolo di promozione linguistica e culturale può essere enorme.

Musica pop e musica colta: non sono categorie statiche, anzi. Molte arie d'opera sono state per decenni musica pop, suonate dagli organetti agli angoli delle strade o cantate in coro nelle feste familiari, mentre oggi sono conosciute e apprezzate solo da melomani; molte arie autonome, che erano le 'canzoni' della fine Ottocento e dell'inizio del Novecento (ad esempio *Mattinata*, di Leoncavallo; o canzoni narrative come *C'eravamo tanto ama-*

ti, *Signorinella pallida*, *Balocchi e profumi*, la cui tradizione giunge fino al primo Modugno di *Vecchio frac* o di *O piscispada*) erano pop in origine ma oggi sono diventate esempi di musica colta, in quanto richiedono una conoscenza linguistica e letteraria e una capacità di contestualizzazione assente nella massa degli utenti della musica pop odierna.

6.2 La musica colta nella promozione della lingua e cultura italiana

Volendo iniziare dai dati, basati sulla sezione statistica di <http://operabase.com>, troviamo che nel mondo Verdi è il compositore più rappresentato, seguito da Mozart (la cui maggiore produzione operistica è in italiano, tranne per *Il Flauto Magico*) e Puccini; tra i primi 30 compositori rappresentati nel mondo un terzo è italiano, ma con un numero di opere che supera i due terzi del totale. In altre parole: se si va all'opera, la possibilità di trovare un'opera italiana è enorme (sull'opera italiana come patrimonio dell'umanità si veda Puglisi 2013; per un quadro statistico sulla diffusione dell'opera italiana si veda, oltre al sito citato sopra, anche la ricerca del gruppo della Bocconi che si occupa dell'immagine italiana nel mondo, in Dubini, Monti, 2014).

Essenzialmente il pubblico destinatario di questa promozione è di due tipi:

- a. *appassionati*: conoscono l'opera italiana, cioè hanno informazioni sul compositore (quasi mai sull'autore del libretto), riconoscono i principali temi musicali di quell'opera, ne conoscono la trama e che sanno che ruolo ogni aria ha nello sviluppo della vicenda e nell'evoluzione del personaggio; in alcuni casi può anche aver letto, in traduzione, il libretto, o più probabilmente ha visto l'opera con sottotitoli nella sua lingua; si tratta di far intuire all'appassionato la possibilità di sperimentare un breve corso di italiano per comprendere meglio il testo e quindi - e qui sta il punto - *migliorare la comprensione complessiva* di un testo composito come l'opera in cui parole e musica formano un tutt'uno. È facile supporre che dopo questi corsi-assaggio gli appassionati rifluiscono in corsi a regime;
- b. *studenti dei corsi di italiano* non finalizzati a appassionati o a cantanti: l'azione motivazionale e promozionale in questo contesto può essere attuata secondo due percorsi: *semplici innesti occasionali di arie* d'opera durante le normali unità didattiche, di solito alla conclusione, anche per marcare uno stacco tra un'unità e la successiva inserendo un elemento di novità, di per sé fattore di motivazione (nel sito Bonacci richiamato sopra ci sono arie d'opera anche per i livelli A1 e A2); *brani d'opera inseriti in percorsi tematici*, tipici dal

B2 in poi, in cui si raccolgono testi di varia natura su temi motivanti per gli studenti: il ruolo della donna nella società italiana, la difesa della natura, la socialità e la festa, il cibo e la cucina, e così via.

Mentre le istituzioni culturali stentano ad avvalersi sistematicamente dell'opera per promuovere l'Italia e la sua lingua/cultura, il mondo aziendale ne ha già scoperto le potenzialità: sopra abbiamo citato un lavoro della Bocconi caratterizzato da un vero approccio di marketing, ma possiamo indicare una società di consulenza commerciale che ha elaborato un progetto per esportare l'immagine di Parma e dei suoi prodotti con la collaborazione del Teatro Regio: in questa logica l'opera è vista come eccellente esempio di *made in Italy* (Sinapsi Group 2013).

In assenza di iniziative concrete, proclamare l'importanza dell'opera nella diffusione dell'italiano nel mondo è privo di significato. Alcune linee di intervento sono semplici da immaginare:

- a. nelle città in cui un teatro mette in scena un'opera italiana o in italiano, le istituzioni preposte alla promozione dell'italiano possono organizzare un seminario di presentazione – anche in lingua locale – descrivendo la genesi, le caratteristiche, la fortuna di quell'opera; si tratta di far intuire all'appassionato la possibilità di sperimentare un microcorso di italiano per comprendere meglio il testo e quindi – e qui sta il punto – *migliorare la comprensione complessiva* di un testo composito come l'opera in cui parole e musica formano un tutt'uno. Per dimostrare che la conoscenza del libretto migliora la qualità complessiva dell'esperienza estetica, la scelta dei testi da presentare per un corso di comprensione intuitiva è estremamente delicata: lo scontro tra Don Giovanni e il Convitato di Pietra, ad esempio, assume la sua piena drammaticità solo se si capisce il testo; solo il significato di 'nei vortici di voluttà perir' dà senso al vero e proprio vortice vocale che Verdi impone a Violetta in *Follie, follie!*; il silenzio degli incontri notturni di *E lucevan le stelle* si riflette dalle parole alla musica, e lo stesso avviene nel crescendo di disperazione che porta all'ultimo grido d'amore per la vita: il testo musicale ha senso pieno solo se si entra nel testo linguistico. In tutti questi casi l'intervento non è approfondito linguisticamente, è un'introduzione intuitiva all'italiano, focalizzata su *quelle* parole che sono nate per *quella* musica – ma anche finalizzata a motivare, a far crescere il desiderio di sapere meglio l'italiano per apprezzare quell'opera che appassiona il potenziale studente;
- b. si possono usare spezzoni di YouTube per ascoltare, con il supporto del testo scritto, le principali arie: non si promuove l'italiano in sé ma l'opera in italiano, inducendo al-

cuni dei partecipanti a intraprendere un corso di italiano. Nei paesi di lingue neolatina, si possono utilizzare le strategie emerse in questi anni (una sintesi è in Caddéo, Jamet, 2013) per sostenere e facilitare la comprensione spontanea di testi in una lingua romanza da parte di parlanti di un'altra lingua romanza; lo stesso si può fare, ad esempio, con americani anglofoni che conoscano lo spagnolo o il francese: lo scopo del corso non è una preparazione A1, completa, integrata, ma la motivazione ad avvicinarsi all'italiano attraverso i testi che si amano e le lingue che si conoscono già;

- c. si possono presentare i film tratti dalle opere, alcuni dei quali di altissimo livello come *Cavalleria Rusticana* di Zeffirelli (1982; ci sono due film del 1939 e del 1953 su quest'opera) o *La traviata*, sempre di Zeffirelli (1983), *La Bohème* di Dornhelm (2008), *Don Giovanni* di Losey (1979), fino a *Tosca nei luoghi e nelle ore di Tosca*, girato da Patroni Griffi nel 1992.

Una precisazione è necessaria: basta interrogare Google (soprattutto in inglese: *learning Italian through the opera*) e si vedrà quanti corsi ci siano già per appassionati, corsi totalmente diversi da quelli per cantanti d'opera che vedremo al punto 3. Ma sono corsi dedicati a appassionati che hanno già intuito il piacere che possono avere da una maggiore padronanza dell'italiano; l'intervento di cui abbiamo parlato sopra è invece dedicato a coloro che ancora non rientrano in questa categoria, ma che possono essere conquistati.

6.3 La musica popolare nell'insegnamento dell'italiano

Come abbiamo anticipato, su questo tema si focalizza la gran parte della ricerca (per una rassegna critica si veda Weatherford Stansell 2005), che mette in evidenza alcune indubbie caratteristiche della musica pop(olare):

- a. *i testi sono brevi*, spesso molto brevi, il che consente di costruirvi intorno unità d'acquisizione compatte, che durano poco tempo e che quindi richiedono poco tempo per la preparazione: dal 2016, Edumusic (www.unive.it/labcom) mette in rete le schede con didattizzazioni di tutte le canzoni del Festival di Sanremo già all'inizio del festival, per cui l'unica azione richiesta è stampare le schede; nel sito, ci sono decine e decine di schede sui classici della canzone italiana;
- b. *hanno un ritmo chiaro*, scandito dal basso e dalla batteria (e spesso anche dalle chitarre), ed hanno *melodie semplici e facilmente memorizzabili*: l'accoppiamento di parole e musica facilita e consolida

la memorizzazione (oltre ai vari studi di Murphey e Caon richiamati sopra, si vedano Mora 2000; Bencivelli 2007; Dehaan et al. 2010). Ma proprio il ritmo, chiaro e marcato, può rappresentare uno svantaggio didattico, visto che il rumore del basso e della batteria cadono esattamente sugli accenti tonici delle parole o delle (emi)frasi rendendo difficile la discrezione dei fonemi e delle sillabe e quindi la comprensione; ciò significa che si dovranno prevedere delle fasi di accostamento al testo *prima* dell'ascolto, per non sprecare con un senso di difficoltà e di fallimento la potenziale carica motivante della canzone;

- c. sono testi con moltissimi *referimenti alla cultura quotidiana* di un paese, e quindi sono un veicolo per trattare questo tema in un modo diverso dalle tradizionali 'letture di storia e civiltà' (Falioni, 1993; Gulisano, 2007; Caon, Spaliviero, 2015);
- d. tutti i saggi sottolineano che i testi delle canzoni portano allo studente straniero campioni di *lingua 'autentica'*: in realtà, tuttavia, la lingua della canzone è artefatta come la lingua di tutti i testi letterari o paraletterari...;
- e. lavorando sulle cosiddette 'canzone d'autore' si può *introdurre lo studente adolescente alla lingua letteraria* (Torrego Egildo 1999; Dall'Armellina 2004; Bresciani et al. 2013; Caon, Spaliviero 2015; Spaliviero 2015), quanto meno alla scoperta delle figure retoriche, di meccanismi quali il ritmo, la rima, la versificazione, ecc.;
- f. *le canzoni sono motivanti*: in realtà dipende da chi sceglie le canzoni. L'esperienza ci presenta molti insegnanti di italiano nel mondo che propongono Battisti e De Andrè, cantautori che motivano l'insegnante ma risultano noiosi per gli studenti che si volevano motivare. Se si vuole che la canzone sia motivante essa deve essere psicologicamente rilevante per l'età degli studenti, non per i ricordi del docente, e deve essere arrangiata e cantata secondo i parametri di oggi, non nelle ere preistoriche in cui, per gli adolescenti, si collocano le canzoni di 10 anni fa.

6.4 Musica colta e pop come esperienze centrali o occasionali di un corso

È possibile pensare a corsi di lingua e cultura italiana focalizzato sull'opera, soprattutto per studenti che abbiano la padronanza del livello soglia: possono essere un ottimo strumento di promozione della lingua e cultura italiana. Non è altrettanto facile pensare a corsi basati sulle canzoni italiane, che quindi vengono presentate più proficuamente come momenti di stacco dalla routine didattica, come attività il cui fine è *usare la lingua* e non (o almeno non dichiaratamente) *lavorare sulla lingua*.

Anche esempi di musica colta quali arie d'opera e canzoni narrative possono essere usate occasionalmente come stacco tra un'unità didattica e la successiva, in un corso di italiano. Con la musica colta, lo scopo ludico e culturale è paradossalmente molto più chiaro che con la musica pop: lo studente non teme che l'insegnante usi un testo sette-ottocentesco per insegnare la lingua, quindi assume spontaneamente, se non altro per curiosità e fin quando questa persiste, un approccio disponibile verso un'attività culturale inconsueta e chiaramente occasionale; ma la presentazione di musica pop, che quindi non ha una finalità 'colta' ma si richiama alla quotidianità della vita dello studente, ha lo stesso ritmo arrangiamento e stile delle canzoni che ascolta ogni giorno, non crea alcun atteggiamento di attesa curiosa - quindi la canzone deve essere scelta per la sua forza psicologica ed emozionale intrinseca, se si vuole che catturi gli adolescenti, che altrimenti non danno alcun valore al fatto che quella canzone abbia lingua 'autentica', sia testimone di una cultura, ecc.

(Un approfondimento di questo capitolo è possibile in Balboni 2015, 2016a).

Parte Seconda

Sillabo di italiano della musica

Sillabo di riferimento per l'insegnamento dell'italiano della musica

Paolo E. Balboni

AREA COMUNE

Sommario Morfosintassi e testualità. – Terminologia. – Funzioni e atti comunicativi.

Questa sezione raccoglie le competenze che chiunque si occupi professionalmente di musica deve possedere per poter comunicare in italiano sia oralmente (in corsi, convegni, seminari, preparazione di esecuzioni musicali, ecc.), sia per iscritto (soprattutto in termini di lettura di testi musicologici, critici, di giornalismo specializzato).

AREA COMUNE: Morfosintassi e testualità

Vengono considerati tre ambiti testuali:

1. Testi di storia della musica
2. Testi letterari (i libretti d'opera)
3. Testi critici e di estetica musicale

1. Testi di storia della musica

1.1 Aspetti morfosintattici e testuali propri del B2; in particolare, anche con studenti di ambito musicale del livello B1:

comprensione	<ul style="list-style-type: none">- tempi del passato, in particolare il passato remoto- gerundio o participio passato come forme implicite di subordinate temporali, causali, ecc.- forme implicite delle frasi oggettive
comprensione e uso	<ul style="list-style-type: none">- congiuntivo con verbi di opinione, sensazione, ecc.- periodo ipotetico- connettori coordinanti e subordinanti (temporali, causa/effetto, concessivi, ecc.) e le eventuali reggenze del congiuntivo

1.2 Movimenti culturali, letterari, musicali, artistici: vedi la sezione dedicata alla terminologia.

2. Testi letterari (i libretti d'opera)

Vedi aree specialistiche per cantanti, direttori e musicologi.

3. Testi critici e di estetica musicale

Vedi aree specialistiche per cantanti, direttori e musicologi.

AREA COMUNE: Terminologia

- 1 Ambiti generali di teoria e storia della musica
 - 1.1 Generi musicali.
 - 1.2 Melodramma.
 - 1.3 Storiografia musicale.
 - 1.4 Teoria della musica

- 2 Ambiti legati all'esecuzione musicale
 - 2.1 Esecuzione.
 - 2.2 Organizzazione istituzionale e teatrale.
 - 2.3 Orchestra.
 - 2.4 Solfeggio, notazione musicale.
 - 2.5 Strumenti musicali e strumentisti

Lo studente cui è rivolto il presente sillabo ha il livello B2 di italiano, o quanto meno il libello B1 con le integrazioni del B2 evidenziate.

1. Ambiti generali di teoria e storia della musica**1.1 Generi musicali**

Principali classificazioni	- fuga, toccata, sonata, sinfonia, rapsodia, notturno, preludio, studio, valzer, minuetto, rondò, marcia (nuziale, funebre), improvvisazione o variazione su un tema di «...» (altro compositore o titolo di un'opera)
melodramma	vedi 1.2.
Concerto	- per strumento (piano o altro strumento) e orchestra, diviso in movimenti - per voce (soprano, tenore ecc.) e orchestra diviso in brani, arie, recitativi; bis - applauso, ovazione, fiasco
musica da camera	- duo, trio, quartetto, quintetto, sestetto
Contesto	- musica sacra (oratorio, messa cantata, corale, inno sacro, ecc.) - musica profana (danza, marcia, inno nazionale, ecc.)

1.2 Melodramma

I testi scritti	<ul style="list-style-type: none">- Libretto- <i>Spartito</i> del singolo strumentista e cantante- <i>Partitura</i> dell'opera, che presenta tutti gli strumenti e le voci
Le parti di un'opera	<ul style="list-style-type: none">- ouverture, sinfonia, intermezzo- atto, prologo, epilogo, scena, quadro- ballo, balletto, danza

1.3 Storiografia musicale

Classificazioni generali della storia culturale (nomi e aggettivi):

Secoli	<ul style="list-style-type: none">- Cinquecento / cinquecentesco- ecc.
Movimenti culturali	<ul style="list-style-type: none">- Rinascimento, Barocco, Illuminismo, Neoclassicismo, Romanticismo, Verismo, Simbolismo, Futurismo- ecc.
Periodi storici che contestualizzano movimenti culturali	<ul style="list-style-type: none">- Risorgimento italiano- Primo dopoguerra, secondo dopoguerra- ecc.

1.4 Teoria della musica

Elementi generali	<ul style="list-style-type: none">- suono: altezza, timbro, intensità, forza- armonia, melodia, ritmo, tempo- armonia dodecafonica, atonale- tonalità maggiore, minore- contrappunto
-------------------	--

2. Ambiti legati all'esecuzione musicale

2.1 Esecuzione

Elementi generali	<ul style="list-style-type: none">- Intensità: piano/issimo, forte/issimo- Tempo: andante/ino (con moto), allegro/etto, adagio/etto, scherzo/oso, svelto, largo, solenne- Tempo: crescendo, diminuendo, rallentando, metronomo- Espressività: con forza, grazia, rabbia, dolcezza, ecc.- accordare/tura
-------------------	---

In sala di registrazione	<ul style="list-style-type: none">- tecnico, fonico (di palco, di sala di registrazione)- microfono, asta, cavo, decibel, eco- traccia, filtro, mixer, mixaggio, casse- (disco in) vinile, CD
--------------------------	--

2.2 Organizzazione istituzionale e teatrale

Vedi sezioni specialistiche.

2.3 Orchestra

Tipi	<ul style="list-style-type: none">- lirica, sinfonica, filarmonica, da camera- ensemble, quartetto, trio, quintetto, sestetto- banda (militare)
Il personale e le strutture dell'orchestra	<ul style="list-style-type: none">- direttore d'orchestra, bacchetta, leggio- direttore del coro, diapason, soprani, contralti, tenori, baritoni, bassi- la buca, il golfo mistico- orchestrale, solista, violino di spalla, primo violino/corno/flauto ecc.- spartito (del singolo strumentista), partitura (dell'opera, della sinfonia, ecc.)

2.4 Solfeggio, notazione musicale

Pentagramma, note	<ul style="list-style-type: none">- do, re, mi, fa, sol, la, si- tono, semitono- pausa
Accidenti	diesis, bemolle, bequadro
Chiavi	<ul style="list-style-type: none">- di violino / chiave di sol- di basso / chiave di fa
Durata	<ul style="list-style-type: none">- breve, semibreve, minima, semiminima, croma, semicroma, biscroma, semibiscroma- ad libitum
Relazioni con la nota base	dominante, terza, quarta, quinta, settima
Battuta	<ul style="list-style-type: none">- battere, levare; due/tre/quattro quarti ed altre frazioni- terzina, quartina, sestina

2.5 Strumenti musicali e strumentisti

Classificazioni dei principali strumenti e strumentisti. Questi ultimi sono di solito indicati semplicemente con il nome dello strumento, eventualmente qualificato come 'primo': primo flauto, prima tromba, ecc. Indichiamo gli strumentisti indicati dal suffisso standard -ista):

Fiati, ottoni	tromba, trombone, basso tuba, corno
Fiati, legni	<ul style="list-style-type: none"> - flauto/ista, ottavino - clarino/etto (clarinettista), clarino basso - oboe, fagotto, controfagotto - sassofono/ista, sax (anche se sono di ottone, sono 'legni')
Archi	violino/ista, viola, violoncello/ista, contrabbasso/ista
Percussioni a più note	<ul style="list-style-type: none"> - vibrafono, xilofono - timpano
Percussioni a nota indistinta	tamburo/ello, grancassa, campana, triangolo, gong, piatti (suonatore di tamburo, ecc.)
Tastiere	piano(forte) (pianista), organo/ista, (h)armonium, clavicembalo/ista, spinetta
Pizzico	Liuto/ista, chitarra/ista, arpa/ista
Altri strumenti	Fisarmonica/ista, armonica
Alcuni elementi tecnici, in generale	<ul style="list-style-type: none"> - bocchino (ottoni) e ancia (legni) - arco - tasto, tastiera - corda

AREA COMUNE: Funzioni e atti comunicativi

Gli atti comunicativi (*communicative functions* in inglese) sono classificati in riferimento alla funzione (*function* nell'accezione di Jakobson e Halliday) che essi realizzano:

1. Funzione personale: il soggetto parla del suo stato fisico, delle sue valutazioni critiche ed emozionali
2. Funzione interpersonale: serve a stabilire relazioni interpersonali con altre persone del mondo musicale
3. Funzione referenziale: si realizza quando si riferisce una trama, un evento musicale, ecc.
4. Funzione regolativa: si realizza quando viene regolato il comportamento degli altri partecipanti a un evento musicale
5. Funzione poetico-immaginativa: si realizza nei testi letterari su cui si basano alcuni generi musicali
6. Funzione metalinguistica: serve per spiegare e negoziare il significato di parole, frasi, testi.

Lo studente cui è rivolto il presente sillabo ha il livello B2 di italiano, o quanto meno il libello B1 con le integrazioni del B2 evidenziate.

1. Funzione personale

Gusti e opinioni musicali	Esprimere gusti musicali e spiegarne il perché Esprimere giudizi musicali e spiegarne il perché
Stato fisico e psicologico	Parlare del proprio stato fisico in relazione alla capacità di suonare o di cantare Parlare del proprio stato psicologico in relazione alla capacità di suonare o di cantare

2. Funzione interpersonale

Interazione formale	Uso dell'appellativo 'Maestro'
---------------------	--------------------------------

3. Funzione referenziale

Riferire elementi musicologici	Raccontare trame di opere Comprendere biografie di compositori Parlare dei generi musicali, delle loro caratteristiche, della loro storia Parlare delle caratteristiche musicali e culturali di opere, sinfonie, ecc. Parlare delle caratteristiche musicali e culturali di compositori, di movimenti, di scuole musicali nazionali
Riferire elementi tecnici	Descrivere un teatro, una sala concerti, i luoghi dell'esecuzione musicale Descrivere le caratteristiche di un'orchestra Descrivere le caratteristiche della propria famiglia strumentale e del proprio strumento
Riferire un evento	Riferire come è strutturata una performance Riferire come è andata una performance

4. Funzione regolativa

Istruzioni sul proprio posto nell'orchestra o sul palco	Comprendere e usare: verbi di movimento come <i>venire, spostarsi, andare, (in)chinarsi, alzarsi</i> ecc. ecc nozioni di spazio come <i>destra/sinistra, davanti/dietro</i> ecc. Comprendere/dare ().
Istruzioni sull'esecuzione musicale	Vedi 'Terminologia'

5. Funzione poetico-immaginativa

Vedi 'Terminologia'.

6. Funzione metalinguistica

Chiedere e negoziare significati	Chiedere il significato di un termine dell'italiano della musica e comprenderne la spiegazione Chiedere il significato di un ordine o di un consiglio in ambito musicale e comprenderne la spiegazione
----------------------------------	---

Sillabo di riferimento per l'insegnamento dell'italiano della musica

Paolo E. Balboni

SEZIONI SPECIFICHE

Sommario 1 STRUMENTISTI, CONCERTISTI, ORCHESTRALI. – 2 CANTANTI. – 3 MUSICOLOGI, COMPOSITORI, DIRETTORI D'ORCHESTRA.

1. STRUMENTISTI, CONCERTISTI, ORCHESTRALI

Non ci riferiamo in questo caso alla competenza in italiano relativamente alla componente di derivazione italiana nelle varie lingue (soprattutto dell'inglese, lingua franca della direzione d'orchestra), bensì alle necessità linguistiche di italiano per strumentisti, concertisti e orchestrali che studiano in Licei Musicali, Conservatori o Scuole Musicali italiane o che lavorano, o intendono lavorare, in orchestre o istituzioni musicali italiane.

Come già detto introducendo l'*Area Comune*, queste indicazioni sono integrative rispetto al livello B2, o quanto meno a un livello B1 rafforzato ed ampliato ad alcuni elementi del livello B2.

Questa categoria di musicisti non ha necessità di ulteriore competenza in italiano della critica o della storia musicale, al di là di quanto incluso nell'*Area Comune*.

Anche l'ambito funzionale è quello presente nell'*Area Comune*.

È invece necessaria un'integrazione terminologica.

1.1 STRUMENTISTI, CONCERTISTI, ORCHESTRALI: Terminologia

L'integrazione per questa categoria di studenti o esecutori di musica riguarda due ambiti:

1.1.1 Lo strumento di specializzazione

1.1.2 L'esecuzione musicale

In entrambi i casi non è possibile offrire un repertorio completo della terminologia relativa ad ogni strumento presente in un'orchestra, lessico che può essere trovato nei glossari musicali citati nell'introduzione, e che fa parte comunque di un processo di apprendimento che procede in una logica CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) nel caso di stu-

denti di musica, e di *full immersion* con i colleghi nel caso di professionisti stranieri in orchestre italiane.

Per quest'ultimo segmento di musicisti professionisti, è necessario un terzo ambito:

1.1.3 Organizzazione istituzionale e teatrale

1.1.1 Lo strumento di specializzazione

Natura dello strumento	<ul style="list-style-type: none"> - Storia dello strumento - Suo ruolo nella famiglia strumentale di appartenenza (archi, fiati, ottoni ecc.) - Caratteristiche del suono (timbro, sonorità ecc.) - Possibilità di estensione, sforzo, modifica delle caratteristiche di base
Aspetti tecnici	<ul style="list-style-type: none"> - Parti dello strumento - Elementi meccanici specifici

1.1.2 L'esecuzione musicale

Caratteristiche dello strumento	<ul style="list-style-type: none"> - Diverse possibilità di realizzazione dei suoni
Elementi di vestemica	<ul style="list-style-type: none"> - La terminologia relativa agli abiti da indossare in occasione di concerti o altre forme di esecuzione

1.1.3 Organizzazione istituzionale e teatrale

Le figure istituzionali	<ul style="list-style-type: none"> - fondazione, ente lirico - sovrintendente - direttore artistico - amministratore, direttore amministrativo, consiglio d'amministrazione
-------------------------	---

2. CANTANTI

Una diffusissima tradizione nell'insegnamento dell'italiano dell'opera ai cantanti lirici è la focalizzazione sulla fonetica e la fonologia – che in molti conservatori del mondo diviene l'unica finalità dell'insegnamento, spesso condotto da ex-cantanti che a loro volta non comprendono la nostra lingua.

Negli ultimi decenni i teatri e i registri sono diventati assai esigenti in ordine alla capacità di recitazione dei cantanti, per cui la fonetica e la fonologia non bastano più: se il cantante deve immedesimarsi nel personaggio serve una comprensione piena del significato di ciò che viene recitato cantando.

Il problema principale in questo ambito è costituito dal fatto che l'opera ha il suo culmine nei 150 anni tra la seconda parte del Settecento e i primi decenni del Novecento, per cui l'italiano dei libretti è una varietà 'classica' dell'italiano; inoltre, il pubblico cui si rivolgevano i librettisti era costituito da una classe colta, in grado di cogliere i riferimenti storici e soprattutto mitologici.

Inoltre, il cantante lirico deve essere in grado di leggere testi di contestualizzazione socio-culturale e musicale delle opere, anche questi spesso stesi in una microlingua che spesso sconfinava nel gergo proprio degli addetti ai lavori.

Anche per i cantanti – solisti o di coro, d'opera o di musica sacra o liederistica – vale la sezione funzionale dell'*Area Comune*, per cui questa sezione specifica si occupa solo di testi e di terminologia specifica.

2.1 CANTANTI: Morfosintassi e testualità

Della centralità della comprensione di testi Sette-Ottocenteschi nonché di testi musicologici si è già detto sopra, per cui le voci che incontriamo in questa area del sillabo sono:

- 2.1.1 Comprensione di testi letterari: libretto d'opera, ma non solo: ci sono anche madrigali, inni sacri, mottetti, ecc.
- 2.1.2 Testi musicologici, ma anche storici, critici, estetici, di contestualizzazione socio-culturale.

2.1.1 Testi letterari

Comprensione generale del significato, anche di fronte a difficoltà costituite da:

l'ordine degli elementi della frase	L'italiano attuale, quello cui si riferisce il livello B2, ha una forte prevalenza della sequenza soggetto → verbo → oggetto, pur restando una lingua che ammette altre sequenze, soprattutto per ragioni espressive; nei testi poetici dei secoli di maggiore produzione lirica la sequenza è del tutto asservita a ragioni di metrica sia linguistica sia musicale.
forme arcaiche	<ul style="list-style-type: none"> - Tra le principali, citate qui solo a mo' di esempio: - l'elisione della vocale finale nei nomi (es.: cuor, man, amor), negli aggettivi (es.: fatal, mortal, fedel), nei verbi (es.: andar, fan, dicon), negli avverbi (es.: ancor, allor) - l'elisione di consonanti (es.: rai → raggi, occhi; omai → ormai), variazioni di consonanti (es.: lagrima → lacrima; imperador → imperator; sacrificio → sacrificio) - i sinonimi obsoleti: es.: larve → spiriti, anime; alma → anima; celiare → scherzare; amistade → amicizia; donde → da dove; innante → davanti; lumi e rai → occhi; ecc. - le forme arcaiche dei pronomi: egli, ella, ei, esso, essa come soggetti; ne come complemento di 'noi' al posto di ci - le forme arcaiche dei verbi: l'imperfetto con la prima persona in -a (es.: io voleva, io aveva) e talvolta senza la -v- (es.: io/lui avea, volea; lor volean, avean); passati remoti e participi passati irregolari con forme obsolete (es.: ito → andato; dovè → dovette; fé → fece); condizionali come saria → sarei, vorria → vorrei; congiuntivi come fia → sia - l'imperativo tragico con il riposizionamento della particella pronominale come tu lo calma → calmalo - ecc.
riferimenti mitologici e di storia mitizzata	<ul style="list-style-type: none"> - il Pattheon greco e latino; in alcune opere, anche quello egizio, mediorientale, celtico - gli oggetti iconici degli dei e degli eroi: la folgore di Giove, l'arco di Diana, la cetra di Apollo la clava di Ercole ecc. - i principali miti, da quelli omerici e biblici alle biografie romanzate di eroi dei secoli passati

2.1.2 Testi musicologici

Comprensione generale del significato, anche di fronte a difficoltà costituite da:

ipotassi	La microlingua critica e storica della musica – come quella dell'arte e della letteratura – predilige la sintassi basata sulla subordinazione a quella, più comune in un livello B1-B2, della coordinazione. Quindi: <ul style="list-style-type: none"> – congiunzioni coordinanti e subordinanti – subordinazione implicita, soprattutto costruita con il gerundio o il participio passato – introduzione alla ricostruzione sintattica
Affissazione	– uso di prefissi e suffissi e a parole di origine greca o latina, spesso al di fuori del repertorio presente in un livello B
Locuzioni di valore delle affermazioni	– riduzione del valore: a nostro avviso, pare possibile sostenere che, per quanto ci è dato sapere ecc. – universalizzazione del valore: è cosa nota che..., è fuori discussione che..., è risaputo che... ecc. – accentuazione polemica: malgrado alcuni pensino / abbiano sostenuto che...; non pare condivisibile l'opinione secondo cui..., ecc.

2.2 CANTANTI: Terminologia

Si riprendono qui le voci dell'*Area Comune* con alcune integrazioni specifiche per lo studente di canto o il cantante professionista:

- 2.2.1 Teoria e storia della musica: Generi musicali, Melodramma, Storiografia musicale, Teoria della musica
- 2.2.2 L'esecuzione musicale: Organizzazione dello spazio teatrale

2.2.1 Teoria e storia della musica

Generi musicali	Ulteriori classificazioni rispetto all' <i>Area Comune</i> : <ul style="list-style-type: none"> – madrigale, mottetto, contrappunto – canto a cappella – cantata, serenata, bel canto, lied
-----------------	--

Melodramma	<ol style="list-style-type: none">1. i vari tipi:<ul style="list-style-type: none">- opera, melodramma, operetta, singspiel, musical- opera seria, semiseria, buffa, giocosa, farsa/esca, grand opéra- oratorio, musica sacra, messa solenne, messa cantata2. le voci e i registri:<ul style="list-style-type: none">- maschili: basso, baritono, tenore (leggero, drammatico), controtenore, contraltista, soprano- femminili: contralto, mezzosoprano, soprano- l'insieme: duetto, trio, coro, (gran) finale, concertato3. i 'numeri' o 'solita forma':<ul style="list-style-type: none">- scena, tempo d'attacco, adagio cantabile, tempo di mezzo, cabaletta- cavatina, aria, cabaletta, romanza, recitativo, cadenza
Storiografia musicale	<p>Classificazioni relative ai vari periodi:</p> <ul style="list-style-type: none">- musica medievale, rinascimentale, barocca / seicentesca, classicistica / settecentesca, romantica, tardo romantica, tardo ottocentesca, verista, simbolista, novecentesca, contemporanea, d'avanguardia- Classificazioni musicologiche:- musica gregoriana, polifonica, sinfonica, concertistica, atonale, dodecafonica, sacra, profana ecc.

2.2.2 L'esecuzione musicale

L'organizzazione dello spazio teatrale	<ul style="list-style-type: none">- messa in scena (messinscena)- palco, palcoscenico, quinta- direttore di scena, di palco- regista, scenografo, costumista- tecnico del suono, delle luci- attrezzoista
--	--

3. MUSICOLOGI, COMPOSITORI, DIRETTORI D'ORCHESTRA

Sono tre figure professionalmente assai diverse, soprattutto nel senso che direttori d'orchestra e compositori sono anche spesso musicologi ma non è vero l'opposto; sempre più rara, per quanto consacrata dalla tradizione Sette-Ottocentesca, è la prassi per cui il compositore dirige le sue composizioni.

Pur essendo tre figure ormai separate, la loro necessità di italiano è simile, ed è più complessa rispetto alle altre due categorie, gli strumentisti e i cantanti: i direttori lirici devono saper interagire con entrambi, i direttori sinfonici interagiscono con l'orchestra, entrambi, oltre ai compositori, leggono e studiano testi di musicologia. I musicologi, a loro volta, non solo devono comprendere quanto affermano i compositori di ieri e di oggi sulle loro creazioni, ma anche le giustificazioni dei direttori in ordine alle loro scelte esecutive.

In molti casi le competenze di queste tre figure ricalcano quelle degli orchestrali e dei cantanti, ma direttori, compositori e musicologi devono essere

- a. lettori più accurati dei cantanti, ai quali si chiede solo una comprensione generale dei testi musicologici e storico-culturali;
- b. locutori meno accurati degli strumentisti in ordine alle caratteristiche tecniche dei singoli strumenti (con l'eccezione dei compositori).

3.1 MUSICOLOGI, COMPOSITORI, DIRETTORI D'ORCHESTRA: Morfosintassi e testualità

Le tre figure devono leggere con buona capacità di comprensione

- 3.1.1 Testi di storia della musica
- 3.1.2 Testi musicologici, ma anche storici, critici, estetici, di contestualizzazione socio-culturale
- 3.1.3 Testi letterari: libretto d'opera, madrigali, inni sacri, mottetti, ecc.

3.1.1 Testi di storia della musica

Comprensione piena	<ul style="list-style-type: none"> - del passato in tutti i suoi tempi e modi, inclusi i trapassati, il futuro anteriore, il discorso indiretto al passato - dei connettori, nel discorso indiretto al passato
--------------------	--

3.1.2 Testi musicologici

Comprensione generale del significato, anche di fronte a difficoltà costituite da:

ipotassi	La microlingua critica e storica della musica – come quella dell'arte e della letteratura – predilige la sintassi basata sulla subordinazione a quella, più comune in un livello B1-B2, della coordinazione. Quindi: <ul style="list-style-type: none"> – congiunzioni coordinanti e subordinanti – subordinazione implicita, soprattutto costruita con il gerundio o il participio passato
Affissazione	– uso di prefissi e suffissi e a parole di origine greca o latina, spesso al di fuori del repertorio presente in un livello B2
Locuzioni di valore delle affermazioni	– riduzione del valore: a nostro avviso, pare possibile sostenere che, per quanto ci è dato sapere ecc. – universalizzazione del valore: è cosa nota che..., è fuori discussione che..., è risaputo che... ecc. – accentuazione polemica: malgrado alcuni pensino / abbiano sostenuto che...; non pare condivisibile l'opinione secondo cui..., ecc.

3.1.3 Testi letterari

Comprensione generale del significato, anche di fronte a difficoltà costituite da:

l'ordine degli elementi della frase	L'italiano attuale, quello cui si riferisce il livello B2, ha una forte prevalenza della sequenza soggetto → verbo → oggetto, pur restando una lingua che ammette altre sequenze, soprattutto per ragioni espressive; nei testi poetici dei secoli di maggiore produzione lirica la sequenza è del tutto asservita a ragioni di metrica sia linguistica sia musicale.
-------------------------------------	---

forme arcaiche	<p>Tra le principali, citate qui solo a mo' di esempio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'elisione della vocale finale nei nomi (es.: <i>cuor, man, amor</i>), negli aggettivi (es.: <i>fatal, mortal, fedel</i>), nei verbi (es.: <i>andar, fan, dicon</i>), negli avverbi (es.: <i>ancor, allor</i>) - l'elisione di consonanti (es.: <i>rai</i> → <i>raggi</i>, occhi; <i>omai</i> → <i>ormai</i>), variazioni di consonanti (es.: <i>lagrima</i> → <i>lacrima</i>; <i>imperator</i> → <i>imperador</i>; <i>sagrificio</i> → <i>sacrificio</i>) - i sinonimi obsoleti: es.: <i>larve</i> → <i>spiriti, anime</i>; <i>alma</i> → <i>anima</i>; <i>celiare</i> → <i>scherzare</i>; <i>amistade</i> → <i>amicizia</i>; <i>donde</i> → <i>da dove</i>; <i>innante</i> → <i>davanti</i> - le forme arcaiche dei pronomi: <i>egli, ella, ei</i> come soggetti; <i>ne</i> come complemento di 'noi' al posto di <i>ci</i> - le forme arcaiche dei verbi: l'imperfetto con la prima persona in <i>-a</i> (es.: <i>io voleva, io aveva</i>) e talvolta senza la <i>-v-</i> (es.: <i>io/lui avea, volea; lor volean, avean</i>); passati remoti e participi passati irregolari con forme obsolete (es.: <i>ito</i> → <i>andato</i>; <i>dové</i> → <i>dovette</i>; <i>fé</i> → <i>fece</i>); condizionali come <i>saria</i> → <i>sarei, vorria</i> → <i>vorrei</i>; congiuntivi come <i>fia</i> → <i>sia</i> - ecc.
riferimenti mitologici e di storia mitizzata	<ul style="list-style-type: none"> - il Pattheon greco e latino; in alcune opere, anche quello egizio, mediorientale, celtico - gli oggetti iconici degli dei e degli eroi: la folgore di Giove, l'arco di Diana, la cetra di Apollo la clava di Ercole ecc. - i principali miti, da quelli omerici e biblici alle biografie romanzate di eroi dei secoli passati

3.2 MUSICOLOGI, COMPOSITORI, DIRETTORI D'ORCHESTRA: Terminologia

Si riprendono qui le voci dell'*Area Comune* con alcune integrazioni specifiche per questi professionisti:

- 3.2.1 Teoria e storia della musica: Generi musicali, Melodramma, Storiografia musicale, Teoria della musica
- 3.2.2 L'esecuzione musicale: Organizzazione dello spazio teatrale
- 3.2.3 Gli strumenti musicali

3.2.1 Teoria e storia della musica

Elementi avanzati	<ul style="list-style-type: none"> - musica modale, seriale, ben temperata - contrappunto, fuga - tema, motivo, Leitmotiv, sviluppo tematico, variazioni - scala naturale, scala ben temperata
Generi musicali	Ulteriori classificazioni rispetto all' <i>Area Comune</i> : <ul style="list-style-type: none"> - madrigale, mottetto, contrappunto - canto a cappella - cantata, serenata, bel canto, lied
Melodramma	<ol style="list-style-type: none"> 1. i vari tipi: <ul style="list-style-type: none"> - opera, melodramma, operetta, Singpsiel, musical - opera seria, semiseria, buffa, giocosa, farsa/esca, grand opéra - oratorio, musica sacra, messa solenne, messa cantata 2. le voci e i registri: <ul style="list-style-type: none"> - maschili: basso, baritono, tenore (leggero, drammatico), controtenore, contraltista, soprano - femminili: contralto, mezzosoprano, soprano - l'insieme: duetto, trio, coro, (gran) finale, concertato - voci bianche 3. i 'numeri' o 'solita forma': <ul style="list-style-type: none"> - scena, tempo d'attacco, adagio cantabile, tempo di mezzo, cabaletta - cavatina, aria, romanza, recitativo, cadenza
Storiografia musicale	Classificazioni relativa ai vari periodi: <ul style="list-style-type: none"> - musica medievale, rinascimentale, barocca / seicentesca, classicistica / settecentesca, romantica, tardo romantica, tardo ottocentesca, verista, simbolista, novecentesca, contemporanea, d'avanguardia Classificazioni musicologiche: <ul style="list-style-type: none"> - musica gregoriana, polifonica, sinfonica, concertistica, atonale, dodecafonica, sacra, profana, ecc.

3.2.2 L'esecuzione musicale

L'organizzazione dello spazio teatrale	<ul style="list-style-type: none">- messa in scena (messinscena)- palco, palcoscenico, quinta,- direttore di scena, di palco- regista, scenografo, costumista- tecnico del suono, delle luci- attrezzista
--	--

3.2.3 Gli strumenti musicali

Il livello di conoscenza richiesto è quello che consente al direttore di interagire con gli orchestrali e al compositore di dare indicazioni agli esecutori. I musicologi devono essere in grado di comprendere gli scritti o gli interventi di direttori e compositori in ordine all'uso e alle potenzialità degli strumenti. In particolare:

Natura dei vari strumenti	<ul style="list-style-type: none">- ruolo dei singoli strumenti nella famiglia di appartenenza (archi, fiati, ottoni ecc.)- caratteristiche del suono (timbro, sonorità ecc.)- possibilità di estensione, sforzo, modifica delle caratteristiche di base- diverse possibilità di realizzazione dei suoni
Aspetti tecnici	<ul style="list-style-type: none">- principali parti degli strumenti e della loro meccanica

Sillabo di riferimento per l'insegnamento dell'italiano della musica

Paolo E. Balboni

Riferimenti bibliografici

- Adami, S. (2012). «Un apprendente particolare: il cantante d'opera». *In.It*, 28, 3-8. URL <http://www.initonline.it/pdf/init28.pdf> (2018-08-27).
- Afros, E.; Schryer, C.F. (2009). «The Genre of Syllabus in Higher Education». *Journal of English for Academic Purposes*, 8(3), 224-33. DOI 10.1016/j.jeap.2009.01.004.
- Anvari, S.H. et al. (2002). «Relations Among Musical Skills, Phonological Processing, and Early Reading Ability in Preschool Children». *Journal of Experimental Child Psychology*, 83(2), 111-30. DOI 10.1016/S0022-0965(02)00124-8 (2018-08-27).
- Argondizzo, C. (a cura di) (2009). *Studenti in Mobilità e Competenze Linguistiche. Una sfida accademica, linguistica e culturale*. Catanzaro: Rubbettino.
- Balboni, P.E. (2000). *Le microlingue scientifico-professionali: natura e insegnamento*. Torino: UTET Libreria.
- Balboni, P.E. (2015). «L'opera e l'insegnamento dell'italiano nel mondo. Dalle dichiarazioni di principio alla progettazione di percorsi». *EL.LE: Educazione Linguistica - Language Education*, 4(2), 217-36. DOI 10.14277/2280-6792/EL.LE-4-2-15-0.
- Balboni, P.E. (2016a). «Musica pop(olare) e musica colta nell'educazione linguistica e letteraria». *Competenze d'uso e integrazione*. 3 voll. Napoli: Guida, 31-48.
- Balboni, P.E. (2016b). *Il melodramma in italiano*. Torino: Loescher. URL www.bonaccieditore.it/il-melodramma-italiano.n5624 (2018-08-27).
- Balboni, P.E. (2018). *A Theoretical Framework for Language Education and Language Teaching*. Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Ballarin, E. (2017). *L'italiano accademico. Uno studio sulla glottodidattica dell'italiano lingua di studio all'università a studenti in mobilità internazionale*. Saarbrücken: Edizioni Accademiche Italiane.
- Bazzanella, C. (2016). «Usare le stesse parole. Forme di ripetizione e co-costruzione nella lezione accademica». Gatta, F. (a cura di), *Parlare insieme. Studi per Daniela Zorzi*. Bologna: Bononia University Press.
- Bencivelli, S. (2007). *Perché ci piace la musica. Orecchio, emozione, evoluzione*. Milano: Alpha Test.
- Benucci, A. (a cura di) (2014). *Italiano L2 e interazioni professionali*. Torino: UTET Università.

- Benucci, A. (a cura di) (2007). *Sillabo di italiano per stranieri* (2007a). Perugia: Guerra.
- Bonomi, I.; Coletti, V. (a cura di) (2015). *L'italiano della musica nel mondo*. Firenze: Accademia della Crusca.
- Bonomi, I. (1998). *Il docile idioma. L'italiano lingua per musica*. Roma: Bulzoni.
- Bonomi, I.; Buroni, E. (a cura di) (2012). *Il magnifico parassita. Librettisti, libretti e lingua poetica nella storia dell'opera italiana*. Milano: FrancoAngeli.
- Borri, A. et al. (2015). *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*. Torino: Loescher.
- Bresciani, L.; Donna, C.; Garolla, A. (2013). «Narrare cantando. Come usare la canzone d'autore contemporanea nella classe di italiano lingua straniera». Benucci, A. (a cura di), *Formazione e pratiche in italiano L2*. Perugia: OL3.
- Brumfit, C.J. (a cura di) (1984). *General English Syllabus Design*. Oxford: Pergamon. URL <https://goo.gl/nVoy9H> (2018-08-27).
- Caddéo, S.; Jamet, M.C. (2013). *Intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*. Parigi: Hachette.
- Caon, F. (2009). «Musica e glottodidattica». Sezione monografica di *Scuola e Lingue Moderne*, 6-7.
- Caon, F. (2011). *L'italiano parla Mogol*. Guerra: Perugia.
- Caon, F.; Spaliviero, C. (2015). *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*. Torino: Bonacci-Loescher.
- Cardillo, G.; Vecchio, P. (2016). «Il Nuovo sillabo della certificazione Plida e il nuovo formato dell'esame B1». Balboni, P.E. (a cura di), *I 'territori' dei Centri Linguistici Universitari: le azioni di oggi, i progetti per il futuro*. Torino: UTET Università.
- Ciliberti, A.; Anderson, L. (a cura di) (1999). *Le forme della comunicazione accademica. Ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico*. Milano: FrancoAngeli.
- Ciliberti, A. (2012). *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*. Roma: Carocci.
- Costamagna, L. (1996). «La canzone e la didattica dell'italiano come lingua straniera». Dalmonte, R. (a cura di), *Analisi e canzone*. Trento: Labirinti, 337-55.
- Dall'Armellina, G. (2004). «Dalla poesia alla canzone, dal CD alla classe». Balboni, P.E. (a cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*. Torino: UTET Libreria, 135-7.
- Dardi, A.; Soldà, M.A. (2007). «Didattica dell'italiano per i cantanti lirici in prospettiva multidisciplinare». *Itals. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, 13, 7-36.

- Dehaan, J.; Reed, M.; Kuwada, K. (2010). «The Effect of Interactivity with a Music Video Game on Second Language Vocabulary Recall». *Language Learning & Technology*, 14(2), 74-94. DOI 10.125/44215.
- Desideri, P.; Tessuto, G. (a cura di) (2011). *Il discorso accademico. Lingue e pratiche disciplinari*. Urbino: QuattroVenti.
- Dolci, R. (2006). «Gli Standards for Foreign Language Learning negli USA e il Quadro Comune Europeo». Mezzadri, M. (a cura di), *Integrazione linguistica in Europa*. Torino: UTET Università, 60-81.
- Dubini, P.; Monti, A. (2014). *L'opera italiana nel panorama mondiale. ppt del Ask Research Centre dell'Università Bocconi*. URL <https://goo.gl/Y7iR6z> (2018-08-27).
- Faloni, J.W. (1993). «Music as Means to Enhance Cultural Awareness and Literacy in the Foreign Language Classroom». *Mid-Atlantic Journal of Foreign Language Pedagogy*, 7, 97-108. URL <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED355796.pdf> (2018-08-27).
- Fragai, E.; Fratter, I.; Jafrancesco, E. (2017). *Italiano L2 all'università. Profili, bisogni e competenze degli studenti stranieri*. Roma: Aracne.
- Giugni, S. (2016). «Programmazione didattica e piano curricolare. Un nuovo sillabo di riferimento: il Piano Ada». Balboni, P.E. (a cura di), *I 'territori' dei Centri Linguistici Universitari: le azioni di oggi, i progetti per il futuro*. Torino: UTET Università.
- Goldin, D. (1985). *La vera fenice. Librettisti e libretti tra Sette e Ottocento*. Torino: Einaudi.
- Guliano, R. (2007). «Lo sviluppo della competenza culturale attraverso l'insegnamento della storia della canzone italiana». *Itals. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, 15.
- Jafrancesco, E. (2001). «Profilo socioculturale e bisogni linguistici di studenti con borse di studio internazionali». Jafrancesco, E. (a cura di), *Le tendenze innovative del 'Quadro comune europeo di riferimento per le lingue' e del 'Portfolio'*. Atene: Edilingua, 135-73.
- Kaur, A. (s.d.). «Considerations in Language Syllabus Design». *Melta*. URL <http://www.melta.org.my/index.php/11-melta-articles/144-considerations-in-language-syllabus-design> (2018-08-27).
- Koelsch, S. et al. (2004). «Interaction Between Syntax Processing in Language and in Music: An ERP Study». *Journal of Cognitive Neuroscience*, 17, 1565-77. DOI 10.1162/089892905774597290.
- La Grassa, M. (2014). «Verso l'elaborazione di un sillabo lessicale nei manuali di italiano L2 per adulti immigrati». *Rila: Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 46(1-2), 225-44.
- Le Roux, F. (2007). «La musique de la langue». *Champ psychosomatique*, 48. URL <https://www.cairn.info/revue-champ-psychosomatique-2007-4-page-53.htm> (2018-08-27).
- Lo Duca, M.G. (2006). *Sillabo di italiano L2*. Roma: Carocci.

- Lo Duca, M.G. (2007). «Quante e quali parole nell'insegnamento dell'italiano L2? Riflessioni in margine alla costruzione di un Sillabo». Pistolesi, E. (a cura di), *Lingua, scuola e società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*. Trieste: Istituto Gramsci, 99-121.
- Lo Duca, M.G. (2008). «Costruire un sillabo di Italiano L2: quali suggerimenti dalla linguistica acquisizionale?». Grassi, R.; Bozzone Costa, R.; Ghezzi, C. (a cura di), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*. Perugia: Guerra, 123-38.
- Maffia, M.; Maffia, C. (2013). «Italiano L2 per immigrati adulti: dall'analisi dei bisogni alla progettazione del sillabo». De Meo, A. (a cura di), *Professione italiano. Lingua, cittadinanza, salute e tutela della persona per immigrati di Paesi Terzi*. Napoli: Università di Napoli L'Orientale, 136-47.
- Manzelli, M. (2010). «Vissi d'arte vissi d'amor. L'italiano del melodramma. Riflessioni per una didattica L2 a cantanti d'opera». *Italiano Lingua Due*, 2. URL <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/826> (2018-08-27).
- Mezzadri, M.; Pelizza, G. (2016). «Tra la lingua per scopi comunicativi di base e le microlingue: apprendere, insegnare e valutare l'italiano per fini di studio». Balboni, P.E. (a cura di), *I 'territori' dei Centri Linguistici Universitari: le azioni di oggi, i progetti per il futuro*. Torino: UTET Università.
- Mila, M. [1963] (2007). *Breve storia della musica*. Torino: Einaudi.
- Minciarelli, F.; Comodi, A. (2005). *Sillabo per i cinque gradi dei Corsi di Lingua e Cultura Italiana per stranieri*. Perugia: Guerra.
- Mora, C.F. (2000). «Foreign Language Acquisition and Melody Singing». *ELT Journal*, 2, 146-52. DOI 10.1093/elt/54.2.146.
- Murphey, T. (1990). *Songs and Music in Language Learning*. Berna: Peter Lang.
- Núñez, P.F. (2008). «Teoría del currículum y didáctica de las lenguas exi tranjeras». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 4, 1-30. URL https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_531f2c7ea2c17.pdf (2018-08-27).
- Parkes, J.; Harris, M.B. (2002). «The Purposes of a Syllabus». *College Teaching*, 50(2), 55-61. URL https://jan.ucc.nau.edu/~coesyl-p/syllabus_cline_article_2.pdf (2018-08-27).
- Puglisi, G. (2013). *L'Opera italiana 'Patrimonio dell'umanità': tra opportunità e responsabilità*. UNESCO, open access. URL <https://goo.gl/4w1MUZ> (2018-08-27).
- Ragni, S. (2010). *Corso di storia della musica italiana per stranieri*. Perugia: Guerra.
- Rahimpour, M. (2010). «Current Trends on Syllabus Design in Foreign Language Instruction». *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1660-4. DOI 10.1016/j.sbspro.2010.03.254.

- Raneri, E. (2013). *La moderna musica. Storia della musica dal Settecento al Novecento*. Trento: Edizioni del Faro.
- Rausa, G. (2016). *Storia dell'opera italiana*. Monza: Casa Musicale Eco.
- Rossi, F. (2011). «Melodramma, lingua del». Voce in *Enciclopedia Treccani dell'Italiano*. URL <https://goo.gl/wy7ocU> (2018-08-27).
- Scarnecchia, P. (2000). *Musica popolare e musica colta*. Milano: Jaca Book.
- Serragiotto, G. (2014). *Dalle microlingue disciplinari al Clil Torino*: UTET Università.
- Sinapsi Group (2013). *Con Verdi nel mondo*. URL <https://goo.gl/wqhtiz> (2018-08-27).
- Soffiantini, C. (2013). *La didattica dell'italiano ad apprendenti statunitensi. Progettare un sillabo* [Tesi di Dottorato]. Milano: Università Cattolica del Sacro Cuore. URL <https://goo.gl/WEXmVc> (2018-08-27).
- Spaliviero, C. (2015). «La canción para la educación literaria». *Educación Linguística - Language Education, EL.LE*, 4(1), 35-70. DOI 10.14277/2280-6792/123.
- Tabari, A.G. (2013). «Challenges of Language Syllabus Design in EFL/ESL Contexts». *Journal of Language Teaching and Research*, 4(4), 869-73. URL <http://www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol04/04/29.pdf> (2018-08-27).
- Tonani, E. (a cura di) (2005). *Storia della lingua italiana e storia della musica nel melodramma e nella canzone*. Firenze: Cesati.
- Torrego Egido, L. (1999). *Canción de autor y educación popular*. Madrid: Ediciones de la Torre. URL <http://www.gbv.de/dms/sub-hamburg/332602001.pdf> (2018-08-31).
- Weatherford Stansell, J. (2005). «The Use of Music for Learning Languages: A Review of the Literature». *Papers of the University of Illinois at Urbana-Champaign*. URL <https://goo.gl/qCRkJX> (2018-08-27).
- Zamborlin, C. (2008). «Sulle note di Bellini, Verdi e Puccini: una mappa fonetico contrastiva ad uso di cantanti lirici nipponici». *Itals. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, 17, 95-118.

Nel 2015 il Ministero degli Esteri dedicò l'anno alla riflessione mondiale sul rapporto tra lingua italiana e musica. La prima cosa che emerse, passando dai 'proclami' sull'importanza dell'italiano della musica alla progettazione di linguistica educativa, fu l'assenza di una visione sistemica e scientifica del concetto di 'italiano della musica' e del suo insegnamento. La Società Dante Alighieri e i Laboratori Itals e LabCom di Ca' Foscari hanno avviato un approfondimento su questo tema: il risultato della ricerca, affidata a Paolo E. Balboni, è questo sillabo di italiano per strumentisti, cantanti d'opera, direttori, compositori e musicologi, con ampie differenziazioni tra questi diversi gruppi. Il sillabo è gratuitamente a disposizione di autori di manuali, di insegnanti, di enti certificatori e formatori.

Paolo E. Balboni insegna Didattica dell'Italiano a Ca' Foscari, è autore di centinaia di pubblicazioni su questo tema e dirige una rivista e una collana di linguistica educativa per queste edizioni: Educazione Linguistica – Language Education (EL.LE) e Studi sull'Apprendimento Linguistico (SAIL).

