

Critica oggettiva, analisi e didattica della composizione

Wolfango Dalla Vecchia

“Una volta” (cioè quando ero ancora studente di liceo!) lo studio delle opere d’arte letterarie veniva condotto dai docenti premettendo alla lettura ed al commento delle stesse vari studi introduttivi che scavavano in profondità per mettere in luce il tessuto storico e culturale sul quale l’opera era nata. Questa impegnativa preparazione consentiva di rendersi conto di come e perché l’opera era stata generata, ne illuminava i contenuti, e si attribuiva alla verifica dell’aderenza espressiva della forma alle intenzioni dell’autore il coefficiente della sua validità estetica.

Personalmente ho avuto in questo campo due grandi insegnanti: Giuseppe Rocco, un quasi ignoto professore di Thiene, al liceo, ed il celebre Concetto Marchesi, docente di letteratura latina, all’Università di Padova, le cui “lezioni” attiravano una vera folla di studenti da tutte le Facoltà, nonché moltissime persone estranee all’Università.

Con insegnanti di questo tipo accadeva che i testi fossero illuminati da ogni punto di vista, in modo così efficace da far partecipare attivamente il lettore alla loro complessa realtà, esaltandone al massimo il potere di suggestione: l’opera veniva “rivissuta” in una specie di polidimensionalità; in questo clima le “traduzioni” raggiungevano sottigliezze incredibili nella resa del testo, rendendolo comprensibile anche a noi moderni in tutta la sua completezza ed immediatezza.

Lo studioso procedeva all’esame critico dell’opera in base al concetto che funzione della critica era di scoprire quanto più completamente possibile le condizioni in cui era avvenuta la sua genesi, addentrandosi in profondità in quel particolare evento creativo, mediante la messa in luce di tutto ciò che, fuori e dentro l’autore, l’aveva determinata. È quello che oggi si definisce “critica *in base a elementi estrinseci*”, in quanto determina la fisionomia dell’opera d’arte dal suo esterno.

Meyer H. Abrams, nel suo *Lo specchio e la lampada* (Mulino) riassume questo tipo di critica con il seguente schema grafico, avvertendo che esso indica in realtà gli orientamenti prevalenti nella critica letteraria:

UNIVERSO

ARTISTA	OPERA	PUBBLICO
---------	-------	----------

In base a questo schema egli classifica le teorie critiche in:

- *Teorie mimetiche* (arte imitazione dell’universo)
- *Teorie pragmatiche* (arte rivolta all’ascoltatore con finalità diverse)
- *Teorie espressive* (arte come espressione di sentimenti)

Prosegue l’Abrams: (op. cit., pag. 55)

Tutti i tipi di teoria finora descritti finiscono, nelle loro applicazioni pratiche, con il trattare dell’opera d’arte stessa nelle sue parti e nelle mutue relazioni delle sue parti, sia che le premesse sulle quali questi elementi vengono discriminati e valutati li riferiscano in primo luogo allo spettatore, all’artista o al mondo esterno. C’è però anche un quarto procedimento, l’“orientamento oggettivo”, che per principio considera l’opera d’arte come isolata da tutti questi punti di riferimento esterni; l’analizza come un’entità autosufficiente costituita dalle sue parti nelle loro relazioni interne e si pone a giudicarla unicamente con criteri intrinseci al suo particolare modo d’essere.

Questo quarto tipo di teoria critica ha introdotto un modo nuovo di impostare il giudizio sull’opera d’arte: non più sulla base di elementi “estrinseci” ad essa, ma direttamente di elementi “intrinseci” oggettivi, contenuti nell’opera stessa. In musica questa nuova impostazione della critica inizia nel primo ‘900 con J.F. Herb e E.H. Anslich — sono i nomi più noti — per arrivare all’analisi computerizzata dei più recenti ricercatori: un affascinante romanzo della cultura musicale del secolo XX, sul quale non ho ragione di dilungarmi essendo ben noto ai lettori di questa rivista.

L’ideale di un’estetica “pura” (“pura” come la logica nella filosofia) non può non essere affascinante, e corrispondente anche alle intenzioni di un’arte che non vuole essere forzatamente ancorata, nel suo manifestarsi, a fatti, concetti e idee di fatto indifferenti ai valori estetici.

A questo punto è però necessario stabilire dei nuovi principi che consentano validità di giudizio dell’opera d’arte: un esauriente panorama degli orientamenti proposti dalla ricerca in questo senso viene proposto dalla panoramica di I. Bent in *Analisi Musicale* (EDT, 1990), con approccio d’obbligo all’analisi computazionale.

Giustamente è stato rilevato che il computer è in sé incapace di analisi, mentre risulta utilissimo per le statistiche; è invece strumento perfetto di sintesi, e come tale andrebbe impiegato nella verifica delle analisi. Programmare il computer in base a regole di linguaggio o di composizione significa creare soltanto degli automatismi e non ottenere delle analisi; è molto più proficuo predisporre dei programmi per verificare delle analisi di tipo concretamente compositivo; che si propone come programmazione di una struttura melodica, per verificare un’ipotesi di processo mentale compositivo scomposto in tre fasi successive. (Vedi esempio pagina successiva).

Sovrapponendo le due strutture ritmico-metrica e melodica precedentemente illustrate si otterrà:

I fase

Struttura ritmico-metrica

MM = 160

Scansione metronomica di base

Struttura elementare di base

♩ C (♩ = MM 40)

Struttura di grado superiore

cinquales (4+4) battute, ripetuto 3 volte (= 24 battute)

Struttura di battute

a) *variazioni*
 b) *variazioni*
 c) *variazioni*

Distribuzione nei cicli

Ciclo A
 Ciclo B

Evoluzione totale

Melos risultante

II fase

Struttura melodica

Definizione della gamma

Gamma "re-ri-ri-ri" (suddivisione di 12^o in intervalli)

Definizione della scala

Scala "trigona" (sequenza T-T-T-T-T-T ascendente = discendente)

su tonico di 225 Hz (RE)

Strutture elementari di base

A III-IV-1 *variazioni*

di A

- V-IV-III *ritrogrado*
- III-II-I *inverso*
- I-II-III *ritrogrado-inverso*
- III-II-II *visione I*
- III-II-I-I *distorsione I*
- I-II-V-III *impulsione V*

B* II-III-1 *variazioni*

di B

- II-III-IV-III-I *impulsione IV*
- II-III-IV-III-II *sostituzione I col I*

ritmo: anche il 6^o potrebbe cominciare un'intera cella per motivi di T.I.

Organizzazione di una struttura di grado superiore in cui le strutture elementari di base sono congiunte o disgiunte.

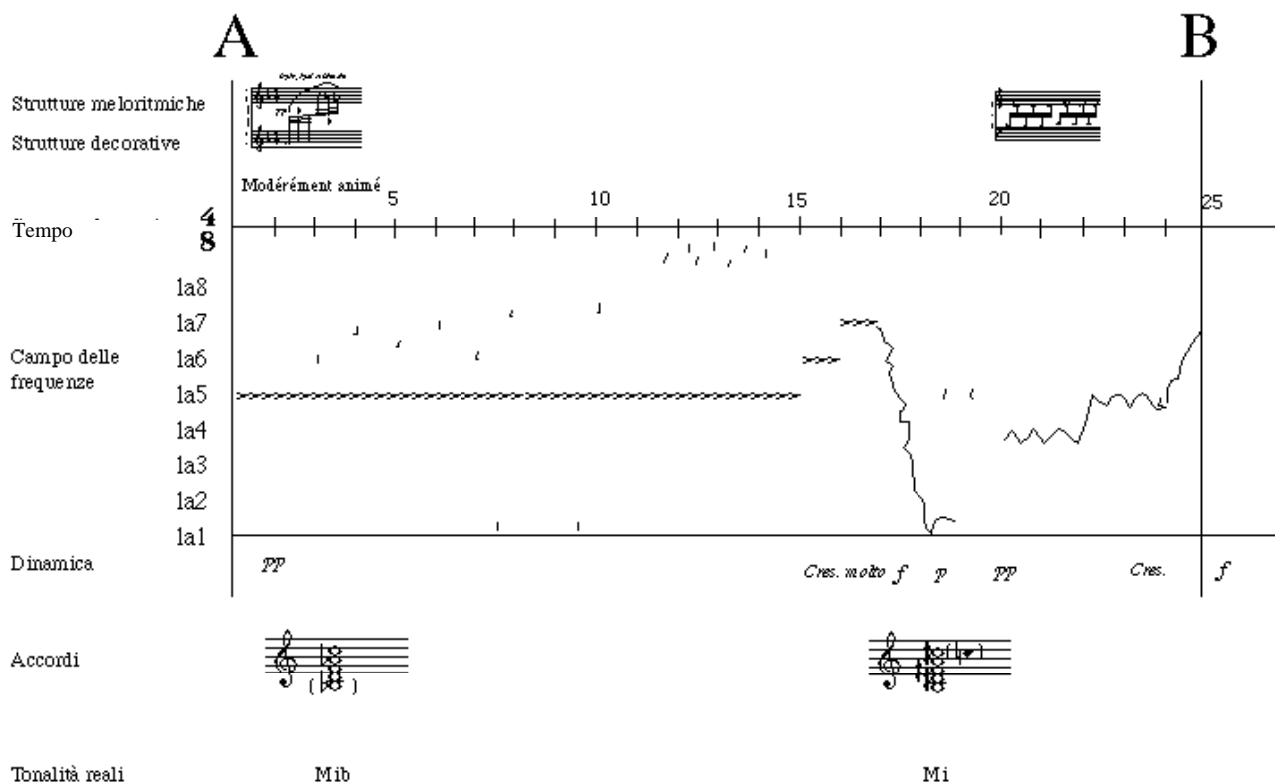
III-IV-V-V-IV-III
III-II-I
 I-II-III / III-II-II-III-IV-V / V-IV-III
III-II-I
 I-II-III
III-II-I-I

II-III-I-II-III-IV-III-I / II-III-IV-III-II / I-II-V-III
III-IV-V / V-IV-III
III-II-I
I-II-III
III-II-I-I

Proseguendo l'operazione attraverso altre fasi si può arrivare alla programmazione completa di tutta la partitura. In questo modo l'analisi viene tradotta in una serie di procedimenti per l'approntamento di materiali sonori, nonché di regole a carattere universale; l'analisi diventa pertanto ausilio fondamentale per una didattica compositiva intesa a rilevare una teoria generale della composizione mediante la quale conquistare, nel rigore, tutta la propria indipendenza creativa.

È stato proprio partendo da questo esempio estremamente elementare che insieme ad Alvisio Vidolin è stato approntato negli anni '80-'81 il programma EMUS mediante il quale è stato composto *Atrocissime tange* (computer-music con mimo e protagonista), dato in prima esecuzione nell'"Autunno Musicale" di Como nel 1981. Questo programma era una vera e propria verifica computeristica di quella "teoria generale della composizione" alla quale da tempo mi ero dedicato, soprattutto attraverso i corsi di analisi dell'opera di Stravinskij condotti per vari anni presso l'Istituto F. Cagnoni di Vicenza e per il Seminario internazionale di studi e ricerche sul linguaggio musicale presso la Villa Cordellina.

Attualmente l'analisi ha preso di fatto un tale sopravvento sulla prassi compositiva ed è pervenuta ad un tale rigore e ricchezza di dettagli, per cui un po' tutti noi compositori, vecchi e giovani, rimaniamo piuttosto perplessi circa la possibilità di trarre utilità da tutto quanto si va scoprendo in fatto di linguaggio musicale; questo forse anche perché i grafici "parziali" (cioè relativi ad una singola componente, ritmo, melodia, armonia, etc.) vanno visti per noi incorporati in grafici che sintetizzino tutta la partitura. Più che la scomposizione a noi interessa una *reductio ad unum* che ci consenta di evidenziare i rapporti di necessità che scaturiscono dalla simultaneità di tutte le componenti. A noi interessa cioè soprattutto la "sintesi delle analisi"; per cui un tipo di grafico adatto alla scuola di composizione può essere quello da me abbozzato per *Feux d'artifice* di Debussy, del quale per ragioni di spazio viene riportato solo l'inizio. (Vedi grafico pagina successiva). Una controprova della validità ai nostri fini di quel tipo di grafico viene dalla prassi instaurata da illustri esponenti della composizione contemporanea, consistente nell'impostare "a priori" con grafici di questo tipo la programmazione di certe loro opere. In questo modo viene disegnato prima un grafico "indicativo" generale, per trarne poi, in un secondo momento, la stesura definita in ogni dettaglio



(ciò potrebbe rappresentare anche qualcosa di molto vicino alla realtà più interiore del processo compositivo in senso assoluto!).

Il passaggio dall'analisi *oggettiva* a quella *critica* dell'opera resta dunque un passo d'obbligo nella didattica compositiva, se non si vuole che l'analisi resti uno studio sterile, incapace di provocare qualcosa di più di qualche "scopriazzatura": infatti solo il passaggio dalla fase dell'*analisi* a quella del *giudizio* comporta la possibilità e la capacità di scoprire cosa conferisca ad un'opera musicale le qualità che ne determinano la validità in quanto "opera d'arte". È quello che Wellek-Warren (*Teoria della letteratura e metodologia dello studio letterario*, Mulino, pag. 330 e sgg.) classifica come passaggio dal "valorizzare", tipico della vecchia critica, al "valutare" come impegno preminente della nuova.

Tutti siamo dunque d'accordo che dalla vecchia critica "per valori estrinseci" ci si debba portare in avanti verso quella "per valori intrinseci", in quanto l'opera d'arte — in ultimo — vale per ragioni estetiche oggettive indipendenti dall'individualismo, dalla socialità, dalla sensibilità, dalla posizione intellettuale, nonché da tutti i casi personali dell'autore: il tema iniziale della *Quinta* di Beethoven rimane esteticamente rilevante in entrambe le modalità ispirative suggerite dall'autore stesso: come canto di un uccello e come idea del "destino che bussa alla porta". Ma come questa autonoma rilevanza estetica si possa studiare ed esprimere soltanto mediante pura analisi "intrinseca" della struttura tematica è cosa assai difficile da stabilire; per formulare un giudizio occorre infatti superare l'analisi astratta e ricorrere a quel tipo di esame istintivo ed empiri-

co esercitato da sempre nelle scuole d'arte: un modo di esaminare la musica non in base a canoni precisi cui riferirsi meccanicamente, ma facendo riferimento all'esperienza memorizzata e a quella particolare sensibilità estetica istintiva che ogni maestro cerca di trasmettere all'allievo. Concetto, questo, ben recepito ed approfondito dallo Schenk, mediante l'inserimento nella sua metodologia di analisi del fattore "tensione": espressione perfettamente aderente a quel fenomeno per cui anche nella musica — in maniera "sonora" — si sprigiona quel qualcosa che conferisce il potere di autosoddisfare l'autore che si esprime a se stesso, ma anche il potere di soggiogare l'ascoltatore, cosicché successivamente la somma storicamente affermata dei "consensi" sancisca verosimilmente in modo definitivo la validità artistica dell'opera stessa. Concetto, questo, formulato a dire il vero per la prima volta in maniera sistematica da E. Kurth nel 1917 e successivamente ripreso ed allargato da Schenk, Hindemith ed altri. Così Bent: (op. cit., pag. 57)

Kurth vide tre livelli di attività anche nella creazione musicale e li teorizzò — nell'ambito della sua teoria della melodia — nella prima parte dei *Grundlagen des linearen Kontrapunkts [Fondamenti del contrappunto lineare]* (1917). Il primo di questi livelli è un prodotto della volontà (facoltà che in arte è altruista e disinteressata), che si estrinseca in termini di energia cinetica (*Bewegungsenergie*). La potenza vitale della musica starebbe qui in un flusso incessante: "l'origine della musica, dal punto di vista psichico, è la volontà di movimento: quella stessa in cui si esprime generalmente ogni esistenza e ogni volontà di vita" [...]. Il secondo livello è psicologico: le pulsioni profonde del subconscio agiscono su questa energia in modo da produrre un "gioco di tensioni" (*Spiel von Spannungen*), ogni componente del quale segue un arco evolutivo equivalente a un "primordiale prender forma" (*Urformung o Erformung*). Tale "gioco di tensioni" diviene consapevole soltanto nel momento in cui si materializza in suoni, come avviene al terzo livello: il livello dell'evento acustico, della "forma esteriore" (*Erscheinungsform*).

Di uguale qualità è il giudizio “provvisorio” che il maestro dà dell’opera dell’allievo: esso dovrebbe essere una sorta di “anteprima” del giudizio storico; solo che l’insegnante non ha tempi lunghi a sua disposizione e il suo giudizio deve intervenire prima della versione definitiva del lavoro dell’allievo! È a questo livello che la didattica deve assumere in pratica atteggiamenti diversi dalla pura analisi. Verificare infatti i “principi di tensione” relativi alla conduzione melodica o metrica, o altri, è abbastanza fattibile; ma è evidente che in un linguaggio musicale ricco di componenti la “tensione” assume un andamento complesso, che investe e include simultaneamente tutte le parti dell’oggetto musicale in esame: questo è ciò che rileva l’insegnante quando “corregge” il lavoro dell’allievo, consigliando modifiche (“correzioni”) che hanno come fine ultimo quello di definire meglio il flusso delle tensioni secondo due principi fondamentali: *il coefficiente globale di tensione può oscillare ma non può mai cadere* (perfino valori negativi come la pausa devono contribuire alla tensione); *in ogni punto (momento) del pezzo la tensione risulta dalla somma delle tensioni delle singole componenti*.

Mi rendo conto di addentrarmi in un terreno che potrebbe essere oggetto di profonde ed ampie esplorazioni psicologiche; in realtà non ho nessuna intenzione di varcare i limiti del mio “mestiere” di insegnante, ma nemmeno di rinunciare a trarre dalle precedenti osservazioni quelle deduzioni di carattere pratico che possono conferire alla didattica compositiva orientamenti chiari ed efficacia professionale. Fermo rimanendo come principio fondamentale di giudizio il concetto di “tensione”, non è facile (anzi credo sia impossibile) stabilire sufficienti criteri didattici su cui basarsi per la “correzione” di un lavoro di scuola. Va comunque osservato che i criteri con cui il docente “misura” l’opera dell’allievo sono esattamente gli stessi con cui egli opera l’autocritica della propria stessa produzione: ecco perché come in ogni materia artistica anche in musica (ed in composizione) è più completo il didatta che esercita l’arte, il compositore che ha un’esperienza professionale più ricca possibile.

Quanto a stabilire dettagliatamente i criteri di giudizio da applicare restiamo sempre nel campo di giudizi intuitivi, inevitabilmente legati anche alla personalità propria del compositore-insegnante, ma non per questo illegittimi, perlomeno fintantoché arte e umanità implicheranno realtà, fatti e fenomeni che vanno oltre la pura razionalità. Posso pertanto tentare un elenco molto vago ed approssimativo di “casi” in cui più frequentemente si verifica una caduta di tensione: monotonia intervallare, eccessi intervallari, “mulinetti” (come li chiamava Giulio Viozzi) nel melos, ostinazione ritmica in eccesso, eccessiva ampiezza di valori nel ritmo; metrica indecisa o piattamente ripetitiva, strutture ritmico-metriche sempre banalmente simmetriche, accentuazione ritmica inerte e piatta (anche nella musica vocale), armonia ovvia, successioni accordali ovvie, eccesso pandiatonico o pancromatico, sovraccarico strumentale, abuso di tecniche strumentali “eccezionali” ecc.

Tutto ciò riguarda ogni singola “componente” della partitura, ma ancora più difficile è evidenziare i cali di tensione dati dal rapporto tra le varie componenti: anche se ci si può aiutare molto col fatto che basta la tensione rilevante di un’unica componente perché il passo sia positivo. Se

invece si tratta di una struttura complessa, verificare se da essa emani o no sufficiente tensione estetica è molto più difficile.

Ogni giudizio su elementi parziali della partitura non può dunque eludere quella visione d’insieme di tutto il lavoro che è suprema condizionante di ogni particolare relazione interna di tensioni tra i vari elementi della composizione. Ecco perché al di là dell’analisi delle singole componenti un discorso a parte va fatto per la “forma”, che rappresenta la totalità dell’oggetto musicale e fornisce perciò la vera chiave di lettura di un’opera musicale, per stabilirne valori e disvalori, sufficienza, mediocrità o ottimalità estetica.

Le osservazioni che tanto frequentemente si ascoltano in sede di esami di composizione (“lo stretto della fuga è troppo lungo”, oppure “la sezione centrale della romanza è troppo corta”) hanno validità purché non si riferiscano a schemi “scolastici”. La forma in sé non è mai né troppo lunga né troppo corta: dipende tutto da come è gestita! Ci sono opere musicali che “sembrano” cortissime ed opere musicali che “sembrano” lunghissime: le prime sono ricchissime di tensione, le seconde ne sono prive. La forma rappresenta infatti l’insieme di tutte le tensioni, tanto più è perfetta quanto meglio le coordina: il sovrapporsi e il succedersi delle tensioni, se ben condotto, genera infatti una forma ottimale; e la forma ottimale è quella sostenuta da una ben guidata fluttuazione delle tensioni. Ecco perché la forma “aperta”, cioè autogenerata dalle tensioni (della melodia, della declamazione, dell’armonia etc.), è quella capace di maggiori risultati estetici (e perciò stesso la più perfetta, anche se meno facilmente comprensibile a livello di imperfetta preparazione dell’ascoltatore); mentre le forme chiuse funzionano anche a livelli più bassi di comprensione del pubblico, purché l’esperienza e l’abilità del compositore riescano a supportarle con contenuti facilmente memorizzabili (come nelle arie d’opera, nelle quali — nonostante l’apparenza — il “razionale” prevale sullo “spontaneo”).

Devo ripetere che non sono in grado di precisare quali principi consentano un sicuro giudizio di un brano musicale in base al flusso ed alla carica delle tensioni: ma non mi sembra dubbio che ancora oggi “critica musicale” e “didattica compositiva” procedano entrambe sui binari di una recezione, di una lettura essenzialmente intuitiva per quanto riguarda i valori estetici “impliciti” nell’insieme dell’opera d’arte: lettura che resta strettamente condizionata e legata all’approccio diretto e istintivo con la composizione, all’atteggiamento di una lettura spontanea alla quale è affidata la *verifica emotiva diretta* delle tensioni: è solo dopo questo impatto che si possono cercare ed ipotizzare le ragioni dei risultati tensionali. Ciò è valido così per la critica come per la didattica: e se il brano o l’opera appaiono valide, il commento critico o didattico serve a scoprire e rilevare le ragioni, implicite nell’opera, che lo determinano: è allora che si rileva l’abilità dell’autore nell’aver saputo predisporre ogni parte del suo oggetto musicale ed ogni sua funzione, in modo da ottenere quei risultati estetici, ed è in questa operazione che l’analisi trova la sua massima necessità e funzionalità.

Ben dicono Welck e Warren: (op. cit., pag 204 e sgg.)

Non vi è nessuna necessità di ipostatizzare e di materializzare il sistema di “norme e non c’è bisogno di trame una sorta di archeti-

po che presieda ad un regno atemporale di essenze [...] La presentazione di un numero o l'affermazione di una norma, non sono il numero o la norma stessa in quanto le norme (le "regole") si costituiscono a posteriori e sono in continuo divenire

Diversamente, esercitare un'analisi chiusa e limitata in sé — quasi nel terrore di asservirla a interpretazioni di una realtà estetica che comunque andrà sempre oltre ad essa — varrebbe nutrire soltanto illusioni di creatività, fornendo inanimati modelli di compositività ad allievi che sperano che per comporre altre opere d'arte basti riprodurre schemi e procedimenti già usati.

Di tutto ciò, secondo me, dovrebbe tener conto la didattica compositiva anche nei Conservatori, nei quali i principi dell'imitazione stilistica (della "mimesis") e quello delle "regole" mi sembra troppo spesso e troppo vistosamente, soprattutto nei giudizi d'esame, prevalgano. I principi infatti ai quali, per quanto mi risulta, si attengono generalmente le commissioni sono quelli di verificare l'attendibilità dello "stile" enunciato dai temi dati e quello delle regole catechismatiche di cui sono infarciti centinaia di trattati certamente inutili al progredire della conoscenza.

È necessario che anche prima del "corso superiore" (in cui generalmente avviene lo scatenamento dai ceppi della detestata "tradizione"), si stabilisca a fondamento della didattica compositiva il principio del giudizio "per elementi intrinseci" basato sulla verifica delle "tensioni". Ogni altro criterio è contrario alla natura delle materie artistiche ed estremamente limitativo della formazione degli allievi che così rimarrebbero a livelli estremamente bassi. Infatti perdere anni per inculcare loro un *corpus* limitato e magari personalizzato di "regole", anziché creare in loro quella sensibilità che procede da una comprensione profonda delle ragioni di quelle regole, inserite in un complesso di "teoria generale" capace di incorporare tutte le epoche e tutti gli stili; e insegnare loro una serie di "schemi formali" più o meno storico, anziché abituarli all'autocritica formale in assoluto; ed esercitarli ostinatamente nell'imitazione materiale di opere storiche anziché a rendersi conto degli atteggiamenti di fondo dell'invenzione compositiva; tutto ciò rende sciocco l'insegnamento e crea indicibili confusioni e difformità di giudizio nelle commissioni d'esame.

Leggendo infatti alla lettera i programmi vigenti, se non si decide per la svolta del giudizio "per fattori impliciti", l'interpretazione dei programmi stessi può essere data Conservatorio per Conservatorio, insegnante per insegnante, in svariati modi. All'esame di 7° anno, per esempio, che fuga va richiesta? Il programma parla di "fuga corale"; e allora perché ci si ostina a pretendere una fuga "bachiana"? L'*Arte della fuga* non è certo "corale"; per trovare significative fughe corali bisogna spingersi oltre il barocco, verso Cherubini (in ciò sommo maestro) e gli altri classici della sua epoca. Del resto, anche se si volesse sorvolare sulla definizione di "corale", per quale ragione si dovrebbe proporre soltanto l'opera-trattato di J.S. Bach? Non è la fuga praticata dai tempi dei Gabrieli a quelli di Hindemith, Sostakovic e Stravinskij?

E in tema di "romanza" perché ci si preoccupa così tanto

del modello mendelssohniano, o anche più sapientemente spingendosi fino a Skrjabin dimenticando quella vera marea di Lieder (senza titolo specifico di "romanza") composti nei periodi romantico e post-romantico (si pensi a Liszt), piuttosto che approfondire il senso di libera invenzione che il Lied ai tempi della stesura dei programmi per i "Regi Conservatori di Musica" aveva già assunto? Nei programmi dei Conservatori di musica la "Romanza" aveva infatti lo stesso significato del "disegno libero" nei programmi delle Accademie di Belle Arti: era cioè la prova dalla quale la commissione d'esame voleva trarre la miglior cognizione delle libere capacità inventive e della personalità dell'allunno.

Prima di chiudere mi si consenta anche di rilevare come, in un simile panorama di ambiguità di interpretazione dei programmi di Stato, a confronto con l'allunno "interno" del conservatorio, al quale basterà seguire le indicazioni del proprio insegnante, quello privato dovrebbe disporre per sentirsi tranquillo di una preparazione "universale" su tutti gli autori e su tutti gli stili.

In queste condizioni i programmi di "Nuova didattica della composizione" anche se non perfetti sono certo preferibili. Il discorso comunque non interessa solo la prassi "imitativa" delle forme, ma anche tutta la tecnica compositiva: ho accennato prima ai manuali di armonia: com'è possibile giudicare una successione armonica soltanto in base a quel tale manuale o anche ad una determinata prassi stilistica? Non sono un matematico, ma mi sembra che in base agli accordi possibili nel sistema ortodosso tradizionale una nota può appartenere a più di 250 accordi, possibilità che vengono quadruplicate considerando le possibili funzioni extra-accordali. Ora: quale sarà il giudizio più importante? Quello se l'allunno saprà bene la regola "x" del tal manuale, o se egli, sempre nel rispetto dell'ortodossia tradizionale, abbia trovato altre soluzioni possibili? In quanti modi si può armonizzare un corale "di Bach"? Non si va dalle armonizzazioni di Mendelssohn a quelle di Berg o alle esemplificazioni del saggio *Étude sur le choral d'école* di Koechlin?

Se però è indubbio che il *boom* dell'analisi giova ad un progresso conoscitivo del linguaggio musicale, non credo per questo che si debba rinunciare a considerare quanto di penetrazione e di partecipazione alla realtà extramaterica di un'opera d'arte ci possa essere consentita da quella critica "per ragioni estrinseche" fuori dalla quale rimane impossibile godere l'opera d'arte — così come ogni opera "creata" — in tutta la sua pienezza. Come scrivono Wellek e Warren: (op. cit., pag. 206) ■

L'opera d'arte [...] non è né un fatto empirico [...] né un immutabile oggetto ideale [...]; è diversa da oggetti ideali [...] perché è accessibile soltanto attraverso la parte empirica della sua struttura, il sistema dei suoni [...] dagli oggetti ideali differisce anche perché contiene qualcosa che si può chiamare "vita": nasce infatti ad un certo punto del tempo, muta nel corso della sua storia, e può infine perire. Un'opera d'arte è "senza tempo" solo nel senso che, se sopravvive, ha qualche fondamentale struttura di identità fin dalla sua creazione, ma è pure "storica" in quanto ha uno sviluppo che può essere descritto, e questo sviluppo non è altro che la serie di percezioni di una data opera d'arte nel corso della storia.