



AIKEM

**Associazione Kodály Italiana
per l'Educazione Musicale APS**

EDUKODÁLY

**Rivista Italiana Kodály a cura di
Associazione Italiana Kodály per l'Educazione Musicale**

3

Febbraio 2024

SOMMARIO

EDITORIALE

Maurizio Bovero
Presidente dell'AIKEM

3

MUSICA PER TUTTI

Roberto Goitre nel panorama della didattica musicale italiana odierna e nelle testimonianze di chi l'ha conosciuto.

di Luigi Ciriolo

5

EAR TRAINING: UNA MODA?

Tra due tradizioni

di Alberto Odone

16

IL CORO AFFETTIVO

Creare un legame ed esprimere la propria emotività attraverso il canto

di Elisa Cogliandro

27

LA FORZA PEDAGOGICA DEL CANTO E LA MENTALITÀ ORALE

Il nesso tra Kodály e la musica popolare

di Sandra Cotronei

39

PRECEDENTI STORICI DELL'APPROCCIO KODÁLY

Convergenze pedagogiche e musicologiche

di Paul D. Sanders

Traduzione a cura di Giusi Barbieri

47

Editoriale

di Maurizio Bovero

Presidente dell'AIKEM

Il 2023 è stato l'anno del XXVI International Kodály Symposium di Los Angeles - CA, in occasione del cinquantennale del primo Symposium, tenutosi nel 1973, presso la Holy Names University in Oakland, California. In questo primo Symposium, cinquanta delegati da diciassette nazioni presentarono le loro relazioni ed i loro rapporti sulle diverse maniere con cui poteva adattarsi il pensiero sull'educazione musicale di Kodály in vari contesti internazionali.



Delegates to the First Kodály International Symposium held at Holy Names University, Oakland, CA, USA.

Front Row L. to R. Sr. Mary Alice Hein, Sr. Irene Woodward, Erzsébet Szőnyi; 2nd Row Doris Engelhard, Lauren Abernethy, Deanna Hoermann, Shirley Linscott, Constance Moore, Klári Fredborg; 3rd Row Sr. Lorna Zemke, Norman Weeks, Kyoko Hani, Conrad Meyer; 4th Row Mae Daly, Helga Szabó, Betsy Moll, Shirley Blakely, Denise Bacon, Thérèse Douret, Hanna Piliczowa, Rev. László Domonkos, Mária Molnár, Richard Johnston; 5th Row Pierre Perron, Katalin Forrai, Kaye Dimock, Margaret Holden, László Vikár, Vernon Ellis Emma Szőnyi Molly MacNamara Alois Skovil; László Eősze; 6th Row Péter Erdei

gia Kodály, trovando adattamenti e soluzioni originali.

Anche in questo Symposium l'Italia è stata rappresentata da Teresa Sappa e Maurizio Bovero che hanno condotto un workshop dal titolo ACTIVE MIND - from Active Listening to the Musical Mind.

Si possono riconoscere nella foto personaggi del calibro di Sister Mary Alice Hein, Erzsébet Szőnyi, László Eősze (biografo di Kodály), László Vikár, Helga Szabó, Pierre Peron, Katalin Forrai, Péter Erdei e Lois Choksy (che hanno mandato i loro videomesaggi di saluto per la cerimonia di apertura), Sister Lorna Zemke (che abbiamo potuto incontrare di persona nella opening ceremony)...

Tale evento indicò come i tempi fossero maturi perché il mondo facesse propria la pedagogia

IKS Symposium 2023
Maurizio Bovero & Teresa Sappa





ACTIVE MIND
From Active
Listening to
the Musical
Mind



iksymposium2023.org
Golden Anniversary: Connecting Humanity Through Music

Irene Broz e Giulio Mariani hanno vinto l'International Kodály Society Scholarship, la borsa di studio promossa dall'IKS con l'intento di promuovere la partecipazione a corsi di Formazione Kodály di alta qualità organizzati nel mondo, in questo caso la nostra Formazione Kodály Italiana.

L'anno Formativo ha visto lo svolgimento della Formazione Kodály Italiana nella sede di Torino, della Curvatura Kodály inserita nel Biennio Superiore di Didattica della Musica presso il Conservatorio Benedetto Marcello di Venezia e del Corso Estivo, che si è tenuto a Verrès in Valle d'Aosta con l'intervento della fantastico docente ospite Árpád Tóth (Kodály Institute HU), mentre un nuovo corso biennale, La Mente Attiva, è iniziato presso il Conservatorio Statale G.P. da Palestrina di Cagliari.

Maurizio Bovero

Musica per tutti

Roberto Goitre nel panorama della didattica musicale italiana odierna e nelle testimonianze di chi l'ha conosciuto.

di Luigi Ciriolo

*diploma II livello in Didattica della musica - Curvatura Kodály
presso il Conservatorio B.Marcello di Venezia*

Musica, per tutti! Questa è la frase chiave che emerge dai testi di Roberto Goitre compositore, pedagogo, maestro di coro e ne racchiude il senso fondamentale del suo pensiero, motivo per cui ho scelto di dare questo titolo alla mia tesi di Laurea di II livello in Didattica della Musica con curvatura Kodály conseguita, nell'ottobre 2023, presso il Conservatorio Benedetto Marcello di Venezia.

[...] La musica non è soltanto un fenomeno artistico privilegio di pochi, ma un patrimonio di enorme valore formativo, educativo e di socialità di cui tutti possono essere partecipi mediante lo strumento più naturale: la voce.¹

Roberto Goitre nasce a Torino il 26 novembre del 1927. Intraprende fin da bambino lo studio della musica e nel 1945, dopo aver conseguito la maturità classica, si dedica completamente agli studi musicali: segue le lezioni di Angelo Surbone per l'organo, di Felice Qua-

ranta per la composizione ed il pianoforte, di Ippolito Rostagno per la direzione di coro.

Come compositore, si dedica alla realizzazione di colonne sonore, alla musica da camera ed alla musica di scena. Risalgono al 1947 le sue prime creazioni compositive di rilievo, scrivendo numerosi pezzi principalmente per pianoforte, organo, coro e flauto.

Si distingue anche come direttore ed organizzatore, infatti fonda e dirige nel 1954, la Corale niversitaria di Torino che in Italia e all'estero ottiene il favore del pubblico, partecipando con successo a diversi concorsi internazionali, fra cui il Guido Monaco d'Arezzo: in questa occasione, ottiene il primo premio come miglior coro italiano.

Nel 1962, in seguito al successo ottenuto con l'esecuzione dell' *Amfiparnaso* di Orazio Vecchi a Piacenza, il Maestro Marcello Abbado, direttore del Conservatorio G. Nicolini della città, gli

¹ Roberto Goitre, *Validità del canto corale*, Edizioni Suvini Zerboni, Milano, 1972.

offre la cattedra di Musica corale e Direzione di coro.²

Tra il 1962 ed il 1971, dirige il coro della RAI di Torino. Cura inoltre, dal 1967, le trascrizioni e le revisioni di composizioni di musicisti attivi presso la corte sabauda, fra il Cinquecento ed il Seicento. Da ricordare, tra queste, *Solfeggi cantati a due e tre voci* di Angelo Bertalotti e *Canzon sesta a quattro senza stromento* di Benedetto Marcello.³

Negli stessi anni, si dedica alla musica di scena ed alle colonne sonore, componendo per la RAI musiche di documentari a puntate e sceneggiati. Inoltre compone musica anche per il Teatro Stabile di Torino.

Successivamente è anche vicepresidente dell'Associazione italiana studi di Musicoterapia, comprendendo l'efficacia della pratica musicale in questo ambito.

Nel 1976 fonda e dirige a Piacenza il Coro Polifonico Farnesiano.

Muore a Piacenza il 17 luglio 1980.

Fondamentale è il suo impegno per la didattica musicale: la franchezza del suo pensiero emerge dagli scritti ed è per questo che l'elaborato si concentra sulla bibliografia prodotta fra il 1972 ed il 1980, dopo un viaggio in Ungheria nel

1968 durante il quale conosce direttamente i principi didattici e musicali del metodo di Zoltán Kodály.

Si rese conto dei brillanti risultati di questo lavoro [...] Aveva trovato quanto da anni cercava, l'idea madre del suo progetto di alfabetizzazione musicale⁴.

E allora come rinnovare il panorama didattico musicale italiano dell'epoca?

Come dare al canto corale il giusto posto nella graduatoria dei mezzi educativi, delle attività di gruppo?

I suoi testi vengono presentati in ordine cronologico, con l'intento di mostrarne l'evoluzione del pensiero e degli approcci metodologici, abbracciando la realtà Kodalyana e gli studi etnomusicologici: la ricerca si propone di verificare l'attualità delle tematiche affrontate nei contenuti esposti.

Con questo intento, si sono analizzate le seguenti fonti:

● Validità del canto corale

Roberto Goitre si rivela critico nei confronti della scuola italiana e dei metodi didattici che vengono utilizzati nell'insegnamento della musica.

Percependo il coro come modello ideale di società, attraverso *Validità del canto corale*⁵ (1972) esprime il suo pensiero, esponendo dapprima una problematica nazionale.

² Goitre, Roberto di Monica Carletti, dal Dizionario Biografico degli Italiani – Volume 57 (2001) – treccani.it: [https://www.treccani.it/enciclopedia/roberto-goitre_\(DizionarioBiografico\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/roberto-goitre_(DizionarioBiografico)/) [ultima consultazione: 11 luglio 2023]

³ Ibidem

⁴ Dal sito del Coro Polifonico Farnesiano di Piacenza: <http://www.corofarnesiano.it/la-nostra-storia/cantar-leggendo/>

L'italiano medio, individualista ed egocentrico per natura, viziato in tre secoli di melodramma dal culto del divismo musicale, da due millenni di storia dedito all'arte di pensare prima di tutto a se stesso per ciò che riguarda il rapporto sociale, continua ad essere educato anche oggi dagli organi di informazione, stampa e radiotelevisione, all'esaltazione di valori, o pseudovalori, artistici individuali e a non sapere comportarsi in una comunità secondo una esatta misura di diritti e di doveri verso i propri simili [...].⁶

Il canto corale, grazie alle sue peculiarità, può così offrire importanti soluzioni.

Il coro è infatti una comunità nella quale si deve tendere al massimo livellamento della personalità per la maggior omogeneità possibile di suono e di colore; ciascuno deve dare il meglio di se stesso a favore del risultato artistico del complesso senza che nessuno dei suoi componenti ne possa menar vanto mentre d'altra parte qualunque piccola distrazione, una emissione incontrollata di suono, un segno dinamico non rispettato, possono danneggiare tutto il coro e rendere inutile un lavoro di preparazione durato settimane e forse mesi interi. Non è forse questo il migliore specchio della società in cui viviamo?

⁵ Roberto Goitre, *Validità del canto corale*, Edizioni Suvini Zerboni, Milano, 1972

⁶ Ivi, p.3

Dove tutti dovrebbero tendere a dare il meglio di se stessi per il bene comune mentre la mancanza di un singolo individuo può essere delitto contro l'intera comunità entro cui egli vive?⁷

Un esempio didattico virtuoso viene invece offerto dall'Ungheria e dal suo sistema scolastico che Goitre conosce attraverso una partecipazione personale con la Corale Universitaria di Torino al III Festival nazionale di cori magiari tenuto a Pécs nel 1968: rimane sorpreso dall'alto livello culturale e in particolare dall'ampia diffusione dell'educazione musicale a tutti i livelli sociali.

Simile miracolo culturale sarebbe dovuto, secondo gli insegnanti da me interpellati, ad una sostanziale differenza nell'impostazione didattica: mentre noi insegniamo le «cose», le loro scuole insegnano ad «imparare le cose». E il miglior mezzo per ottenere ciò è, secondo loro, lo studio della musica secondo il metodo Kodály che è imperniato sullo sviluppo delle facoltà logiche e razionali dell'individuo. Per questa ragione la musica è considerata al primo posto fra tutti gli altri insegnamenti.⁸

• Il Cantar leggendo

Ispirandosi alla kodályana esperienza ungherese del 1968, nel 1972 pubblica il *Cantar Leggendo*⁹ attingendo

⁷ Ibidem

⁸ Ivi, p.10

⁹ Roberto Goitre, *Cantar leggendo*, Edizioni Suvini Zerboni, Milano, 1972

dalla pratica, definita da lui stesso, del *Do mobile*. Questa

[...] utilizza le sillabe convenzionali (Do, Re, Mi ecc.) per indicare i suoni in base alla loro posizione nella scala e non in base alla loro altezza assoluta. Il riconoscimento di una melodia è legato quindi alla relazione che si crea tra i singoli suoni e alla loro funzione all'interno del discorso musicale.

La lettura con il Do mobile è molto più semplice di quella assoluta. In pratica, non si studiano note ed intervalli in tutte le diverse tonalità, complicate da diesis e bemolli che potrebbero confondere il bambino, ma si chiama Do il primo grado di ogni scala maggiore e La il primo di ogni scala minore.¹⁰

Incuriosito dalla pratica adozione della lettura con il sistema del *Do mobile* e osservando che il sistema Kodalyano lo eredita dal metodo Curwen (*Tonic-Fa System*)¹¹, il quale a sua volta si

¹⁰ Dal sito www.colourstrings.it:

<https://www.colourstrings.it/solmisazione-relativa-o-do-mobile/>. [ultima consultazione: 30 luglio 2023].

In questo caso, nella raccolta si utilizzano le consonanti iniziali corrispondenti alle note della scala musicale, eccezion fatta per il Si (per non confondersi con quella della nota Sol) che viene chiamato Ti (d, r, m, f, s, l, t, d). Pur partendo da Do o da La, si possono nel caso incontrare note momentaneamente alterate: quelle innalzate col *diesis*, vengono chiamate con la consonante della nota corrispondente e la vocale -i (Do#=Di, Re#=Ri, Fa#=Fi, Sol#=Si, La#=Li); quelle abbassate con il *bemolle*, vengono chiamate con la consonante del suono naturale più -a (Reb=Ra, Mib=Ma, Solb=Sa, Sib=Ta, eccezion fatta per Lab=Lo)

¹¹ John Curwen (Heckmondwike, 1816 – Manchester, 1880) è stato un pastore congregazionalista ed educatore inglese. Ha sviluppato e divulgato su vasta scala un metodo moderno di solmisazione, il *tonic sol-fa*, precedentemente ideato da Sarah Ann Glover.

ricollega a principi pedagogici di Miss Glover e Guido d'Arezzo, si cimenta in vari studi ed approfondimenti.

[...] Miss Glover, una modesta insegnante di Norwich, piccola città della contea di Norfolk, in Inghilterra, nel 1812, trovandosi in difficoltà con l'insegnamento della musica ai suoi piccoli allievi, pensò di iniziare adottando le sillabe ut, re, ecc., di Guido d'Arezzo, che non sono in uso nei paesi anglosassoni, per far leggere le note su un cartellone riproducente una scala a pioli, annettendo anch'essa una grande importanza alla «visualizzazione» delle altezze dei suoni, più facilmente rapportabili e rammentabili attraverso la consuetudine della lettura delle sillabe guidoniane. Dal paese d'origine, dal nome delle note guidoniane relative alle due uniche modulazioni possibili con il sistema del «DO» mobile e dal nome inglese della scala a pioli (ladder) trasse il primo nome il sistema (Norwich Sol-Fa ladder) che, ideato da un'umile maestra inglese, sarebbe stato poi adottato, perfezionato e diffuso dai Curwen, padre e figlio, con il nome di «Tonic Sol-Fa System».¹²

Di conseguenza, apprezza la grande capacità di Zoltán Kodály di riadattare tali contenuti nel contesto tradizionale ungherese, usufruendo di un repertorio popolare selezionato e basandosi sulla vocalità.

¹² Roberto Goitre, *Cantar leggendo*, Edizioni Suvini Zerboni, Milano, 1972, p.VI

Sottolinea inoltre come nei libri di pedagogia musicale ungherese siano presenti frequenti riferimenti al termine *madrelingua musicale*,

[...] intendendo con quel termine tutto il patrimonio di «vocaboli» musicali (intervalli e moduli melodici) che il bimbo magiaro attinge fin dalla nascita dalla voce dei genitori insieme con le prime parole e formano il primo «corredo» musicale che, insieme con quello linguistico, la scuola arricchirà e insegnerà a decifrare, a scrivere e ad analizzare e con cui imparerà ad esprimersi, collimando anche in questo con i principi pedagogici guidoniani.¹³

Non potendo far leva su queste fondamenta nel panorama italiano, il maestro pensa così di procedere all'insegnamento della musica ai bambini come se dovessero apprendere una seconda lingua, tenendo presente il pensiero di Kodály, il quale esortava gli insegnanti ad agire pedagogicamente su due principali direttrici: la musica come arte e come scienza.

• La Cartellina

Dopo *Validità del canto corale e Cantar Leggendo*, nel 1977 Roberto Goitre fonda la rivista di didattica musicale e canto corale *La Cartellina*.

È principalmente suddivisa in nove sezioni, non sempre tutte presenti nelle varie pubblicazioni:

1. *Premessa* della casa editrice;

2. *Musicologia*, parte storico musicale;
3. *Educazione Musicale*, con riflessioni sulla didattica;
4. *Repertorio*;
5. *Colloqui*, con interviste;
6. *Cronache* di attualità;
7. *Responsorio*, con risposte del fondatore a lettere ricevute alla redazione;
8. *Corsi, concorsi, convegni*;
9. *Recensioni* di libri e di dischi.

Nell'introduzione del primo numero sono presentati gli obiettivi fondamentali e le finalità divulgative.

Le Edizioni Suvini Zerboni

[...] con il presente inserto vogliono avanzare una proposta nuova e aprire un dialogo con tutte le categorie di «operatori» corali, dalle educatrici prescolastiche ai direttori di cori amatoriali e dagli insegnanti elementari ai docenti di teoria e solfeggio, didattica musicale, musica corale o esercitazioni corali dei Conservatori, fornendo loro materiale di lavoro, informazioni editoriali e una possibilità di consulenza che serva da guida ad elevare il livello medio del coro amatoriale italiano.

Nasce così un'iniziativa che ci auguriamo possa riscuotere ancor maggiori consensi delle precedenti e di quelle risulti complementare, suscitando anche l'interesse di giovani musicisti per la musica corale e per la raccolta (severa) e la trascrizione (seria) di autentiche musiche popolari

¹³ Ivi, p.VIII

per cori amatoriali o di validissime ma neglette opere di autori antichi.

Per l'attività corale in Italia si apre una nuova prospettiva alla quale vorremmo dare uno sviluppo ancor più ampio se con la dimostrazione del loro consenso, coloro che sono interessati all'iniziativa vorranno anche essere collaboratori con suggerimenti e proposte, creando in tal modo un rapporto più stretto fra l'editore e il «consumatore di musica».

Il titolo della nostra pubblicazione è tratto da un'opera teoretica di Adriano Banchieri che, edita nel 1601 a Venezia da Giacomo Vincenzi, recava come frontespizio: «Cartella ovvero regola utilissima a' quelli che desiderano imparare il canto figurato nuovamente da varie opinioni di musicisti eccellenti ridotte in un piacevole dialogo di maestro e discepolo... ecc.».

La stessa opera vede successive edizioni fino alla quarta del 1615 sempre presso lo stesso stampatore con il titolo trasformato come segue: «la CARTELLINA MUSICALE che in documenti facili ridotti dall'antico allo stile moderno introduce i principianti a' sicuro possesso (sic!) del canto figurato» ed è catalogata come opera 35^a.

Poiché lo scopo che si prefigge la presente pubblicazione aderisce esattamente all'intento del famoso compositore rinascimentale, pensiamo di riassumerne il titolo augurandoci che, come dall'opera cui si ispira trae origine, così i suoi intenti raggiunga.

Le Edizioni Suvini Zerboni¹⁴

Ed è proprio in questo primo numero, che in un articolo compare una esauriente critica al solfeggio parlato, a favore della riscoperta di quello cantato: già in quegli anni, si riconoscono le problematiche legate alla suddetta pratica, ma è anche forse presente il *timore*, nel panorama didattico musicale italiano, di utilizzare nuove metodologie (che nuove non sarebbero).

Il solfeggio parlato, inoltre, non viene ritenuto solamente inutile, ma addirittura noioso e dannoso al fine dell'educazione musicale: a differenza del cantato, tiene infatti l'allievo lontano per troppo tempo dal discorso musicale e dalla sua flessibilità fraseologica e ritmica. Al suo posto, si preferisce la lettura ritmica.

Roberto Goitre si rivela poi stupito dal fatto che, dopo tanti anni di tradizione solfeggistica cantata, solo dal XIX secolo venga sempre più utilizzato il solfeggio parlato. Ciò ha favorito, fra i musicisti, l'incapacità di leggere a prima vista, una pratica invece comune tempo prima e l'allontanamento di molti dalla pratica musicale, incentivando l'incerto cantare e suonare *ad orecchio*. Per questo motivo, il maestro decide di rivalorizzare il solfeggio cantato, attraverso la riscoperta delle opere di Guido d'Arezzo, il quale fornisce utili consigli

¹⁴ *La Cartellina*, diretta da Roberto Goitre, Edizioni Suvini Zerboni, Milano, 1977, n.1 – aprile 1977, pp.1-2

per l'insegnamento della lettura delle note e degli intervalli. Anche Angelo Bertalotti viene citato, in quanto i suoi Solfeggi cantati si riscontrano tuttora validi.

[...] i «Solfeggi» di Angelo Bertalotti, ancor oggi usati nel corso degli studi musicali in Ungheria, sono tuttora di validissimo aiuto per la pratica del solfeggio cantato senza accompagnamento, ormai da troppo tempo negletta nel nostro Paese.¹⁵

L'edizione italiana moderna di questi *Solfeggi* viene pubblicata dalle Edizioni Suvini Zerboni nel 1977, presentando le segnature delle mutazioni secondo il *Do mobile*, con l'intenzione di creare una continuazione con il *Cantar leggendo*.

• Canti per giocare

Nel 1980, Roberto Goitre e la collega Ester Seritti pubblicano, sempre con le Edizioni Suvini Zerboni di Milano, *Canti per giocare*¹⁶, un manuale per insegnanti delle scuole d'infanzia ed elementari, contenente 75 canti popolari infantili dell'Italia Centrale uniti a numerose proposte operative per l'educazione globale del bambino.

È una vera e propria ricerca etnomusicologica che ha come scopo quello di riscoprire e valorizzare il repertorio popolare italiano, per fruirne a livello pedagogico. Il linguaggio verbale viene messo in relazione a quello musicale,

¹⁵ Ivi, p.6

¹⁶ Roberto Goitre, Ester Seritti, *Canti per giocare*, Edizioni Suvini Zerboni, Milano, 1980.

ispirandosi ai principi pedagogici indicati da Zoltán Kodály, definiti di educazione alla *madrelingua musicale*.

Il canto popolare infantile si rivela quindi fondamentale: il dialetto si mantiene vivo, ricordando usi e costumi locali, aiutando il bambino ad inserirsi nel suo naturale contesto linguistico-musicale.

È un patrimonio da salvaguardare e non da trascurare in quanto possiede come caratteristiche comuni: la semplicità della forma iterativa; la facile comprensione, ripetizione, memorizzazione, assimilabilità ed imitazione da parte dei bambini tra gli zero ed i sei anni.

Il lavoro è dedicato non solo agli insegnanti ormai già attivi sul campo, ma anche a quelli futuri, per evitare possibili impreparazioni: i canti vengono proposti in ordine crescente di difficoltà di testi, di intonazione o di memorizzazione, fornendo anche diversi indici per aiutare l'insegnante ad utilizzare i canti secondo le varie esigenze e finalità.

• Ari Bari Cutiri Cutari

Con Mario di Stefano, il Consorzio Provinciale di Pubblica Lettura ed il Centro Etnografico Provinciale di Piacenza, Roberto Goitre pubblica nel 1979 *Ari Bari Cutiri Cutari*¹⁷, una raccolta di rime tradizionali infantili del Piacentino.

¹⁷ Roberto Goitre, Mario di Stefano, *Ari Bari Cutiri Cutari. Rime tradizionali infantili del piacentino per l'educazione musicale di base*. Consorzio Provinciale di Pubblica Lettura e Centro Etnografico Provinciale, Piacenza, 1979.

La finalità è simile a quella di *Canti per giocare*, riproponendo il patrimonio culturale del territorio per l'educazione musicale di base.

Il testo è principalmente destinato a bambini ed educatori ed è frutto di ricerche etnomusicologiche che, a partire dal 1970, hanno permesso la raccolta di vive tradizioni orali di canti, giochi, filastrocche e indovinelli.

Vengono proposte inoltre risposte a diversi livelli di ricerca: dall'impegno di operatori musicali e scolastici, all'interesse del documento folklorico da parte del pubblico colto, all'autoriconoscimento, da parte di giovani e adulti, di una tradizione all'epoca ritenuta ancor viva e vitale.

Goitre, rivolgendosi con grande attenzione, al mondo della scuola e alla pedagogia musicale, arricchisce i materiali con numerose indicazioni operative, provvedendo a disporli secondo un ordine di progressiva difficoltà e quelli più rilevanti sono inoltre corredati da una trascrizione musicale.

Significativi sono gli indici proposti: oltre all'indice dei documenti e a quelli generali e per capoverso, ne sono presenti altri due, uno per la funzione dei documenti (filastrocche, indovinelli, scioglilingua, ecc.) e un altro ordinato per struttura e intervallo di estensione, con trascrizione musicale.

• **Far musica è...**

Nel 1984, le Edizioni Suvini Zerboni di Milano pubblicano l'opera postuma *Far musica è...*¹⁸. L'introduzione è di Giovanni Acciai ed è a cura di Mario Piggazzini. Al volume viene allegata una musicassetta, contenente i canti e gli esempi musicali.

È rivolta ad insegnanti di scuola materna ed elementare, con l'intenzione di fornire un mezzo pedagogico tale da condurre efficacemente i bambini ad approcciarsi alla musica grazie a mille proposte operative da cui trarre idee e spunti didattici.

Acciai, già collaboratore di Goitre durante gli anni della Cartellina (1977-1980), definisce il testo una vera e propria pietra miliare, destinata alla diffusione del sapere musicale nella scuola dell'infanzia: colma infatti una lacuna legata all'aspetto interdisciplinare del fare musica, rendendola veicolo privilegiato per le attività psico-intellettive concorrenti alla formazione globale dell'individuo.

Critica inoltre il sistema scolastico italiano ed il suo ordinamento, osservando una certa arretratezza dei programmi in quel periodo in vigore: negli anni Ottanta l'insegnamento della musica è ancora lasciato alle libere iniziative ed alla buona volontà dei maestri, mancando precise e concrete istruzioni me-

¹⁸ Roberto Goitre, *Far musica è...*, a cura di Mario Piggazzini, con introduzione di Giovanni Acciai. Edizioni Suvini Zerboni, Milano, 1984.

todologiche tali da definire una retta via e determinati obiettivi da raggiungere.

La musica viene di conseguenza poco valorizzata nelle scuole: infatti, non se ne parla mai in termini di linguaggio (ricollegandosi al termine *madrelingua musicale*), di sviluppo, di creatività e di stimolo delle capacità psicofisiche del bambino.

Il problema si collega poi, secondo Acciai, al carente insegnamento impartito nelle scuole magistrali, fra nozioni superficiali di teoria musicale, il solfeggio parlato, ritenuto *ignobile didassi*, e *stereotipate formulette* di storia della musica¹⁹.

Uno spiraglio di positivo cambiamento lo suggerisce però l'entrata in vigore nel 1984 di nuovi programmi ministeriali per la scuola elementare: le indicazioni contenute sottolineano l'importanza dell'educazione musicale, ponendola fra le materie *che contano* nella formazione, favorendo un nuovo modo di vivere ed *un nuovo umanesimo*²⁰.

Con *Far musica è...* si vuole contrastare l'analfabetismo musicale, attraverso un'aggiornata opera pedagogica capace di fornire concrete proposte per chi, la didattica musicale, la vuole vivere a contatto diretto con i bambini, educandoli alla musica attraverso la musica. Allargare il concetto di *musica* è però assolutamente necessario, se si

vuole creare un vero e proprio *elemento propulsore della pedagogia e dell'educazione di base sin dal primo giorno di vita del bambino*²¹: a sostegno di questa tesi, basti pensare agli elementi che concorrono a *far musica*.

[...] il corpo (la bocca, le mani, i piedi), la voce, l'orecchio, il rumore, il suono, la semiografia ampiamente intesa, l'occhio, il movimento, l'attenzione, il coordinamento, l'istinto, la ragione, la fantasia, la melodia, il calcolo, il ritmo, la logica, la sensibilità, la società, la storia, la geografia, l'equilibrio corporeo, il respiro, il segno grafico, la dinamica, l'acustica, le religioni, e forse molti altri ancora.²²

Il libro è il frutto di un lungo lavoro pratico condotto con bambini di tutte le età, per cercare di definire un iter pedagogico composto dagli elementi che il gioco musicale può offrire: le proposte operative qui raccolte sono gradualmente ordinate e vogliono essere un valido sussidio pedagogico, se utilizzate, introdotte, coordinate, dosate ed attuate nei modi e nei tempi più opportuni. Anche in questo caso, si vuole applicare il percorso formativo di acquisizione del linguaggio alla musica, attraverso l'ascolto, l'imitazione e la creatività.

Successivamente, una serie di interviste da me condotte a chi ha conosciuto il maestro, fotografa la situazione odierna: che eredità ci ha lasciato? Chi

¹⁹ Ivi, pp.8-9.

²⁰ Ibidem.

²¹ Ivi, p.14.

²² Ibidem.

l'ha salvaguardata e diffusa? Chi ha portato avanti il suo pensiero?

Rispondono:

- **Teresa Sappa**. Didatta, chitarrista e direttore di coro, collabora dal 2010 con l'AIKEM. È docente esterno al Biennio Superiore in Didattica della Musica - Curvatura Kodály, presso il Conservatorio Benedetto Marcello di Venezia. Da bambina, ha iniziato gli studi musicali con Roberto Goitre presso il Coro dei Piccoli Cantori di Torino;

- **Giuseppe Costi**. Insegnante di canto ed ex allievo di Roberto Goitre presso il Conservatorio Giuseppe Nicolini di Piacenza, racconta l'esperienza personale ed informale vissuta col maestro, avendo seguito anche un suo corso estivo tenutosi a Varallo Sesia (VC);

- **Giovanna Fassino**. Dopo aver insegnato per quasi trent'anni pianoforte complementare al Conservatorio di Torino, attualmente si occupa della direzione artistica del centro culturale Antroposofia. Ha collaborato come percussionista col maestro Goitre e Sergio Liberovici durante un incontro di formazione a Buti (PI);

- **Ester Seritti**. Ha insegnato Educazione Musicale alle scuole medie inferiori e superiori, oltre a Propedeutica Musicale presso l'Istituto Musicale Pa-reggiato Achille Peri di Reggio Emilia. Nel settore della Pedagogia Musicale applicata a varie fasce di età, ha svolto attività seminariali, sperimentazioni e

ricerche anche di natura etnomusicologica. Nel 1980, è co-autrice di *Canti per giocare*;²³

- **Lorella Perugia**. È insegnante e ricercatrice del Centro 'Roberto Goitre' di Avigliana (TO) dal 1998. In qualità di esperto in scuole dell'infanzia e primaria, si occupa di laboratori musicali. Ha diretto cori di voci bianche, cori scolastici e cori per adulti. È presidente del Centro dal 2008;

- **Mario Pigazzini**. Successore di Roberto Goitre, è maestro del Coro Polifonico Farnesiano di Piacenza dal 1981. È un convinto assertore della validità del metodo *Cantar leggendo* di Roberto Goitre: ne ha approfondito la metodologia, applicandola e sviluppandola in tutte le connotazioni pedagogiche.

Gli **allegati**, infine, arricchiscono l'elaborato con curiosità e alcuni materiali forniti dagli stessi intervistati: fra questi, aforismi e detti sulla musica da *La Cartellina*, una galleria d'immagini, una trascrizione della presentazione della ristampa di *Canti per giocare*, da parte della casa editrice Multimage, tenutasi presso il conservatorio S. Cecilia di Roma nel 2019 e le prime pagine di *San Frediano ieri*²⁴, testo pedagogico-

²³ Roberto Goitre, Ester Seritti, *Canti per giocare*, Edizioni Suvini Zerboni, Milano, 1980.

²⁴ Ester Seritti, *San Frediano ieri*, Amministrazione Provinciale di Pisa, Comune di Cascina, Ente provinciale per il turismo di Pisa. Pisa, 1980.

etnomusicologico di Ester Seritti del 1980.

Questa ricerca ha messo in luce che il pensiero del maestro Roberto Goitre ha continuato a vivere, in particolare grazie alle persone che lo hanno conosciuto, direttamente o indirettamente attraverso le loro esperienze pedagogiche e didattiche realizzate in questi anni di lavoro.

Pur esistendo alcune realtà illuminate nel panorama pedagogico italiano, tante questioni, comunque, si rivelano oggi ancora aperte:

- il solfeggio parlato è tuttora ampiamente praticato, ponendo in secondo piano il solfeggio cantato;

- le esercitazioni corali e la vocalità, in alcuni conservatori, vengono ancora

trascurate, rispetto all'esclusivo studio dello strumento;

- le infinite potenzialità formative della musica vengono, in genere, tuttora poco valorizzate a causa di una limitata preparazione interdisciplinare degli insegnanti.

Come risolvere queste problematiche? Come affrontarle, in un periodo storico in cui la digitalizzazione coinvolge gran parte della nostra società?

L'esperienza Goitriana evidenziata dalla tesi può fornire numerosi spunti e riflessioni per trarne valide soluzioni, ma dipende tutto da noi, dalla personale interpretazione delle fonti e dei dati, in relazione al contesto in cui quotidianamente operiamo.

Ear training: una moda?

Tra due tradizioni

di Alberto Odone

Docente di Teoria, ritmica e percezione musicale

Conservatorio di Milano

La didattica musicale italiana vede l'ingresso ufficiale della disciplina Ear Training con la riforma dei Conservatori del 1999, nella cui offerta formativa compare con questa denominazione tra i campi disciplinari del settore "Teoria, ritmica e percezione musicale", relativo alla "Formazione di base". In precedenza esso è stato appannaggio soprattutto della formazione jazzistica o frutto di esperienze formative di area nordeuropea, come nel caso del pionieristico volume di Giovanni Piazza ("Educazione dell'orecchio" - 1987), rimasto però estraneo alla formazione conservatoriale. Viceversa, la denominazione del settore già citata, "Teoria, ritmica e percezione musicale", lascia leggere in filigrana la parallela denominazione in uso dagli anni '30, "Teoria, solfeggio e dettato musicale". Nel passaggio tra le due denominazioni, il solfeggio, pratica in origine eminentemente vocale, lascia il posto alla ritmica, settore di abilità ritenuto primario in ordine alla pratica strumentale. La non meglio definita "percezione musicale" si sovrappone invece al dettato melodico, unica pratica

di formazione dell'orecchio contemplata dal vecchio programma ministeriale.

L'ear training italiano deve quindi trovare la sua strada tra questi due riferimenti tradizionali: la tradizione nordeuropea e il dettato melodico. Le righe che seguono, senza negarne gli eventuali meriti, cercheranno di porre in evidenza i limiti delle due impostazioni per motivare più chiaramente la ricerca di un'impostazione più adeguata alle esigenze odierne.

La tradizione nordeuropea si potrebbe schematicamente rappresentare come una piramide rovesciata: dai più piccoli elementi di base, i suoni singoli e gli intervalli, si costruiscono, e si è chiamati a riconoscere, strutture via via più complesse. Il crescendo di difficoltà consiste solitamente in agglomerati con un maggior numero di suoni, in un tasso maggiore di dissonanza, in esempi con un maggior numero di voci simultanee. Difficoltà e complessità o complicazione si corrispondono.

Può essere significativo a questo proposito considerare un classico dell'Ear Training jazzistico, il fascicolo

ad esso dedicato dalla celebre serie americana Aebersold (1989). Non è mia intenzione invadere un campo che non mi appartiene, quello della formazione jazzistica, per la quale la proposta di cui stiamo per parlare va probabilmente bene così com'è. L'esempio può invece interessarci per gli influssi che possiamo riscontrare nell'impostazione più

generale della materia e per l'idea di "orecchio musicale" che ne scaturisce: alla base sta la domanda circa il ruolo che la qualità funzionale della musica tonale riveste nelle attività che coinvolgono l'ascolto.

Ecco di seguito l'elenco dei contenuti (sono raggruppati gli elementi simili).

1. Esercizi sulla scala cromatica
2. Intervalli di 2^a maggiore e minore
- 3-6. Intervalli dalla 3^a maggiore e minore all'ottava
7. Qualità degli accordi e arpeggi
8. Brevi frasi musicali
- 9-12. Triadi maggiori e minori in stato fondamentale
- 13-18. Accordi di settima e di nona.
19. Accordi su Walking Bass
20. Cambio di modo degli accordi
- 21-22. Settime diminuite e semidimuite
23. Risoluzione del V7b9 alla tonica
24. Accordi e scale per toni interi sul V che risolvono alla tonica
25. II/V7/I/I
26. Esercizio finale: qualità e fondamentali in successione casuale

Gli elementi musicali si sommano in agglomerati di crescente ampiezza e complessità. È interessante la partenza dalla scala cromatica, che in una prospettiva funzionale si collocherebbe piuttosto alla conclusione di tutto. Puntare all'assimilazione delle funzioni melodico armoniche vorrebbe infatti che, assimilate le sensazioni funzionali dei diversi gradi diatonici, i semitoni cro-

matici possano risultare come sensibili secondarie, collocate su altrettanti accordi di dominante secondaria. L'idea è invece quella di iniziare dal semitono, in quanto elemento singolo più piccolo disponibile. Seguono gli intervalli in senso quantitativamente progressivo: la settima è esercitata prima dell'ottava anche se quest'ultima genera una sensazione tonale ben più chiara della prece-

dente. Dai due elementi si passa ai tre (le triadi) e ai quattro o più (settime ecc.). La successione delle fondamentali è casuale.

La prima traccia di collegamento tra gli elementi offerti al riconoscimento è l'introduzione del "Walking Bass" (n. 19), che collega le fondamentali degli accordi con un percorso prevalentemente scalare: un collegamento melodico, quindi, non di tipo sintattico, benché sicuramente tipico di molti generi jazzistici.

Al numero 8 compaiono brevi frasi musicali melodiche con accompagnamento, proposte senza soluzioni di controllo ma con il solo suggerimento dell'uso della "Tabella intervalli" riportata in fondo al fascicolo, un elenco di quelle che vengono solitamente chiamate "melodie di intervallo", ad esempio "Mary had a little lamb" oppure "Yesterday", entrambe per richiamare la seconda maggiore discendente ecc. L'utilizzo delle melodie di intervallo conferma il carattere decontestualizzato della proposta: le seconde maggiori con cui iniziano le melodie appena citate sono quantitativamente equivalenti ma hanno colori tonali completamente diversi: si collocano su differenti gradi della scala (3° e 2° rispettivamente); la prima è una consonanza mentre la seconda è una appoggiatura, quindi dissonante. La considerazione di aspetti funzionali appare solo al n. 23 ed è li-

mitata alle strutture cadenzali: le risoluzioni del V e la vera e propria "cadenza", II-V⁷-I. l'esercizio riassuntivo finale accosta nuovamente stati degli accordi e fondamentali in modo casuale, quindi non sintattico.

La proposta di Aebersold offre ciò che promette: l'addestramento nel riconoscere strutture musicali tipicamente jazzistiche, non basato sull'assimilazione di una sintassi ma su un tipo di percezione per quanto possibile automatico e irriflesso. Il modello di questo tipo di ascolto è l'orecchio assoluto, un orecchio "fotografico", che rileva i singoli punti sonori, semmai sommati in tipiche strutture ma non percepiti in base alle loro relazioni, né a quella con la tonica. Se il gioco riesce, ha probabilmente il vantaggio dell'immediatezza istintiva. I dubbi riguardano semmai il fatto che procedendo per somma di elementi si possa arrivare alla percezione di strutture anche complesse, e che queste possano essere identificate in quel modo anche una volta inserite nel flusso temporale della musica reale. L'operazione non differisce molto dall'apprendimento di una lingua partendo dall'alfabeto o da liste di vocaboli.

È questa l'impostazione di base che ritroviamo in diversi classici della materia di origine soprattutto tedesca (Mackamul 1969, Quistorp 1979, Kühn 1983) anche se in molti di queste pro-

poste si giunge a includere più compiutamente aspetti melodici e armonici, con materiali tratti anche dal repertorio. È probabilmente anche l'esigenza di approcciare musiche non tonali che porta a eludere la fase formativa fondamentale di sviluppo della sensibilità funzionale o a limitarla all'analisi delle cadenze, a separare il lavoro melodico, basato sugli intervalli, da quello armonico, costituito da sequenze di accordi di cui riconoscere la qualità. Il repertorio fa il suo ingresso nella proposta didattica ma i fenomeni che ne regolano il linguaggio non sono alla base del percorso formativo.

Segno dell'esigenza, avvertita anche in ambito tedesco, di superare la tradizione a cui si è accennato, è la proposta per molti aspetti rivoluzionaria di Ulrich Kaiser (1998). Lo stesso sottotitolo dell'opera indica l'intenzione di entrare nel merito dei meccanismi che presiedono al linguaggio tonale, di integrare l'improvvisazione come momento es-

senziale di assimilazione e restituzione di quei meccanismi, di allargare l'orizzonte dell'ascolto integrando una prospettiva analitica che non si limiti alla decifrazione di altezze e durate musicali.

La didattica statunitense ha recepito in parte quella tradizione ma appare orientata a una visione più integrata dell'Ear Training, riportando l'attenzione sull'importanza del contesto, della qualità effettivamente musicale delle attività, interrogandosi sull'opportunità di un percorso di formazione dell'orecchio separato dal resto delle discipline teoriche, con un'attenzione ai portati delle scienze della mente e dell'apprendimento (Karpinski 2000, Odone 2002).

Nuovi approcci alla materia appaiono gradualmente anche in Italia, con varia proposta di attività e attenzione al repertorio (Leonardi Insolia 2017, Peyrot 2017).

Alle origini del dettato melodico

Con l'eccezione di pochi esempi, tuttavia, le tracce della tradizione nordica nella pubblicistica e nella pratica italiane si limitano spesso all'inserimento di brevi esercitazioni di riconoscimento dedicate a singoli elementi, prevalentemente intervalli e triadi, inserite a mo' di spot in percorsi perlopiù tradizionali. È un ear training fatto di

"drills", di piccoli dispositivi di esercitazione, volti a instillare nel soggetto un'abilità generalmente limitata a un singolo elemento. Come queste esercitazioni contribuiscano a formare abilità effettivamente spendibili nella pratica musicale e a quale idea di musicista esse corrispondano non è chiaro, e forse l'aura di novità che queste pratiche an-

cora hanno presso di noi, come parte di una "moda" didattica, contribuisce a non avvertire il problema come rilevante.

In Italia, il contesto tradizionale in cui queste esercitazioni si inseriscono è tuttavia dominato dalla pratica del dettato melodico. Il suo essere ancora oggi profondamente radicato nella didattica italiana deriva dalla sua presenza nei programmi conservatoriali degli anni '30, programmi che hanno scavato un profondo solco nel nostro modo di concepire la formazione musicale e che prolungano la loro influenza ancora dopo la loro cessazione. Assistiamo ancora oggi alla pubblicazione di testi mirati alla "prova di dettato melodico" che si dà per scontato sia richiesta dagli istituti musicali, nonostante non vi sia alcuna programmazione ufficiale in tal senso. Il riferimento al dettato melodico come unica occasione di esercizio dell'orecchio fa tutt'uno con l'impostazione solfeggistica di una tradizione relativamente recente, quella che risale alla nascita dei conservatori di Parigi e, subito dopo, della Milano napoleonica di inizio Ottocento. In un interessante studio pubblicato da Riccardo Allorto (1997) dedicato alla figura emblematica di Ettore Pozzoli si chiariscono le modalità per le quali la pratica del dettato melodico si inserisce con forza nella formazione musicale conservatoriale a discapito di altre. Il contesto

è quello della polemica di fine '800 tra il Conservatorio di Milano e il Ministro dell'Istruzione Pubblica che aveva disposto la soppressione del solfeggio parlato dagli insegnamenti del conservatorio, in quanto considerato "inutile, anzi dannoso". Il provvedimento vede la fiera opposizione dell'istituzione milanese che sortirà alla fine la riammissione della lettura parlata fino al suo inserimento nei programmi del 1930. Le motivazioni addotte in favore della lettura parlata rispetto a quella cantata riguardano l'inopportunità dell'uso della voce da parte di chi non abbia già acquisito un certo grado di tecnica vocale: "Il solfeggio cantato - si legge nel documento stilato da un influente gruppo di docenti - è riservato ai soli iniziandi allo studio del canto (...). Troppo di frequente succedeva che le voci fossero già miseramente sciupate prima ancora che gli allievi venissero ammessi alla scuola di canto" (pag. 32). Per comprendere questa presa di posizione dobbiamo tenere conto del ruolo preminente giocato nella vita musicale della città lombarda dall'opera lirica e dal Teatro Alla Scala; il Conservatorio cittadino è stato per decenni principalmente una fucina di voci in vista delle necessità legate alla produzione operistica. Ed ecco spiegato, dallo stesso documento, come entra in gioco la pratica del dettato: "... si richiede una certa voce per potersi dedicare allo studio del

soffeggio cantato, e poiché quella di non pochi studenti di musica è ribelle a questo esercizio, così già in Francia e nel Belgio si ricorse alla dettatura musicale, e Milano ne seguì l'esempio" (ibid.). Il dettato, dunque, come trattamento delle altezze musicali in sostituzione dell'uso della voce. Un'ulteriore

motivazione si richiama, non senza ironia, all'epoca rinascimentale, in cui le note restavano nei limiti del pentagramma e i valori arrivavano al massimo alla croma... con le difficoltà musicali odierne, al contrario, la voce non è considerata strumento adeguato alle necessità della formazione musicale.

Il superamento di un'impostazione

È ovvia oggi l'esigenza di rimettere le cose al loro posto, ricollocando la voce, cioè la persona, al centro della formazione, riaffermando la voce naturale, prima di ogni tecnica, come espressione primaria della musicalità del soggetto e strumento fondamentale di appropriazione del linguaggio musicale e di sviluppo del pensiero ad esso relativo. Riguardo alla pratica del dettato melodico, dobbiamo inoltre opportunamente chiederci: perché dettato? Perché melodico?

Proprio l'uso della voce e lo sviluppo del pensiero musicale interiore rendono la scrittura musicale, obiettivo finale della dettatura, solo uno dei possibili esiti delle indispensabili abilità di elaborazione dei suoni da parte di una mente musicale formata. Così come il linguaggio umano non giunge necessariamente sempre né perlopiù alla sua forma scritta, così la mente musicale ha mille modalità di sviluppo, dall'imitazione alla restituzione improvvisativa, e può semmai servirsi di uno strumento lin-

guistico (le sillabe guidoniane o una delle forme di nominazione dei gradi tonali) per chiarificare la realtà sonora senza per forza doverla mettere per iscritto.

Ancora: perché melodico? Scrivere una melodia è operazione facilmente verificabile e, secondo la concezione tradizionale, agevolmente risolvibile nota per nota, attraverso il semplice richiamo mnemonico intervallare. Tuttavia sappiamo che è l'inserimento della melodia nel suo contesto armonico a facilitarne la comprensione e la decifrazione attraverso lo sviluppo della sensibilità funzionale. Inoltre, una formazione all'ascolto consapevole e orientata alla realtà musicale effettiva non può prescindere dall'espressione musicale considerata nella globalità delle sue componenti. La fissazione sulla pratica del dettato melodico e di quella che potremmo definire la liturgia ad essa collegata (l'esecuzione al pianoforte, le tre battute per volta ecc.) nei nostri percorsi formativi resta notevole, tenden-

zialmente priva di strumenti metodologici che vadano al di là dell'uso degli intervalli, e slegata dalla figura di musicisti

che dovrebbe costituire l'obiettivo di questi percorsi formativi; una pratica, si direbbe, trasformatasi in un obiettivo.

Ear training implicito

Le maggiori proposte didattiche del '900 parlano poco o per nulla di ear training. La stessa Scuola Napoletana del '700, recentemente riscoperta come antesignana di impostazioni didattiche modernamente rilevanti, come l'apprendimento cooperativo o il *learning-by-doing*, e orientata a una formazione musicale "a tutto tondo", non ne fa cenno. Come mai tutto ciò? La ragione sta nella rilevanza dell'esperienza musicale e nella qualità delle attività musicali proposte in questi ambiti, proposte nelle quali l'orecchio è sempre coinvolto, anche senza che sia necessaria un'attenzione esplicita. Eccone di seguito alcune caratteristiche generali. La voce come strumento con il quale immergersi nella pratica musicale, precocemente e per imitazione. L'utilizzo delle sillabe o di altre modalità di nomina dei gradi come mezzo per organizzare la traccia sonora mentale. La lettura musicale preceduta dall'esperienza sonora e sempre associata al suono. L'approccio allo strumento non come semplice traduzione del segno ma come creazione del rapporto tra la produzione vocale (e la traccia sonora mentale corrispondente) e le modalità

della sua riproduzione sullo strumento. Le conseguenti forme di esecuzione estemporanea e improvvisativa. Nel rapporto del suono con le sue modalità esecutive strumentali, il segno musicale si inserisce solo in un momento successivo e sempre in relazione a un contenuto sonoro immaginativo già presente. Il percorso dalla nota al tasto passa per l'immaginazione sonora dell'evento musicale che si sta realizzando.

Se tutto ciò è presente, sembra paradossale affermarlo qui, l'attenzione specifica alla formazione dell'orecchio si rende superflua, perché questo è sollecitato dal primo momento e in modo continuativo nella totalità delle operazioni musicali proposte. La collocazione temporale precoce di questo quadro formativo consente una assimilazione profonda delle competenze auditive, rendendo il riconoscimento delle relazioni sonore e il possesso della sintassi tonale non il frutto di calcoli e ragionamenti ma qualcosa di tendenzialmente automatico.

Qual è dunque il ruolo dell'ear training? Quali sono le parole chiave di un possibile percorso formativo?

Contesto e funzione

Indipendentemente dalla collocazione temporale dell'intervento formativo musicale rivolto all'ascolto, ciò che sembra opportuno è passare da un percorso che risulti dalla somma successiva di elementi discreti alla considerazione di unità musicali di senso compiuto. Queste inizialmente potranno avere la semplicità di brevi melodie corredate del loro percorso armonico per assumere in seguito dimensioni e complessità crescenti ma considerate in base alle loro relazioni interne. Gli elementi del linguaggio musicale di cui ci proponiamo l'assimilazione ricevono senso se inseriti nel loro contesto musicale. Solo all'interno di questo contesto è possibile rilevare le relazioni tra gli elementi in gioco. Il linguaggio tonale, dal quale riteniamo sia necessario partire in quanto "lingua madre" basilare per ogni sviluppo successivo, si differenzia da altri sistemi musicali proprio per la forza e la

coerenza delle relazioni interne. Le altezze sono percepite per la qualità tensiva o distensiva che assumono in relazione alla tonica e alla struttura scalare. Le durate si collocano nella struttura accentuativa del metro. Emerge qui l'idea di *funzione*, ancora in ampia misura estranea alla didattica musicale italiana, specialmente a quella accademica. La funzione è la relazione di ogni elemento con il tutto, è la logica che rende il discorso consequenziale e quindi intelligibile. Nei percorsi formativi l'"armonia" è vista tradizionalmente come una disciplina a sé stante, qualcosa di successivo in quanto complesso (secondo i modelli del linguaggio romantico), per di più qualcosa di estraneo al suono e alle sensazioni musicali che, sull'asse tensione-distensione, colorano e rendono riconoscibili i singoli elementi musicali.

Ascolto informato, ascolto comprensivo

Come si è detto, una buona didattica musicale di base non ha bisogno di rendere espliciti percorsi di ear training. La collocazione più opportuna di questa disciplina è all'interno dell'ambito accademico, o comunque in una fase di ripresa e rielaborazione consapevole delle abilità musicali del soggetto, che possa contare sulla disponibilità di una piena maturazione cognitiva. Superare

la concezione "fotografica" dell'orecchio, per la quale, secondo una mentalità diffusa, sembra che l'intervento di fattori consapevoli rendano il lavoro di riconoscimento dei suoni, significa affermare che la conoscenza esplicita non è estranea alla comprensione dei suoni. Ciò che conosco interferisce positivamente con ciò che percepisco; la conoscenza di un lin-

guaggio, delle sue regole, delle sue espressioni più ricorrenti influisce sulle possibilità della sua comprensione. L'acquisizione esperta di abilità musicali porta certamente con sé la creazione di automatismi: in modo differente, sia il cosiddetto orecchio assoluto, sia l'affermarsi della sensibilità funzionale lo sono. Tuttavia, la conoscenza esperta si caratterizza anche per la formazione di programmi "ad albero", per l'acquisizione di schemi superiori che consentano di collocare i dati della percezione in contesti progressivamente più ampi, che interagiscono con la conoscenza consapevole del soggetto. Il

meccanismo di base è il raggruppamento, a livelli via via superiori. Dalla percezione della relazione melodica e del metro, ai pattern su base funzionale, per arrivare a costrutti linguistici più ampi: è l'idea di *schema*, alla base del funzionamento della percezione anche musicale, suggerita dalla psicologia della percezione e dell'apprendimento dell'ultimo secolo, erede delle scoperte pionieristiche della *Gestalt*. La percezione umana procede confrontando i dati percettivi con gli schemi già presenti nella mente e ordinandoli in base a questi.

Il confronto con la recente musicologia

Possiamo notare una felice corrispondenza, certamente non casuale, tra il funzionamento della percezione e alcuni indirizzi pedagogici e musicologici già in essere. Procede in questa direzione, ad esempio, l'idea di conoscenza stilistica sistematicamente sviluppata in ambito kodaliano (tra gli altri: Hegyi 1984) a seguito della quale si impone la centralità del repertorio – quale che ne sia lo stile – come materiale di riferimento primario per la formazione musicale: un linguaggio si apprende attraverso la frequentazione di quello stesso linguaggio.

Di grande interesse è la già citata riscoperta musicologica dei modelli di improvvisazione e composizione risa-

lenti alla Scuola Napoletana del '700 e che hanno costituito per secoli la base dell'apprendimento musicale in Europa (Gjerdingen 2007 e 2020). Si tratta di un vero e proprio repertorio di modelli base che lo studente aveva innanzitutto sotto le dita come canovaccio per l'esecuzione estemporanea alla tastiera, e che possono essere assimilati e riconosciuti all'ascolto come base di una miriade di composizioni, oltre i confini del XVIII secolo: un vocabolario che giunge in infinite varianti fino al repertorio Pop dei nostri giorni.

L'orizzonte auditivo si amplia ben al di là della decifrazione puntuale di altezze e ritmi. Così come è improbabile leggere un libro senza accorgersi che si

tratta di un saggio o di un romanzo, di un'opera scientifica o fantasy, allo stesso modo la produzione musicale si articola in generi e presenta, in qualche modo, degli argomenti. I compositori di epoca tonale sanno di poter contare su un repertorio di generi e ambientazioni musicali che il loro uditorio può riconoscere, sui quali stabilire un canale di comunicazione. «I capolavori classici erano pieni di riferimenti al panorama sonoro del XVIII secolo. (...) Il repertorio musicale dell'epoca presentava una variopinta galleria di personaggi tratti dalla vita musicale quotidiana. (...) Un tesoro di conoscenza stilistica condivisa da compositori e ascoltatori» (Mirka 2014, pag. 1). Ascoltare attivamente e comprendere un brano del '700 significa saper riconoscere se si tratta di una danza, di una musica militare o di caccia, se il compositore usa un registro cantabile, brillante, riferito al genere pastorale o allo *Sturm und Drang* ecc. Sono le condizioni di un ascolto attivo, con il quale il pubblico condivide un vocabolario che può essere oggetto di al-

fabetizzazione così come il riconoscimento di una tonalità o di una successione accordale. Con maggiore o minore efficacia, questa condizione si estende ovviamente ad altre epoche e generi musicali, fino alla complessa sfaccettatura del Pop-Rock contemporaneo.

L'inclusione di questi e altri aspetti emergenti dalla recente riflessione musicologica in percorsi formativi sistematici (Odone 2018, 2021-2022) offre l'idea di un ear training comprensivo, nel quale le diverse abilità di ascolto tecnico si intrecciano con un solido insieme di schemi di interpretazione e di conoscenze storico stilistiche, per approdare all'analisi auditiva, secondo modalità che non sono quelle dell'analisi condotta sullo spartito, né della semplice contestualizzazione storico musicale ma che procedono nella direzione dell'ascolto informato, un approccio consapevole al fatto musicale che conserva in sé tutte le prerogative di estemporaneità e rilevanza psicologica proprie dell'evento musicale reale.

Bibliografia

- Aebersold Jamey (1989), *Jazz Ear Training*, Aebersold
- Allorto Riccardo (1997), *Ettore Pozzoli musicista e didatta*, Ricordi
- Ericsson K. Anders (2003), *The Search for General Abilities and Basic Capacities: Theoretical Implications from the Modifiability and Complexity of Mechanism Mediating Expert Performance*, in: "The Psychology of Abilities, Competencies, and Expertise", Cambridge University Press
- Gjerdingen Robert O. (2007), *Music in the Galant Style*, Oxford University Press. Trad. It. *La musica nello stile galante*, Astrolabio, 2017
- (2020) *Child Composers in the Old Conservatories: How Orphans Became Elite Musicians*, Oxford University Press
- Hegyí Erzsébet (1984), *Stylistic knowledge on the basis of the Kodály concept*, Kodály Institute of Music, Vol. I e seguenti
- Kaiser Ulrich (1998), *Gehörbildung. Satzlehre, Improvisation, Höranalyse*, Bärenreiter
- Karpinski Gary S. (2000), *Aural Skills Acquisition. The Development of Listening, Reading, and Performing Skills in College-Level Musicians*, Oxford University Press
- Kühn Clemens (1983), *Gehörbildung im Selbststudium*, Bärenreiter
- Leonardi Massimo, Insolia Riccardo (2017), *Ear Training*, Rugginenti
- Mackamul Roland (1969), *Lehrbuch der Gehörbildung*, Bärenreiter
- Mirka Danuta (cur. 2014), *The Oxford Handbook of Topic Theory*, Oxford University Press
- Odone Alberto (2002), "Aural Training": *il contributo del Journal of Music Theory Pedagogy*, in: "Spectrum" n. 1, ed. Curci
- (2018) *Analisi all'ascolto: un percorso*, Rivista di Analisi e Teoria Musicale 2018/1
- (2021-2022) *Ear Training Corso Base, Corso Intermedio*, Sonomusic
- Peyrot Cécile (2017), *Ascoltare per comprendere*, Progetti Sonori
- Piazza Giovanni (1987), *Educazione dell'orecchio*, Ricordi
- Quistorp Monika (1979), *Die Gehörbildung. Das Kernfach musikalischer Erziehung*, Breitkopf & Härtel
- Ratner Leonard G. (1980), *Classic Music. Expression, Form, and Style*, Schirmer

Il coro affettivo

Creare un legame ed esprimere la propria emotività attraverso il canto

di Elisa Cogliandro

Certificata AIKEM "Esperto in metodologia Kodály"

L'articolo, basato sulla Tesi della certificazione, affronta la tematica della coralità intesa come opportunità di crescita attraverso la realizzazione di un "Coro affettivo" fatto di musica, emozioni, socialità, adattamento e collaborazione. Questa esperienza di impronta kodályana apre nuovi orizzonti verso un modo profondo di "sentire", regalando quell'intensità, quel coinvolgimento e quella condivisione che permette di creare un legame e dove ciascuno realizza qualcosa di straordinario insieme agli altri in un percorso di consapevolezza maieutica e di apprendimento della musica attraverso la musica.

Cantare in coro

Nel dirigere un coro di una piccola scuola di montagna, I Plurimusicisti, formato da bambini della scuola dell'infanzia e della primaria, ho potuto sperimentare il potere che la musica assume se vissuta in senso kodályano. In questa mia ricerca di strategie e modi di vivere le esperienze musicali finalizzate alla realizzazione di un coro affettivo, ho respirato la magia sprigionata dai bambini che scoprono il pentagramma come luogo di relazioni, sviluppano la capacità di ascolto e l'orecchio interiore, improvvisano, comunicano musicalmente, utilizzano la solmisazione e la chironomia, si stupiscono per la bellezza della pentatonica e della polifonia, fino ad arrivare a commuoversi per l'energia che si crea in un canto corale.

Kodály ci insegna che la musica rende le persone cittadini migliori. Per que-

sto motivo vivere l'esperienza del canto corale fin dalla prima infanzia è un'opportunità che noi insegnanti dobbiamo offrire, assumendoci la responsabilità di formare persone attente alla comunità, responsabili non solo della propria vita ma anche di quella altrui. In un coro è possibile affinare la propria sensibilità e sviluppare un senso di empatia e di attenzione all'altro; cantare in un coro ci fa sentire vivi e ci permette di sprigionare le nostre emozioni positive che vengono amplificate se nate da un vissuto condiviso. A questo proposito Rolando Benezon, psichiatra e musicista argentino, ha sperimentato sui suoi pazienti l'esperienza corale e l'espressione vocale come terapia. Il suo lavoro sul campo ci ha offerto una riflessione scientifica sul valore del "cantare insieme" come esperienza antica quanto l'uomo

stesso e come promozione al benessere e alla cura dell'anima.

Purtroppo la vita quotidiana, spesso frenetica e stressante, ci porta ad iniziare le nostre giornate in silenzio o peggio ancora sommersi dall'inquinamento acustico circostante. Benezon osserva come questo sottofondo, che accompagna la nostra vita, tolga spazio ed energie alla voce intesa come una delle più importanti espressioni dell'uomo. Eppure, sostiene il medico, non sono passati tanti anni da quell'epoca in cui il contadino cantava mentre coltivava i campi, a volte cambiando e rafforzando un determinato ritmo per meglio accompagnare il suo lavoro o scegliendo il tipo di canto adeguato al momento della giornata o al tipo di lavoro. La musica popolare faceva parte delle vite di ognuno e le melodie venivano memorizzate e vissute fin da piccoli.

Oggi non cantiamo più e trascuriamo la nostra voce, quella voce che nasce nel momento stesso in cui nasce un essere umano e lo accompagna fino alla sua morte. Per questo motivo è molto importante recuperare quel canto antico che faceva parte della vita quotidiana delle persone e che sapeva accompagnarla regalando conforto, malinconia, sostegno e altre intense emozioni.

Il canto condiviso con altre persone acquisisce un potere ancora più intenso in quanto ciascuno, sincronizzando suoni e movimenti, entra in stati emozionali simili a quelli degli altri e quindi armonizza con l'altro i propri stati emotivi. Se

qualcuno si unisce a noi quando cantiamo non rimaniamo indifferenti ma ci modifichiamo sincronizzandoci vicendevolmente. Cantare insieme quindi è un atto di interazione e dimostra una disponibilità a cooperare. Le persone che cantano in un coro cercano un senso di appartenenza, un posto accogliente dove la coralità è intesa come espressione di socialità spesso contrapposta alle tendenze di esaltazione del singolo espresse dalla nostra società.

Mettere insieme delle persone che cantano è molto semplice; cantare piace, è immediato, non richiede una tecnica precisa iniziale come suonare uno strumento. Tutt'altra cosa, invece, è realizzare un coro che vada oltre, che abbia un legame e che collabori per poter esprimere con energia e potenza la propria emotività; per creare un coro affettivo, la strada da percorrere è quella di una esperienza corale kodályana che tocchi con mano il concetto socratico del "tirare fuori", inteso come scoperta consapevole del nostro essere musicale in un contesto di comunità dove il coro diventa più della somma delle piccole parti, cioè diventa un essere migliori insieme.

Questo percorso maieutico di scoperta della musica e dell'essere coro, avviene attraverso uno stato di benessere procurato dalle sensazioni vissute, dal piacere delle scoperte collettive, dal fascino del suono e della significatività della musica. Questo benessere, descritto dallo psicologo ungherese M. Csikszent-

mihalyi nella sua "teoria del flusso", si crea nel momento in cui ognuno vive un'esperienza ottimale data da un bilanciamento tra sfida e capacità, dalla perdita del senso di sé e del tempo, dall'integrazione tra azione e consapevolezza, dalla concentrazione totale sul compito e da un feedback immediato e inequivocabile. Secondo Csikszentmihalyi vi sono situazioni in cui riusciamo ad essere protagonisti delle nostre azioni ritrovandoci nello stato di flow, vale a dire una situazione di esperienze ottimali.

Questo stato non deriva da momenti di apatia, passività o rilassatezza, ma presuppone passione, creatività e il pieno coinvolgimento delle migliori abilità della persona, la sua attenzione totale, la chiarezza della meta da raggiungere, il corpo e la mente impegnati al limite. Ogni didatta quindi può creare le condizioni tali da consentire a ciascun corista di vivere la musica in questo stato di "flow" che genera una sensazione di gioia, di felicità, di emozioni, di soddisfazione e di realizzazione personale. La musica favorisce esperienze reali significative intimamente vissute che assumono maggior valore nel momento in cui il direttore/didatta riesce a coinvolgere i coristi e a creare situazioni di apprendimento cooperativo. Questa modalità di apprendimento si basa sul coinvolgimento attivo delle persone e sul successo di tutti i membri del gruppo, sulla positiva interdipendenza, sulla responsabilità individuale, sull'interazione faccia a faccia, sull'uso appropriato delle abilità e sulla

valutazione del lavoro. Con l'apprendimento cooperativo viene incentivata la responsabilità individuale per il perseguimento degli obiettivi comuni, viene favorito l'emergere non dell'individualismo competitivo, ma della responsabilità nei confronti degli altri componenti, il senso di amicizia e di aiuto reciproco, di responsabilità sociale e di appartenenza al gruppo, la costruzione del "noi-gruppo" nel "noi-coro".

Come spiegato da Vygotsky, nel gruppo che coopera per un apprendimento attivo, gli alunni possono confrontarsi e fornirsi assistenza l'un l'altro. Ognuno si sente protagonista della relazione col gruppo e trova il proprio spazio emotivo in armonia con quello di tutti gli altri. In un coro, questo modo di apprendere non solo permette di guidare ogni corista verso l'acquisizione di conoscenze specifiche del mondo musicale, ma consente a ciascuno di costruire il proprio sapere insieme ad altri nella condivisione di un linguaggio che ha come fondamenta l'emozione e la sensibilità condivisa, dove ognuno sente ciò che prova l'altro, lo condivide, lo comprende affinando anche la propria sensibilità in un'ottica più ampia di attenzione empatica.

Per lavorare in questo modo, il direttore non vede i coristi come puri esecutori, ma come persone diverse da scoprire e conoscere in un'ottica di coro che mette le sue radici nella componente affettiva, dove la sfera emotiva diventa così parte integrante della musica. Il di-

rettore non si limita, quindi, a condurre esperienze musicali ponendo troppo l'accento sulla dimensione tecnico-esecutiva, ma coinvolge i coristi e li mette nelle condizioni di operare scelte musicali andando oltre la fase della pura esplorazione sonora.

In un contesto dove la musica viene intesa come un linguaggio che sviluppa competenze di tipo comunicativo, l'esperienza laboratoriale è alla base di un percorso di apprendimento condiviso; vivere la musica insieme ai compagni di classe ed agli amici è sicuramente più stimolante e piacevole che lavorare in un contesto di lezione individuale dove un adulto si ritrova a fornire regole, spiegazioni ed esercizi. Creare un laboratorio, però, non significa semplicemente fare musica in gruppo o vivere esperienze di apprendimento "ingannati" da giochi musicali d'insieme che nascondono l'intenzione del maestro/direttore di trasmettere nozioni. In un laboratorio di ispirazione kodályana, il gioco e la musica stessa coincidono; i bambini fanno esperienza del linguaggio musicale, "tirandolo fuori" da se stessi, scoprendolo e prendendone coscienza in relazione agli altri, vivendolo a trecentosessanta gradi e sperimentandolo in uno scambio ed in una comunicazione tra pari. Grazie all'esperienza laboratoriale, il bambino sviluppa abilità inferenziali, che riguar-

dano la valutazione degli esiti delle proprie azioni mettendo in gioco comportamenti, elaborazioni cognitive ed emotività; sviluppa, quindi, non solo delle capacità metacognitive autodirette, ma anche eterodirette proprio per l'apprendimento inteso come un tirare fuori da se stessi in un processo di scoperta condivisa. Le attività di tipo laboratoriale impegnano immaginazione, riflessione ed emotività realizzando così una cornice dove luogo fisico e luogo mentale coincidono. L'apprendimento assume un carattere multidirezionale e il vissuto dei partecipanti è valorizzato attraverso dialogo, confronto, operatività, ricerca e coinvolgimento dell'intero gruppo.

All'interno di un contesto di apprendimento di relazione musicale, ciascun bambino impara a generalizzare le informazioni acquisite considerando le molteplici variabili che gli si presentano mentre impara. Si tratta di competenze di una forte valenza sociale collegate al processo comunicativo. Attraverso l'esperienza, dove si attivano le funzioni esecutive, il bambino interagisce con l'ambiente circostante adattando le sue strategie mentali al contesto, stimolando l'autoregolazione e imparando a riflettere sul proprio pensiero. Sviluppa così competenze metacognitive che gli permettono anche di interpretare gli atteggiamenti dei propri simili.

Percorsi e strategie

Il punto di partenza del percorso di realizzazione di un coro affettivo è l'accoglienza dove l'ambiente in cui si costruisce il coro si trasforma in una comunità sonora. I coristi si riconoscono in questa comunità e parlano la stessa lingua: parlano la musica. In questo contesto di apprendimento musicale viene cancellato il concetto di giusto e sbagliato in modo tale che ogni bambino o adulto corista sia guidato dall'insegnante/direttore nel costruire una propria autostima che permetta a ciascuno di sentirsi sempre all'altezza dell'esperienza musicale che sta vivendo.

Vygotskij sostiene che ogni insegnante deve individuare la "zona di sviluppo prossimale" proprio per consentire la realizzazione di un percorso di apprendimento che nutra l'autostima e fornisca gli strumenti adatti a ciascun bambino per diventare costruttore della propria conoscenza.

La condivisione e il cantare in coro sono esperienze fondamentali in questo percorso di crescita personale e musicale, dove è necessario sincronizzarsi con gli altri, sia a livello puramente musicale (dinamica sonora, pulsazione...) sia a livello di ascolto dell'altro (respiri, inflessioni...) Solo così si può creare un vera sincronizzazione dove il coro si pone in un atteggiamento di attenzione alla musica e a ciascun corista.

In una visione della musica come esperienza comunicativa, il linguaggio musicale ricopre sia il ruolo di fine (per esempio la gratificazione del cantare in gruppo e produrre insieme qualcosa di bello) sia di mezzo (la musica come strumento di comunicazione e di relazione). In questa ottica non esistono materiali precostruiti da esporre, una sorta di scatola dalla quale prendere argomenti musicali da consegnare in mano ai coristi. Si parte dall'eterogeneità del gruppo di cantori pronti per iniziare il percorso di apprendimento ed arrivare insieme a loro a scoprire il linguaggio musicale, smontandolo e ricostruendolo in un contesto che ne aiuti la comprensione e ne stimoli l'utilizzo.

Giochi musicali di conoscenza, attraverso improvvisazioni sonore di relazione tra i componenti del coro sono strategie che tendono a rafforzare i legami e a far sentire ciascuno importante. Un esempio consiste nel cantare, improvvisando su suoni e ritmi scelti liberamente, il nome della persona sdraiata o seduta a terra alla quale si è deciso di dedicare l'attenzione. Questo semplice gioco di improvvisazione del nome o di alcune vocali del nome, consente di unire ulteriormente il gruppo e di entrare in una fase più intima della relazione smuovendo emozioni in due direzioni. Chi ascolta il proprio nome si sente importante e al centro di suoni pensati per lui, suoni che

variano di altezza, intensità, espressione. Chi improvvisa, invece, si sente parte attiva del processo di creazione di un vero gruppo che condivide emozioni simili in una specie di tribù. Anche inventare un movimento da condividere con gli altri, con tutto il corpo o solo con una parte di esso, che rappresenti simbolicamente il proprio carattere e associare a questo gesto un modo di dire o di cantare il proprio nome, assume una modalità significativa e giocosa di presentare se stessi agli altri. Si può sviluppare l'attività realizzando una performance collettiva, vocale e coreografica, formalizzata dal gruppo o improvvisata e guidata da un direttore che combina estemporaneamente i gesti vocali-corporei di tutti i partecipanti aumentando così la connotazione emotiva dello scambio. Progettare attività che danno spazio ad un attento ascolto dell'altro, promuove la nascita di una comunità corale, dove il senso di appartenenza e di relazione sono le fondamenta del coro. La condivisione della musica vissuta nello star bene assieme crea una sintonia emotiva e uno spazio affettivo comune.

La dimensione collettiva è sicuramente la situazione più adatta per un approccio all'esperienza vocale. Il gruppo offre un contesto protetto nel quale ogni persona può lasciare andare la propria voce senza sentirsi eccessivamente esposto e può familiarizzare gradualmente con il proprio io vocale in relazione agli altri. Questo io vocale acquisisce

sempre maggiore consapevolezza grazie all'energia sonora trasmessa dal suono collettivo, capace di attivare i sensi, l'ascolto e le emozioni. Anche inconsciamente ognuno capta nelle voci degli altri informazioni preziose. Le voci si arricchiscono quindi vicendevolmente grazie alla loro diversità e complementarietà. In quanto sistema sociale, il gruppo costituisce per i bambini ma anche per gli adulti, una preziosa opportunità educativa; li aiuta a comprendere che la qualità vocale e musicale di un insieme dipende dalla qualità delle relazioni tra le persone che lo compongono, a partire dalle capacità di ascolto in senso sonoro e musicale e dal livello di disponibilità di ognuno alla comunicazione e alla condivisione. La disposizione a cerchio è quella migliore per favorire una comunicazione visiva nell'attività laboratoriale. Il laboratorio vocale è un contesto nel quale le singole voci, attraverso il gioco, la scoperta, la ricerca e l'esperienza sonora condivisa, apprendono insieme e le une dalle altre. Anche sperimentare lo spazio in varie forme di gioco vocale è utile per indurre gli allievi ad aprirsi e a proiettare il suono, che acquista automaticamente energia. Il gesto vocale è inteso quindi come "proiezione simbolica dell'io nello spazio" (Lapierre-Aucouturier) e questo spiega gli atteggiamenti diversi che è possibile riscontrare all'interno dei gruppi, soprattutto di bambini. Alcuni tendono a invadere lo spazio con la voce, utilizzando la potenza sonora, quasi a voler imporre la

propria presenza; altri non lasciano andare la voce inibendo la propria vitalità. La relazione sonora che si crea nel gioco vocale collettivo può aiutare a prendere coscienza che lo spazio non ha bisogno di essere conquistato ma è una dimensione condivisa, nella quale è possibile incontrare gli altri e scambiare parole, suoni, pensieri. Dalcroze suggerisce molte attività mirate a distribuire l'energia nello spazio/tempo. Un esempio è quello di lanciare la palla ad un altro giocatore che si trova nel cerchio e far corrispondere al gesto del lancio un suono che deve durare finché la palla non verrà afferrata. In un secondo momento si può togliere la palla come oggetto concreto e simulare il lancio proiettando il suono verso uno dei giocatori per poi arrivare ad immaginare di lanciare due o tre palle creando così una struttura polifonica. Inoltre la gestualità corporea connessa al lancio della palla attiva automaticamente il respiro prima dell'emissione vocale e abitua quindi a preparare l'attacco del suono. Ogni esperienza che rinforzi l'idea dello spazio come luogo di relazioni è importante non solo dal punto di vista comunicativo ma anche per la costruzione degli equilibri sonori del gruppo vocale. Riuscire a sentire la voce dei compagni, anche i più distanti come se fossero realmente vicini, implica un ascolto molto attivo che educa il gruppo ad innescare dei processi di autoregolazione sonora, nel rispetto della propria e altrui voce.

Porsi in relazione con altre voci implica la capacità di decentrarsi percettivamente dalla propria voce e di rimanere in contatto uditivo con il suono degli altri; questa capacità si sviluppa grazie alla pratica d'insieme e può essere educata attraverso un lavoro mirato. L'ascolto reciproco delle voci può essere stimolato anche modificando la disposizione spaziale del gruppo. Cambiare spesso la posizione dei cantori facendo in modo che essi abbiano accanto voci sempre diverse, induce il loro udito a non impigrirsi in abitudini percettive. Nel coro polifonico, la pratica di cantare mescolando spazialmente i cantori delle diverse sezioni, produce effetti interessanti sui singoli cantori la cui voce è sostenuta dal denso contesto armonico e dà luogo ad impasti timbrici di particolare ricchezza. Un'altra disposizione interessante per scoprirsi e per conoscersi, oltre a quella di cantare in cerchio, è quella in fila indiana, dove ognuno indirizza la propria voce verso la persona davanti a sé. In questo modo si sviluppa l'immagine del suono come un flusso che attraversa le teste dei cantori dal primo all'ultimo della fila. Maria Grazia Bellia, direttrice di coro, ricercatrice e formatrice, sottolinea l'importanza di superare la pratica del coro statico dove l'insegnamento avviene in maniera unidirezionale dal direttore al coro. Questo modello di trasmissione di conoscenza di tipo istruttivo, soffoca e impedisce di vedere da altre angolazioni la figura e il ruolo del direttore. In un'altra prospetti-

va, invece, il direttore sperimenta strategie di apprendimento collaborativo del canto corale in modo tale da trasformare il coro in una comunità educativa. Con i bambini è stimolante smontare la partitura per interpretarla ed elaborarla in modo non solo vocale, ma attraverso il coinvolgimento attivo del corpo che impara facendo in relazione agli altri. Attività basate sul gioco di drammatizzazione favoriscono la formazione di un gruppo che si sente disinibito e si muove in simbiosi nei vari contesti musicali proposti rinforzando anche il lavoro di squadra. Alcune di queste attività consistono, ad esempio, nel cantare melodie pentatoniche dove i bambini interpretano con la loro vocalità e fisicità la linea melodica trasformandosi in personaggi adatti alla descrizione musicale oppure nell'interpretare canti polifonici che richiamano varie situazioni facilmente drammatizzabili. La partitura diventa così un canovaccio, dove i coristi sono chiamati a definire dei ruoli e delle situazioni attraverso un processo di ricerca e analisi del copione (lo spartito). Il coro si ritrova così ad agire spinto da una forte motivazione che permette a ciascuno di sentirsi parte del gruppo, importante e necessario per il risultato collettivo; il livello di partecipazione coinvolge la voce, che in questo contesto si esprime in maniera spontanea e naturale, ma anche il corpo nella sua globalità.

Da questo lavoro di interpretazione di una partitura, si arriva ad acquisire

una maggiore consapevolezza di ciò che succede nella musica e nelle voci dei coristi, migliorando di conseguenza l'esecuzione del brano su cui si è lavorato. Questa flessibilità nella sperimentazione musicale, spinge su un fronte sempre più creativo. Kodály sosteneva che i bambini amano improvvisare piccole melodie, a volte molto semplici, con brevi frasi ripetute più volte. Per l'insegnante è molto utile poter cogliere questo materiale che appartiene al mondo del bambino per poterlo poi sviluppare in forme più ampie legate all'improvvisazione, all'acquisizione di una conoscenza delle funzioni dei suoni, all'analisi della forma, alla scoperta della polifonia...

Alla base di ogni percorso corale c'è sicuramente l'imparare ad ascoltarsi. Questo ascolto comporta non solo un'attenzione verso l'altro, ma un continuo miglioramento nella crescita musicale legata anche all'intonazione. Per questo motivo è fondamentale iniziare a cantare a due voci fin dall'infanzia. Kodály stesso sostiene quanto sia necessaria questa pratica che purtroppo si inizia sempre con ritardo. Solamente il cantare a due voci favorisce lo sviluppo di un buon orecchio permettendo poi di imparare a cantare all'unisono. Kodály afferma che si impara a cantare correttamente all'unisono (per paradossale che possa sembrare) solo se si canta a due voci, le voci trovano allora vicendevolmente il proprio equilibrio. Chi ha già

nell'orecchio una chiara idea di come suona do-sol saprà cantare in modo corretto l'intervallo do-sol.

Nel suo libro "Cantiamo in modo corretto" Kodály critica l'utilizzo di uno strumento accordato obbedendo alla scala temperata per imparare a cantare intonati, ma suggerisce la pratica vocale a due voci per imparare ad ascoltare gli altri e a trovare l'equilibrio e l'intonazione. Questa intonazione, costruita dall'ascolto dell'altro, parte "dal rapporto degli intervalli naturali che sono acusticamente corretti e non in rapporto al sistema temperato". Da qui nasce un percorso finalizzato a formare l'orecchio fissando gli intervalli nella memoria. Si affrontano gli intervalli più larghi non sui gradini della scala di do maggiore, ma partendo dai suoni "pilastri" della scala pentatonica. È molto importante che il lavoro sulle voci venga fatto senza strumenti, in modo tale da poter ascoltare la propria voce e quella degli altri. Cantare a cappella insegna a pensare a ciò che si sta per cantare, ascoltando anche il silenzio che ha molte cose da comunicare. Le voci che nascono dal silenzio hanno un potere comunicativo unico e insostituibile. Da questo silenzio è possibile imparare a godere del suono della voce, molto più ricco e profondo nella dimensione collettiva.

È importante nella vita di un gruppo corale che non sia solo il direttore a valutare la qualità del prodotto espressivo, ma che tutto il gruppo venga educato ad

essere, più che giudice, osservatore del proprio operare. Esplorare un canto in gruppo, permette di farlo percepire in profondità, in modo da essere valutato qualitativamente ed emotivamente nelle varie possibilità realizzative, conosciuto e ascoltato davvero. Dove si coltiva l'attitudine alla ricerca, la tecnica vocale diventa un'abitudine ad attingere a tutte le risorse (sensoriali, motorie, emotive, cognitive) sintonizzandole sulla stessa frequenza espressiva del gruppo.

La musica quindi offre grandi opportunità di interazione, di incontro, di scambio, di trasformazione nel gruppo. Questo però non accade naturalmente e spontaneamente ma spesso si verifica quella situazione di parallelismo dove tutti i componenti di un gruppo ascoltano, cantano, compiono le stesse azioni in un contesto musicale, ma di fatto non si incontrano mai; si vive la stessa esperienza musicale senza prestare attenzione o occuparsi di chi si ha a fianco e senza che l'esperienza stessa modifichi in alcun modo i rapporti. Ci vogliono delle spinte educative guidate con professionalità e sensibilità per fare in modo che la musica funzioni come rete per il realizzarsi dell'interazione nel gruppo.

Franca Ferrari (docente di Pedagogia musicale al conservatorio di Frosinone e di Ascolto e analisi nella scuola di Animazione Musicale di Lecco) ha progettato attività di gruppo finalizzate a costruire un tipo di interazione in cui tutti siano

portati e motivati a vedersi, guardarsi, ascoltarsi, apprezzarsi.

La fase iniziale prevede giochi che danno la possibilità di esprimersi musicalmente senza però doversi esporre troppo, facendo leva solo sugli aspetti percettivamente più evidenti della musica. Il divertimento, in questi giochi, si fonda sulla capacità di sincronizzare durate e accenti del parlato o del movimento corporeo. In questo tipo di gioco si sviluppa la sincronizzazione ritmico-verbale e ritmico-motoria sempre in un contesto di gruppo e di incontro. Sulla musica di un saltarello o del valzer del balletto "La bella addormentata" di Cajkovskij, ad esempio, ognuno è invitato a proporre un gesto con cui accompagnare la musica, mentre il gruppo lo imita. Il gioco prosegue finché tutti hanno scelto il proprio gesto. Questa esperienza permette a ciascuno di attivare "orecchie particolari" puntate verso la musica e verso gli altri. Le idee di tutti vengono valorizzate e si comincia a porre attenzione ai rapporti che noi stessi o gli altri componenti del gruppo, instauriamo tra suoni e significati, tra la musica così com'è e le interpretazioni che ha dato luogo. Un altro esempio di gioco molto interessante per fare gruppo, proposto da F. Ferrari, è quello della macchina musicale. All'ascolto della musica il pri-

mo al quale viene un'idea per un movimento meccanico va al centro della stanza in corrispondenza dell'inizio di frase e comincia a farlo. Gli altri giocatori scelgono se imitare i movimenti di un giocatore già in azione mettendosi dietro di lui, oppure se incastrarsi con i movimenti di un giocatore già in campo proponendone altri che siano complementari, o ancora se muoversi in modo assolutamente diverso rispetto agli altri collocandosi in uno spazio proprio. Questo gioco è molto efficace per indurre tutti i partecipanti a prendere coscienza dei vari componenti del gruppo e a scegliere una modalità di relazione, in veste di gregario (colui che imita), di partner (colui che si integra) o di leader (colui che si impone con una nuova idea). Ferrari inoltre sottolinea l'utilità di togliersi dal gioco uno alla volta in modo tale da permettere di osservare gli altri con una visione complessiva della "unità nella diversità".

Tutte queste attività proposte sembrano non aver nessun collegamento con la pratica vocale corale, ma in realtà nascondono un'opportunità di arricchimento musicale che migliora inevitabilmente la qualità dell'essere coro. Al centro di questi giochi c'è lo sviluppo di relazione con lo spazio, con i componenti del gruppo e con la musica.

Repertorio

Si può cadere facilmente nella tentazione di trovare percorsi apparentemente accattivanti cercando di "conquistare" i propri coristi con una scelta di repertorio più vicino al loro mondo, più commerciale o superficiale. Non è facile rimanere fermi sulle proprie idee che contrastano schemi prefissati e didattiche obsolete. Non basta avere un'accurata formazione e una particolare sensibilità umana e musicale, ma ci vuole coraggio per mettersi in gioco e confrontarsi con nuovi sistemi che permettano di vedere il mondo musicale didattico da una prospettiva più alta. La metodologia Kodály ha come punto di partenza la qualità di un repertorio accuratamente e approfonditamente ricercato e organizzato in una progressione molto lenta ma consequenziale. Ogni direttore deve assumersi la responsabilità, deontologicamente parlando, di nutrire i propri coristi con musica di alto livello, selezionando il repertorio in base a esperienza, competenza, umanità, passione e onestà. Solo così la formazione musicale ben alimentata consentirà di produrre gli anticorpi contro un atteggiamento musicale superficiale e banale.

Il lavoro di ricerca di composizioni per bambini è sicuramente un'impresa ardua ma un dovere dell'insegnante che si assume la grande responsabilità di educare i bambini alla musica. In un'intervista Kodály ha detto "I grandi artisti sono il meglio per i bambini" e "gli adulti non sanno capire la musica se non l'hanno appresa nell'infanzia. Ecco perché è difficile in tutto il mondo trovare ascoltatori, pubblico per la musica". La buona musica deve arrivare a ciascuno fin dalla primissima infanzia; l'educazione musicale, addirittura, dovrebbe iniziare "nove mesi prima della nascita della madre". La ricerca del repertorio parte quindi dal territorio dove si vive e dal contesto culturale e sociale. "La musica leggera" sosteneva Kodály "non permette la transizione al classico" in quanto ambiti completamente separati "La musica classica è la naturale continuazione della musica popolare". La dimensione popolare dell'espressione corale crea, inoltre, un legame con il passato che parla della storia, della vita e dei sentimenti della gente comune.

Solo con le parole la Terra era triste

Kodály sosteneva che la musica è un bene per tutti; tutti hanno il diritto di godere delle bellezze del giardino della musica perché la musica è un bene primario da praticare

ogni giorno come un nutrimento. “La musica va consumata tutti i giorni” non per diventare musicisti professionisti, ma esseri umani completi. Le parole di un piccolo corista di un coro affettivo di una scuola di montagna confermano ciò che lo spirito kodályano vuole donare a ciascuno. Alla domanda “Secondo voi perché cantiamo?” lui ha risposto “Perché solo con le parole la Terra era triste”. Il coro affettivo regala questo: gioia e amore condiviso.



La forza pedagogica del canto e la mentalità orale

Il nesso tra Kodály e la musica popolare

di Sandra Cotronei

Certificata AIKEM "Esperto in metodologia Kodály"

In questa tesi ho raccontato l'integrazione che via via ho realizzato tra l'approccio pedagogico appreso da Giovanna Marini nel suo corso di "Estetica del canto contadino" tenuto alla Scuola Popolare di Musica di Testaccio e la pedagogia Kodály oggetto della formazione AIKEM.

Il repertorio di tradizione orale ha costituito il fulcro attorno al quale ho ideato un percorso che mettesse in collegamento le due proposte: sono partita dalla scelta di alcuni canti, rappresentativi di "modi" ricorrenti, e dall'individuazione di passaggi chiave e obiettivi pedagogici da raggiungere.

L'organico con cui ho lavorato era costituito da un piccolo coro amatoriale appassionato di musica popolare, nato in primo momento come laboratorio di canto popolare presso l'Università della terza età di Roma (UPTER) poi trasformatosi in coro con l'obiettivo di costruire un repertorio comune e trovare occasioni per cantare insieme.

Trattandosi di un gruppo di adulti, particolare attenzione è stata rivolta ad accogliere le loro proposte e valorizzare le loro esperienze musicali pregresse creando un ambiente di apprendimento

dove si realizzasse l'incontro tra le mie esigenze di ricerca e le loro aspettative. Nell'ottobre 2019 ho iniziato ad integrare elementi di pedagogia kodályana nei nostri incontri ampliando così gli obiettivi originari del Coro e realizzando vere e proprie esperienze di "teoria in pratica" nella direzione del "concetto Kodály".

Fino ad allora la mia attenzione era stata rivolta alla vocalità, al repertorio e alla costruzione di una coralità di sapore popolare che seguisse alcune delle regole fondamentali dell'estetica musicale contadina, da me imparate seguendo il corso della Marini e partecipando ad alcuni viaggi fatti insieme a lei in giro per l'Italia. Sono state proprio queste "regole", unite ad altre buone abitudini tratte dalla tradizione orale, a costituire il fulcro di quest'esperienza e di questo tentativo di trovare connessioni con la pratica kodályana. Quando il canto di tradizione orale, estrapolato dalla sua funzione rituale, perde senso, può allora acquisirne uno nuovo volto a cogliere quegli elementi "altri", estranei alla cultura musicale dominante, e ad

utilizzarne la valenza pedagogica.²⁵²⁶

Ho citato la data di inizio del progetto che, in realtà, dovrebbe avere scarsa o nessuna rilevanza in una dissertazione del genere, perché lo scoppio della pandemia di Sars-covid 2 a marzo 2020 ha interrotto il percorso per oltre un anno: gli incontri sono ripresi solo ad ottobre 2021 presso una nuova sede e con alcuni piccoli cambiamenti di organico avvenuti nel frattempo. Le mascherine e la paura di cantare hanno portato ulteriori difficoltà al lavoro, soprattutto per quanto riguarda la propriocezione vocale-corporea, con il risultato di una voce corale diversa e mai ben amalgamata. Dopo la pandemia, buona parte del lavoro è stato rivolto a riacquistare gradualmente la connessione con la propria corporeità, con il proprio respiro. Un grandissimo aiuto è venuto proprio dalla chironomia e il cantar piano che la caratterizza: l'attenzione si è focalizzata più sull'ascolto che sull'emissione vocale e ciò ha disteso gli animi.

La chironomia è anche il primo punto di contatto con la didattica di Giovanna Marini, la quale ha sempre iniziato le sue lezioni esercitando l'esecuzione degli intervalli e facendone un'esperienza viva, corporea e anche emotiva. Il gruppo veniva diviso in due o tre parti ognuna delle quali, seguendo le

indicazioni della "mano giovannesca", si spostava lungo i gradi della scala creando una successione di accordi e di emozioni. Lunghi e ripetuti riscaldamenti armonici in cui si realizzava un'immersione nel suono volta ad edificare una memoria corporea e a far sì che la conoscenza di un fenomeno musicale passasse necessariamente dall'esperienza. I canti, pur essendo il fulcro del corso, erano sempre un'occasione per entrare nel vivo della musica e comprenderla: dal suono e nel suono arrivavano i nomi degli elementi musicali. Tale modalità ricollega fortemente questo approccio pedagogico, mutuato da antiche prassi di canto collettivo, a quello kodályano. Insegnare la musica come si apprende la lingua madre, immergendosi nell'oralità attraverso l'ascolto, l'imitazione, il dialogo sonoro, l'improvvisazione e tanto altro.

Così nel suono si sono susseguite tante scoperte, le terze parallele, la forza della quinta, il raddoppio all'ottava, i quarti di tono, le melodie ascendenti e discendenti, il melismare, i modi (alcuni molto ricorrenti), la pulsazione, il ritmo della parola. La vocalità dei cantori, frutto della ricerca di particolari risonanze nel corpo, era sicuramente l'elemento che più marcava la distanza tra l'estetica contadina e quella urbana, sempre più educata e racchiusa in canoni di gusto ben definiti. L'imitazione di alcuni cantori, come esercizio di esplorazione della

²⁵

²⁶ AAVV, Senti le rane che cantano, Donzelli Editore 2005 (pag. 219)

propria emissione vocale, si è rivelata molto utile pur sempre nella consapevolezza di fare comunque una forzatura rispetto agli originali. La vocalità contadina, infatti, è il frutto dell'incontro con lo spazio: un paesaggio piatto, segnato da un sole cocente, con tanta umidità mentre si lavora chini, porta al timbro inconfondibile dei canti di monda. Acquisire abilità legate all'esplorazione spazio-corporeo-vocale porta alla consapevolezza del proprio strumento voce, a percepirne la ricchezza anche e soprattutto nell'incontro con le altre voci e con l'infinita ricchezza timbrica. Questo aspetto del lavoro, molto presente all'inizio, dopo la pandemia è ripreso con le grandi difficoltà prima descritte e legate anche alle esigenze di distanziamento che limitavano di fatto tutte le attività in movimento.

La mano giovanessa indicava i gradi della scala riportandoci ad un sistema di funzioni in cui si chiarivano i ruoli della tonica, della dominante, della sensibile e così via. Questa modalità di riscaldamento è stata da me ripresa e portata con la chironomia: i gradi della scala sono stati quindi sostituiti dalle funzioni e ho introdotto per primi i suoni **r** e **d** con la pratica dei segni e della loro lettura, subito seguiti, in un arco temporale molto stretto, dal **m**. Preso atto del tempo limitato a mia disposizione e del fatto di trovarmi di fronte ad un gruppo di adulti, ho rinunciato ad alcuni passaggi e

approfondimenti, pur attribuendovi un valore grandissimo, e ho focalizzato l'attenzione sull'esigenza di collegare gli esercizi al nostro repertorio introducendo subito la tonalità maggiore.

Con i primi tre suoni si sono palesate infinite scoperte musicali, quali la ripetizione di cellule melodiche con la conseguente consapevolezza della forma musicale, il riconoscimento dell'andamento melodico crescente o decrescente, l'acquisizione di elementi ritmici progressivamente più complessi e così via. La chironomia, quindi, apre la conoscenza/esperienza sia della dimensione melodico-orizzontale sia di quella armonico-verticale. Tali pratiche hanno modificato profondamente la loro attitudine d'ascolto con riflessi positivi nella qualità corale generale.

La forma AB si è palesata nella struttura formale della domanda e risposta mentre la ripetizione di un frammento chironomico con una piccola variazione li ha portati a distinguere la nuova forma A-A'. E così via, cercando di riconoscerle sempre di più e ampliando lo sguardo ai canti in repertorio per scoprirne la struttura formale. Anche il lavoro sugli intervalli è stato subito collegato al repertorio portando i coristi a riconoscere l'intervallo iniziale dei canti oppure a riuscire a stabilire il grado di partenza della melodia.

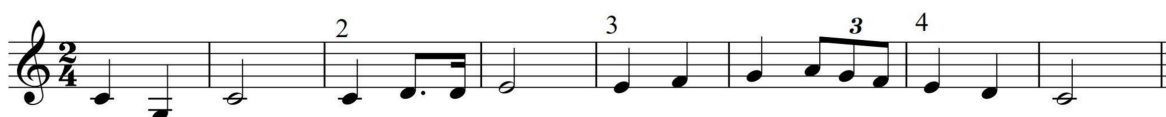
Un successivo passaggio è stato quello di cantare con i segni anche la scala discendente di cinque suoni dal **m**

ed entrare nella nuova atmosfera del modo minore.

Anche qui, durante gli incontri, si sono susseguite una serie di scoperte importanti da parte dei coristi, come ad esempio la costante dell'intervallo

tonica-dominante nel modo maggiore e minore. Ho voluto rafforzare questa intuizione introducendo il seguente canone inglese che avevo già trovato molto utile in passato.

Canone inglese



Abbiamo giocato con la trasformazione del canone da maggiore a minore e viceversa partendo prima da un **d** e successivamente dal relativo minore **l** e l'esercizio è stato eseguito senza difficoltà. Più impegnativo è risultato loro cambiare modo partendo da una stessa tonica ma, al tempo stesso, l'esercizio ha chiarito l'intuizione sulla costante tonica/dominante.

L'immediatezza con cui si sono palesate le due atmosfere maggiori e minori ha colpito molto i coristi che si sono talmente incuriositi da cominciare ad allargare lo sguardo ad altri canti. Così, spontaneamente, è iniziato un gioco di indovinelli sui canti in repertorio ed extra repertorio.

Dal punto di vista pedagogico, la cultura contadina ci trasmette una percezione differente dei modi, delle scale e degli intervalli che storicamente la collega a mondi musicali lontani. In molti canti si passa continuamente da un

modo a un altro a sottolineare una diversa valenza attribuita alla tonalità così come succedeva in autori antichi del XVI e XVII secolo.

La scelta dei canti, e quelli già in repertorio, non era focalizzata ad aprire anche questo varco sui modi così ricchi nella tradizione orale che avrebbe avuto però necessità di un tempo adeguato e ci avrebbe allontanato da acquisizioni base fondamentali nonché propedeutiche ad un ampliamento futuro dell'esperienza. Ho riproposto, invece, a consolidamento dei due mondi appena scoperti, la calata di cortesia che consiste nell'aggiustamento della triade finale di un canto o anche di ogni strofa abbassando la terza di un semitono. Giovanna racconta che l'ha sentita eseguire tante volte in Puglia in occasioni diverse e che l'ha molto incuriosita, perché confermava il confine sottile esistente tra maggiore e minore, quasi un'indifferenza, proprio nei canti più antichi, tramandati oralmente. E'

stata lei a darle questo nome dal momento che in una delle occasioni di raccolta di materiale in Salento, un bravissimo cantore, se non si faceva la calata, chiedeva espressamente di farla "per cortesia"! E così è rimasta per noi e ha rappresentato un ottimo esercizio perché il passaggio da una melodia maggiore ad una chiusa minore è molto forte e attiva una memoria corporea delle due atmosfere.

Un legame molto stretto con il corpo è dato anche dal respiro della frase che, soprattutto nei canti prevalentemente melismatici, non è scandito dalla pulsazione, non è inteso come periodicità costante e si collega più al movimento e al racconto. In questo senso, ogni cantore ha il suo ritmo individuale sia per costituzione fisica sia per intenzione o esigenza della narrazione. Dunque l'aspetto qualitativo, prima che quantitativo, del ritmo. Questa libertà ritmica si alterna con parti su pulsazione comune che di solito in molti canti di tradizione orale iniziano con l'entrata del coro dopo la frase lanciata dal solista. Trovo che sia un esercizio tutt'altro che scontato, entrare ed uscire dalla pulsazione: la motivazione rituale che muoveva un tempo i cantori non c'è più, per questo risulta particolarmente difficile. Inoltre, l'aspetto metrico negli adulti è spesso carente.

Pur essendo immersi nel ritmo ancor

prima di nascere e guidati poi in vita dal battito del nostro cuore, dal ritmo del respiro e da altre ritmicità intorno a noi, la relazione col ritmo si va generalmente indebolendo col passare degli anni. Il senso del ritmo e il senso del suono, intesi come capacità innate dell'uomo, si sviluppano sempre in una cornice culturale che ne determina molto spesso la qualità. Nel mondo occidentale abbiamo assistito negli ultimi decenni a un impoverimento sonoro generale: i canti accompagnavano il lavoro dei campi, delle filande, la pesca, le funzioni, i riti. Oggi è più difficile conservare le potenziali abilità musicali insite in ognuno di noi e, soprattutto, chi si affaccia ad esperienze musicali in età adulta può avere bisogno di molto esercizio per ritrovarle. Sicuramente, il lavoro sulla pulsazione è stato uno degli aspetti che ha avuto bisogno di un tempo più lungo di quello previsto e, per fortuna, abbiamo potuto continuare ad esercitarlo anche durante il lockdown, con alcune proposte di giochi ritmici da poter praticare individualmente o in coppia, generalmente ben accolte da tutti i coristi.

Il repertorio popolare ha introdotto il gruppo alla scoperta delle terze parallele: melodia doppiata omoritmicamente una terza sopra o sotto, esattamente parallela. A volte è addirittura difficile capire quale delle due voci sia il canto, la melodia principale può trovarsi alternativamente in una delle due voci parallele.

C'è stato bisogno di molto esercizio: all'inizio emergeva la loro scarsa autonomia ma pian piano, la memoria corporea del canto a terze ha lavorato nel profondo, portando tutti ad essere in grado di eseguirlo e a riconoscere subito l'errore nell'ascolto delle esecuzioni degli altri.

Pur con alcune peculiarità regionali, tale forma polifonica appartiene a tutti, facendo parte di quella che Giovanna Marini chiama la "placenta musicale". Le conseguenze dal punto di vista pedagogico sono importanti perché tale repertorio rappresenta qualcosa di "ritrovato", che ognuno sente alla propria portata, dunque generalmente accolto bene. Il canto a terze è sicuramente la forma polivocale più diffusa in Italia e può presentarsi anche a "parti non parallele", dove le due voci procedono insieme ma

con la possibilità di un rapporto interval-lare variabile e con una relativa autonomia ritmica senza tuttavia escludere momenti di parallelismo. Nei canti delle mondine a terze parallele, spesso si produce una quarta dovuta ad un ritardo cercato volutamente. La disposizione in file frontali e la pratica quotidiana del canto ha prodotto automaticamente un consolidamento e arricchimento delle abilità musicali di queste donne. E' una modalità polivocale tipica del Nord, come nel caso dei canti di risaia, ma si trovano esempi anche al Sud. In particolare, è stato un antichissimo canto salentino ad introdurci alla scoperta: "Lu rusciu di lu mare". Dopo averlo praticato coralmen-te, i coristi si sono cimentati per la prima volta a cantare in duetto a terze parallele.

O care mamme

Le mondine spesso arricchiscono anche il basso, solitamente oscillante tra tonica e dominante, con note di passaggio che lo trasformano in una vera e propria melodia. Nella maggior parte dei canti di tradizione orale,

invece, il basso ha l'andamento tipico di un bordone che oscilla tra tonica e dominante con un andamento ritmico diverso rispetto alle voci parallele. Nel coro Incontrovoce, molto esercizio è stato dedicato a cantare il basso dei

brani, provando a percepire e indovinare dove avveniva il cambio. Spesso io ho cantato una melodia e chiesto di trovare il basso segnandolo con la chironomia e diventare, per dirla alla Giovanna, "pendolari fra due mondi sonori". Tutto ciò ha richiesto un livello di concentrazione notevole ma, al tempo stesso, questa semplicità armonica ha portato alla scoperta della sequenza I-V-I aiutando a percepire anche la sospensione e la chiusura delle frasi musicali nell'andamento complessivo di un pezzo.

Le piccole variazioni delle mondine prima citate rientrano nella grande famiglia delle microvarianti, che ritroviamo nei canti di tradizione orale in tutte le Regioni d'Italia e che forse si legano proprio all'importanza attribuita agli stessi, al loro valore rituale: per questo non ci può essere una strofa uguale all'altra perché trasmettono parole, emozioni diverse. Dal punto di vista pedagogico musicale, le microvarianti sono una ricchezza immensa. Abituare a non addormentare la mente nella ripetizione meccanica, a cogliere, invece, piccole differenze e a trattenerle nella memoria significa nutrire l'orecchio polifonico della persona.

Sicuramente in controtendenza negli anni in cui si diffondeva sempre più una musica popolare che, per incontrare il consenso del grande pubblico, si lasciava contaminare da "traduzioni" ingentilite

ed era veicolata soprattutto da gruppi accompagnati da strumenti vari, Giovanna Marini²⁷ ha sempre continuato a scrivere madrigali e cantate per quartetto vocale e cori a cappella.

«Dal canto contadino ho imparato anche l'ascolto della voce pura, senza accompagnamento di strumenti.»²⁸

Considero questo un altro insegnamento fondamentale ricevuto: l'amore per il canto a cappella e il conseguente valore pedagogico ad esso attribuito. Kodály sosteneva che

«...the beginners' first step in the endless realm of notes should be supported not by any instrument of tempered tuning and dissimilar tone-colour, but by another voice»²⁹.

E' solo nell'incontro con l'altra voce che s'impara ad intonarsi, si sviluppa autonomia vocale e si affina l'ascolto.

La proposta didattica del corso di Estetica del canto contadino, dunque, è stata veramente preziosa e, a mio avviso, andrebbero riconosciuti a Giovanna Marini più meriti riguardo alle sue intuizioni pedagogiche che rimangono, invece, sempre in secondo piano rispetto alle tante sfaccettature della sua figura artistica. Numerosi e, soprattutto, rilevanti sono i punti di contatto con il concetto Kodály che ho

27 **AAVV**, "La musicoterapia nella globalità dei linguaggi, Borla, 1998 (pag. 152-154)

28 Macchiarella Ignazio, Il canto necessario: Giovanna Marini compositrice, didatta e interprete - NOTA 2005

29 Kodály Zoltán, Let us sing correctly - Boosey & Hawkes 1994

provato a descrivere, alcuni solo ad accennare nella tesi che si legava all'effettivo percorso didattico del gruppo. Tra l'altro una delle indicazioni di Kodály era proprio l'utilizzo di repertorio popolare del paese in cui si opera, facendo emergere tutti gli elementi musicali da quella che abbiamo chiamato "placenta musicale".

In generale, alla fine di questo percorso, le abilità di ascolto dei partecipanti, come si rileva anche dalle loro considerazioni finali, sono divenute più ricche e quasi tutti sono ora capaci di cogliere e "separare" parametri musicali, di decodificare nomi e tradurli in un loro immaginario sonoro.

Conoscevo già quasi tutti i partecipanti e sapevo che la partecipazione ad un Coro era immaginata da loro come si-

tuazione rilassata in cui ci si incontra, si socializza, si canta insieme senza doversi mettere troppo in gioco individualmente. Inoltre, sapevo che i fogli con i testi o con le strutture dei canti erano considerati da alcuni, elementi imprescindibili all'attività canora. Non è stato facile per tutti affrontare un modo "altro" di approcciare la musica e, privi di tante sicurezze, quali fogli con testi, partiture, disposizione fissa nello spazio, ci sono stati anche momenti di scoraggiamento. Pian piano si è creata fiducia verso le proposte nuove che hanno stimolato da subito la curiosità dei partecipanti. Così, via via, alla cautela si sono aggiunti altri ingredienti, come l'ironia, il gioco, l'osservazione senza giudizio, e ci siamo semplicemente trasformati in suoni tra suoni.

«Non riesco più a ricordarmi com'ero prima d'iniziare questo percorso; ora sento tutto, riesco a sentire chiaramente tre voci distinte quando cantiamo insieme. Anzi devo ascoltare tutto, proprio tutto, cosa sta facendo quello, e quell'altro ecc... Mi serve ad orientarmi, è una cosa che adesso è diventata necessaria per me. E' stato proprio grazie a quello che abbiamo fatto insieme, a me si è aperto veramente un mondo.»

Alexia, una dei partecipanti

Precedenti storici all'approccio Kodály

di Paul D. Sanders

PhD –Professore di educazione musicale.

Ohio State University at Newark

Traduzione a cura di Giusi Barbieri

Dal bollettino 19 n.1 della International Kodály Society

L'approccio Kodály all'educazione musicale sviluppato da Zoltán Kodály, Jenő Ádám, Erzsébet Szőnyi, e Márta Nemesszeghy fornisce un solido fondamento filosofico e metodologico sul quale può essere costruito l'apprendimento della musica. Esso prende in prestito alcuni elementi da diverse altre fonti combinando questi elementi in un unico pacchetto che è stato usato con grande successo in Ungheria, negli Stati Uniti e in altre nazioni. Il fatto che molti degli strumenti didattici dell'approccio Kodály siano nati altrove non deve essere visto negativamente. Secondo Corder (1990),

...Le idee di base su cui sono costruiti metodi di insegnamento di successo solo raramente sono interamente nuovi, né le buone idee di regola provengono

da una persona sola... Il fatto che un'idea sia apparsa più volte nella pratica educativa indica che essa è degna della nostra considerazione (p. 2).

Mentre molti educatori Kodály sono esperti sulle origini dell'approccio, altri non hanno esplorato questo argomento vitale in dettaglio. Una certa comprensione della storia di un metodo è essenziale quando si sostiene la sua importanza con amministratori genitori e altri educatori musicali. Per questa ragione l'inizio della solmisazione, del metodo GalinParis-Chevé e del metodo Tonic Sol-Fa sono argomenti rilevanti che possono aiutare nella promozione dell'approccio Kodály, così come soddisfare la personale curiosità degli educatori Kodály.

La solmisazione

Il primo utilizzo di sillabe associate ai suoni come aiuto per la lettura a prima vista, conosciuto come solmisazione, è generalmente attribuito a Guido d'Arezzo, un monaco benedettino ed

educatore musicale dell'undicesimo secolo. Esistono tuttavia esempi precedenti che includono sistemi sviluppati in Cina, nell'antica Grecia e in India (Hughes & Gerson-Kiwi, 1980).

L'inno a San Giovanni (Ut queant laxis) è stato utilizzato come fonte per le sillabe della solmisazione di Guido - ut, re, mi, fa, sol, la - con la melodia dell'inno che pone ogni sillaba all'appropriato livello relativo di intonazione. Mentre la melodia per l'inno potrebbe essere stata composta da Guido, il testo esisteva ed era largamente conosciuto almeno da duecento anni. Una delle più importanti caratteristiche del sistema di Guido era che le sillabe rappresentavano le funzioni dei suoni all'interno di un dato esacordo, senza alcun riferimento all'altezza assoluta. Quindi l'originale sistema di solmisazione di Guido rappresentava la caratteristica primaria del sistema di lettura perorato da Kodály e dai suoi seguaci. Poiché le composizioni musicali iniziarono a diventare più complicate tra il XVI e il XVII secolo a causa delle modulazioni e dei suoni alterati, i musicisti francesi iniziarono a usare ut per indicare il suono assoluto C (DO) per semplificare la lettura a prima vista. Ciò portò alla stabilizzazione del sistema di lettura con il DO fisso come una tradizione francese.

Un altro tentativo di semplificazione fu promosso in Ginevra nel tardo sedicesimo secolo quando fu suggerito che solo quattro sillabe dovessero essere usate: fa so la mi. Questo sistema fu largamente impiegato in Inghilterra fino verso il termine del diciottesimo secolo.

La sua popolarità in produsse una forte influenza sulle colonie americane dove il sistema di quattro sillabe combinato con le Shape-notes divenne un'importante aiuto per la lettura a prima vista (More 1985)

Attorno alla metà del diciassettesimo secolo in Francia venne aggiunta la sillaba "si" per completare l'ottava e in Italia "ut" venne modificato in "do". Rainbow (1980a) riporta che Sarah Glover (1786 - 1867) ha sviluppato un nuovo sistema di lettura della musica tramite la prima lettera delle sillabe della solmisazione e, *"per evitare la duplicazione dell'iniziale esistente tra sol e si ha rinominato il settimo grado ti (p.454)"*.

Nonostante la preferenza dei suoi contemporanei francesi per il do fisso Jean-Jacques Rousseau ha difeso la solmisazione del "do mobile" (Simpson, 1976, p. 16). Questo sistema di lettura fu impiegato anche nel metodo Galin-Paris-Chevé (Rainbow in Galin 1818/1983, p. 8), nel Tonic Sol-Fa Method (Curwen, 1843/1985, p. 11) e da John Weber, Del cui lavoro venne a conoscenza Jenő Ádám in un seminario condotto da Fritz Jöde nel 1935. Ádám invitò Jöde a condurre un incontro per gli educatori musicali ungheresi e di conseguenza la solmisazione relativa divenne parte dell'approccio di Kodály (Ádám, 1943/1971, p. 10-13)

Il metodo Galin-Paris-Chevé

Nonostante ciò che suggerisce il nome, il metodo Galin-Paris-Chevé venne sviluppato da quattro persone in un periodo di alcuni anni. Pierre Galin (1786-1822), Un noto insegnante di matematica a Bordeaux , Si interessò di educazione musicale quando provò, da autodidatta, a imparare a leggere la musica utilizzando i testi di musica disponibili ai suoi tempi. Non trovò alcuna sequenza logica dei materiali e nessuna chiara dichiarazione di principi, così iniziò a sviluppare il proprio approccio. Galin fu ispirato dagli scritti di Jean-Jacques Rousseau:

La visione di Rousseau dell'idea di educazione delineata nell'Emile ha fortemente impressionato il giovane insegnante... successivamente Galin ha studiato il dizionario della musica di Rousseau trovandovi la ragione del tentativo di semplificare la notazione musicale... Fu in questo modo che Galin si sentì attratto dall'idea di diventare lui stesso insegnante di musica. (Rainbow in Galin, 1818/1983, p. 7).

Galin sviluppò un sistema di notazione numerica che per molti versi era simile a quello di Rousseau. Il suo successo a Bordeaux con questo nuovo sistema convinse Galin a recarsi a Parigi dove attrasse un gruppo di alunni entusiasti tra cui c'era Aimé Paris (1798-1866).

Nel 1818 Galin pubblicò *Exposition d'une Nouvelle Méthode* in cui discusse

molte delle sue idee sulla educazione musicale.

Dopo la sua morte nel 1822, un gruppo di studenti di Galin continuò a diffondere il suo metodo. Aimé Paris, matematico, avvocato, sviluppatore di un sistema abbreviato di lettura ed esperto di allenamento della memoria, fu il seguace di maggior successo. Introdusse il linguaggio delle durate, un sistema di sillabe ideato come aiuto per l'apprendimento del ritmo, e la mutazione delle sillabe come aiuto nella modulazione.

Anche la sorella di Paris, Nanine, e suo marito, Emile Chevé (1804-1864) erano convinti della validità del metodo di Galin. Emile abbandonò la sua carriera di chirurgo e dedicò tutto il suo tempo alla diffusione del metodo. Nanine dedicò i successivi 35 anni allo sviluppo di esercizi organizzati sequenzialmente da utilizzare con il metodo. Nel 1844 i coniugi pubblicarono il *Méthode élémentaire de musique vocale* che condusse a grande popolarità il metodo, in Francia e altrove (Simpson, 1976).

Il metodo Galin-Paris-Chevé costituisce un importante precedente all'approccio Kodály sotto diversi aspetti. Come Kodály, Galin credeva che la voce fosse lo strumento ideale per iniziare gli studi musicali. La voce, a differenza di qualunque altro strumento, è utilizzabile

da chiunque per produrre musica. Per questo motivo dovrebbe essere utilizzata prima di tutti gli altri in qualunque buon corso di studi. Inoltre dato che ognuno la porta con sé, è uno strumento in grado di ottenere grandi perfezioni perché uno può esercitarsi maggiormente con essa. Di quali emozioni non è interprete, in quale classe sociale e in quale situazione di vita non è utilizzata? La voce è quindi lo strumento che dovrebbe avere la precedenza su tutti gli altri. (1818/1983, p. 47).

Nonostante Galin avesse sviluppato un sistema di notazione numerica come passaggio intermedio verso la lettura musicale, gli studenti che usavano il suo metodo cantavano le sillabe della solmisazione dalla notazione numerica. La logica di questa procedura apparentemente strana è fornita da Raimbow (in Galin, 1818/1983).

La ragione era la stessa in entrambi i casi perché entrambi gli studiosi si rivolgevano a una nazione in cui le sillabe

della solmisazione erano state utilizzate per dare nomi alle note dell'unica tonalità di DO maggiore... per indicare le altezze relative, quindi sia Rousseau, sia Galin utilizzarono i numeri per rimpiazzare le sillabe della solmisazione (p.8-9 8-9).

Quindi, come nell'approccio Kodály, il metodo Galin-Paris-Chevé impiegava la solmisazione relativa benché fosse necessario usare i numeri per aggirare il problema dell'abitudine, prevalente in Francia, di utilizzare questi nomi per indicare le altezze assolute.

Jenő Ádám menziona il fatto che il metodo Galin-Paris-Chevé è la fonte della solmisazione ritmica, cioè delle sillabe ritmiche utilizzate nell'approccio Kodály (1943/1971, p. 12). Tuttavia il linguaggio ritmico sviluppato da Aimé Paris era un sistema più complesso in cui la vocale della sillaba indica quale pulsazione della battuta viene eseguita mentre la consonante rivela quale divisione della pulsazione è espressa.

The figure shows a musical staff with notes and rests. Below it, two rows of rhythmic syllables are provided for comparison. The first row, labeled 'Paris', shows syllables: Tè, Tă, Tă, fă, Tē, Tě, Tă-ă, Tē, Tě. The second row, labeled 'Kodály', shows syllables: Ta, Ta, Ti, Ti, Ta, Ta, Ta-a, Ta, Ta.

Figura1: Confronto del linguaggio delle durate sviluppato da Aimé Paris con la solmisazione ritmica dell'approccio Kodály.

Secondo Erzsébet Szőnyi, anche l'approccio Kodály prende in prestito la notazione numerica sviluppata da Galin (1975, p. 30), usandola per indicare i gradi della scala in modo che si possano cantare sia le sillabe della solmisazione, sia i nomi dei suoni assoluti (p. 61). Inoltre Kenneth Simpson individua altri tre aspetti del metodo Galin-Paris-Chevé che sono condivisi dall'approccio Kodály: a) il ritmo e l'intonazione sono studiate separatamente, b) la solmisazione del modo minore è basata su "la", c) al posto delle alterazioni in chiave viene utilizzato il simbolo di una chiave per indicare la posizione della tonica (1976, pp. 30-31).

L'influenza del metodo Galin-Paris-Chevé sull'approccio Kodály può essere rintracciata in due fonti. La prima di queste è John Curwen e il suo Tonic Sol-Fa Method che incorpora il linguaggio ritmico di Paris con leggeri adattamenti (Simpson, 1976, p. 24). Kodály ebbe l'opportunità di studiare il metodo Tonic Sol-Fa in Inghilterra nel 1927 ("Kodály on His Debt," 1965). La seconda fonte fu Fritz Jöde, di cui abbiamo già accennato la connessione con Jenő Ádám e l'approccio Kodály. Ádám venne a conoscenza del metodo Galin-Paris-Chevé, del Tonic Sol-Fa di Curwen e del lavoro di John Weber con la solmisazione relativa durante il workshop del 1935 p (pp. 17 & 27).




Il metodo Tonic Sol-Fa

John Curwen (1816-1880), ministro congregazionalista inglese e educatore, fu incaricato da una conferenza di insegnanti delle Sunday schools di trovare un modo appropriato di insegnare la musica secondo l'impostazione della scuola domenicale. Benché Curwen fosse un uomo di limitate competenze musicali, svolse questo incarico con grande determinazione. Dopo la rinuncia del metodo del Do fisso caldeggiato da John Hullah, un amico introdusse Curwen al lavoro di Sarah Glover (1786-1867). Glover, direttore di coro di voci bianche a Norwich, sviluppò un sistema di

Do mobile per la insegnare la lettura a prima vista Scheme for Rendering Psalmody Congregational (1835), che si è rivelò di grande successo (Rainbow, 1980b). Curwen riportò grandi successi utilizzando il metodo della Glover:

Il suo metodo era, al di là di ogni controversia, più profondamente fondato su principi scientifici di ogni altro; sperimentandolo su me stesso, e su un bambino che viveva nella stessa casa, mi convinsi che era anche il più semplice di tutti: il più semplice da insegnare e il più semplice da imparare. (1843/1985, p. xii).

Nel sistema di Glover, la lettera iniziale delle sillabe della solmisazione (D R M F S L T) venivano usate come passaggio intermedio verso la lettura della notazione. Per i valori di durata Glover utilizzò lettere minuscole per indicare il prolungamento del suono (Rrr=metà puntata e il segno + per indicare le pause. Vedere figura a). Per pause maggiori di una pulsazione venivano usati i numeri in ordine inverso (4,3,2,+ = pausa di 4/4. Vedere figura b). Il numero 1 era sostituito dal + per evitare confusione tra i numeri e le lettere (Rainbow, 1980a).

a) Rrr = . b) 4, 3, 2, + =  c) + = 

Curwen trovò il sistema di Glover “facile da apprendere”, tuttavia era convinto che ci fosse la possibilità di un miglioramento e modificò l’approccio in diversi modi, tra cui l’uso delle lettere minuscole per indicare le sillabe della solmisazione e l’aggiunta di segni di punteggiatura per indicare le unità ritmiche (p. xxx-xxxii). Curwen condivise le proprie idee con Glover in una lettera del 1841 e utilizzò il sistema di Glover con le sue modifiche nel proprio libro *Singing for Schools and Congregations* (1843). Tuttavia una lettera di uno degli assistenti didattici di Glover all’editore del *Norwich Mercury* nel 1879 rivela che Glover non approvava queste modifiche:

«Nel vostro giornale di mercoledì, il 23°, è pubblicata una lettera firmata “Tonic Sol-Fa” in cui lo scrivente sostiene

che Miss Glover abbia acconsentito alle modifiche apportate al suo sistema da Mr. Curwen. Posso negarlo con la massima sicurezza. Il suo consenso non è stato mai chiesto... Io ricordo la visita da Londra di Mr Curwen, il fatto che venne presentato a Miss Glover e come lei lo accolse nella sua casa e lo accompagnò alla scuola...e gli insegnò il suo metodo... Ricordo che dopo il suo ritorno a Londra lei attese per molte faticose settimane prima di avere sue notizie. Ma una sera che parlammo di affari, prima che me ne andassi lei disse: “Oh! Finalmente ho ricevuto notizie da Mr. Curwen” Fui contento di udire ciò, e dissi: “Posso chiedere del suo resoconto sull’introduzione (del metodo) a Londra?” Come risposta le mi mise in mano una grande busta contenente una scala musicale, un facsimile di quella di Miss Glover ma con queste differenze: dove lei aveva lettere maiuscole c’erano minuscole, i caratteri legati a significati erano stati scambiati... Ero attonito, e mi sedetti fissandoli. Miss Christiana, che era più impulsiva della sorella, suggerì, usando anche un epiteto, che Curwen dovesse essere processato...Miss Glover disse: “Oh sorella, sorella; trattieni la lingua e ricorda che dovremmo perdonare i nostri nemici e pregare per quelli che nonostante ciò si servono di noi.” Girandosi verso di me disse: “Devo dire che sono molto addolorata per la violazione della fiducia accordata, ma con

l'aiuto di Dio lo supererò" (citato in Bennett, 1984, pp. 59 & 62). »

La lettera continua esponendo parecchi altri punti specifici in cui Glover e Curwen presentano differenze, ed è firmata " J.B."

Il metodo Tonic Sol-Fa era largamente utilizzato in Inghilterra sia da bambini sia da adulti. Gli studenti di Curwen erano in grado di leggere in solmisazione con grande successo. La vendita di oltre 39.000 copie del Messiah di Händel scritto in Tonic Sol-Fa entro il 1890 indica la popolarità del metodo. Tuttavia, una alta percentuale dei seguaci di Curwen non imparò mai a leggere la notazione standard (cioè sul pentagramma N.d.T.). Il Tonic Sol-Fa college, fondata da Curwen nel 1869, esiste tuttoggi e ha effettuato revisioni del metodo anticipando l'inserimento del pentagramma e sostituendo la notazione

ritmica di Curwen con i simboli di durata ritmica. (Rainbow in Grove p. 65).

Il metodo Tonic Sol-Fa fornisce due caratteristiche significative all'approccio Kodály: la chironomia (gesti delle mani N.d.T.) sviluppata da Curwen come significato cinestesico di rinforzamento delle sillabe dei suoni nella lettura a prima vista e la notazione Tonic Sol-Fa (in campo aperto N.d.T.) che è utilizzata prima della lettura sul pentagramma. Nell'approccio Kodály il sistema ritmico di Curwen è sostituito dai simboli di durata (Zemke, 1974, pp. 27-28).

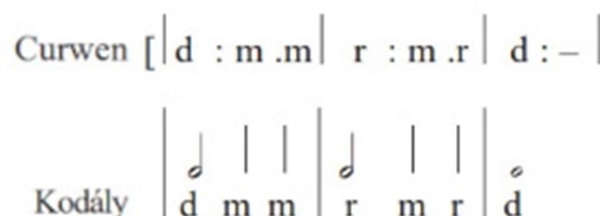


Figura2: Confronto tra la notazione del Tonic Sol-Fa e quella utilizzata nell'approccio Kodály.

Conclusioni

I precedenti storici dell'approccio Kodály presentano l'interessante storia di vari educatori che si sono sforzati di sviluppare il miglior metodo possibile per insegnare a leggere la musica. Il fatto che né gli sviluppatori del metodo Galin-Paris-Chevé né Curwen con il Tonic Sol-Fa fossero musicisti esperti è significativo. In tempi come questi in cui agli specialisti di musica viene continuamente

richiesto di giustificare i propri programmi, un tale coinvolgimento da parte di non-musicisti serve a ricordare che molta gente al di fuori della musica la vede come essenziale.

Condividendo questa eredità dell'approccio Kodály, gli educatori Kodály possono aiutare amministratori, genitori e altri docenti a realizzare che la musica è, realmente, per tutti.

CITAZIONI

- Ádám, J. (1971). *Growing in Music with Movable Do* (L. Boros, J. Held & L. Munkachy, Trans.). New York: Pannonius Central Service. Original work published 1943)
- Bennett, P. (1984). Sarah Glover: A Forgotten Pioneer in Music Education. *Journal of Research in Music Education*, 32, 49-65.
- Corder, P. (Ed.). (1990). *The Eclectic Curriculum in American Music Education*. Reston, VA: Music Educators National Conference.
- Curwen, J. S. (1985). *Singing for Schools and Congregations*. Kilkenny, Ireland: Boethius Press. (Original work published 1843)
- Galín, P. (1983). *Rationale for a New Way of Teaching Music* (B. Rainbow, Trans.). Kilkenny, Ireland: Boethius Press. (Original work published 1818)
- Hughes, A. & Gerson-Kiwi, E. (1980). Somization. In S. Sadie (Ed.), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians: Vol. 17* (pp. 458-467). London: Macmillan.
- Kodály on His Debt to the English. (1965). *Making Music*, 58, 9.
- Mote, B. E. (1985). Sight Singing and Ear Training at the University Level. *Choral Journal*, 25, 2-22.
- Rainbow, B. (1980a). Sarah Anna Glover. In S. Sadie (Ed.), *The New Grove Dictionary of Music and musicians: Vol. 7* (p. 454). London: Macmillan.
- Rainbow, B. (1980b). Tonic Sol-fa. In S. Sadie (Ed.), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians: Vol. 18* (pp. 61-65). London: Macmillan.
- Simpson, K. (Ed.). (1976). *Some Great Music Educators*. Kent, Great Britain: Novello.
- Szönyi, E. (1975). Sol-fa Teaching in Music Education. In F. Sándor (Ed.), *Music Education in Hungary* (pp. 28-94). New York: Boosey & Hawkes.
- Zemke, L (1974). *The Kodály Concept*. Champaign, IL: Mark Foster.

An abstract watercolor painting featuring a central, multi-pointed star or sunburst shape. The colors are primarily warm, including yellows, oranges, and pinks, with some cooler tones like blues and greens. The brushstrokes are visible and expressive, creating a textured, layered effect. The overall composition is dynamic and organic.

Rivista di pedagogia e didattica musicale ispirata al Concetto Kodaly

Rivista esente dall'obbligo di registrazione al tribunale (legge 103-2012 artt. 3 e 3 bis)

AIKEM - Piazza Carlo Bruna n°14 - 10020 Casalborgone (TO)