



**AIKEM**

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

# **EDUKODÁLY**

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

**1**

**Gennaio 2022**

# SOMMARIO

## EDITORIALE

*Maurizio Bovero*

*Presidente dell'AIKEM* **3**

## ERZSÉBET HEGYI

Intervista all'alunna di Kodály

*Traduzione a cura di Pietro Micheletti* **5**

## COLOURSTRINGS

La relazione tra la pedagogia kodályana e la didattica Colourstrings®

*Elena Confortini* **11**

## NEUROSCIENZE

Il ruolo dell'immagine strutturale della memoria musicale

*Tamás Tóth* **29**

## LE ORIGINI DELLA SOLMISAZIONE KODÁLYANA

**nel Dictionnaire de Musique di Jean-Jacques Rousseau**

*Claude Dauphin*  
*Traduzione a cura di Giusi Barbieri* **36**

# Editoriale

**di Maurizio Bovero**

*Presidente dell'AIKEM*

Il 2020 ed il 2021 sono anni che rimarranno impressi, purtroppo, nella nostra memoria come segnati dalla chiusura e dalle restrizioni dovute al SarsCovid 2019. Molte realtà formative si sono fermate rinunciando o posticipando i loro anni accademici. Noi abbiamo scelto di provare lo stesso a completare gli anni della Formazione Kodály Italiana (FKI) con una serie di incontri online che purtroppo ben poco assomigliavano alle normali lezioni in presenza, riprese solo a tratti quando la situazione lo rendeva possibile. È stato per tutti un grande disagio, ma la voglia di andare avanti ha prevalso su ogni considerazione negativa. Così gli esami si sono potuti svolgere in entrambi gli anni in ottobre, dimostrando come quella fosse la scelta giusta.

In maniera analoga, a Venezia, presso il Conservatorio Benedetto Marcello sono stati portati a termine gli anni accademici del Biennio Superiore di Didattica della Musica con Curvatura Kodály, con lo svolgimento degli esami in ottobre, dopo la ripresa delle lezioni in presenza.

Susanna Stucchi, Beatrice Benucci e Pietro Micheletti hanno vinto ex aequo 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 per l'anno 2020, che ha contribuito a coprire i loro costi di iscrizione al III Livello della Formazione.

Antonina Terzo ha concluso a Torino in ottobre il suo percorso nella formazione con la discussione della sua tesi dal titolo "Musica per Tutti: Strumenti Kodályani per una Didattica Inclusiva", relatore Teresa Sappa.

La voglia di continuare delle persone è testimoniata dal fiorire di webinar sulla pedagogia musicale: in maggio Maurizio Bovero e Teresa Sappa sono stati invitati a tenere un webinar dal titolo *Italian Folksongs* dalla *Young Choral Academy* (Malaysia), all'interno dei "Kodály Online Hangout", una stagione durata diversi mesi che ha avuto il merito di temperare la lontananza imposta tra le diverse parti del mondo. Così anche "I Venerdì di Kodály - Kodály Fridays", incontri online sul mondo kodályano, organizzati dall'AIKEM. Il calendario ha previsto la presenza di nostri formatori come Maurizio Bovero che ha tenuto un webinar introduttivo sul pensiero kodályano, Teresa Sappa, *Lo Sviluppo dell'Ascolto Polifonico*, Tamás Tóth e Ács Edit, *Kodály: Una Lettura Psicologica e Neuropsicologica*, e di "guests lecturers" come Susanna Saw (Malaysia, vice presidente IKS), *Folk Song Choral Arrangements from Southeast Asia*, Árpád Tóth (Ungheria, docente Kodály Institute),

*Canon in teaching and beyond...*, Daniel Molnár and Daniel Báli (Ungheria), *Distance teaching: Musicators - Digital Music Education*, sono stati tenuti in inglese. In ottobre Giusi Barbieri ha portato a termine la versione italiana del sito ungherese di didattica digitale *Musicators*.

Anche il XXV International Kodály Symposium 2021 che avrebbe dovuto aver luogo in Polonia dal 9 al 13 agosto 2021, si è svolto on-line. Teresa Sappa e Maurizio Bovero hanno partecipato per l'AIKEM con un workshop didattico: *Songs from Italy*.

È bene anche ricordare che l'associazione ha ritenuto di aprire a tutti in questo periodo, l'accesso ai materiali riservati normalmente solo ai soci, con la speranza di mitigare l'impossibilità di muoversi.

Lo stesso spirito ha animato anche l'attività dell'AIKEMChoir, bloccata dalla situazione. L'unica maniera di proseguire, anche solo idealmente il lavoro intrapreso negli scorsi anni è stata la partecipazione a Festival online, quali il Kórusok Éjszakája (Night of Choirs) 2020 e 2021 - Online. Facendo parlare lo stesso organizzatore:

«[...]organizing the 8th Night of Choirs was completely overruled by the coronavirus pandemic, so we had to rethink the whole concept given the online tools available in the quarantine. What the Night of Choirs mainly means to us is the opportunity to sing together with other choirs. We tried to evoke that experience».

Con queste premesse abbiamo deciso di rendere pubblica la nostra rivista, cambiando il nome in *EduKodály*, pensando ad un panorama riguardante la pedagogia kodályana, sia italiano che internazionale. A questo punto però, l'augurio e la speranza sono che le persone trovino la forza di riprendere a viaggiare e spostarsi per vivere esperienze in presenza, non adagiandosi nella finta sicurezza dei percorsi online.

Maurizio Bovero

## Intervista a Erzsébet Hegyi Legány

di MARY ALICE HEIN

Professor Emeritus- Holy Names College - Oakland California

Traduzione DI Pietro Micheletti

Da: Hein, Sr. Mary Alice. *The Legacy of Zoltán Kodály. An Oral History Perspective.* Budapest: International Kodály Society, 1992.

Durante l'anno accademico 1949-50, come studente all'Accademia di Musica Liszt, ebbi per la prima volta Kodály come insegnante di musica popolare. Non l'avevo mai incontrato prima perché vivevamo in una città di campagna. Kodály aveva una personalità unica come insegnante. All'inizio dell'anno scolastico ci disse che dovevamo conoscere il materiale letterario e musicale del libro *Magyar Népzene*<sup>1</sup>, scritto da lui e Lajos Vargyas, ma durante le lezioni non ne discutemmo mai. Il suo pensiero era che, se non avessimo capito qualcosa, glielo avremmo chiesto. Nelle lezioni affrontavamo vari aspetti degli elementi e idee musicali che potevano essere collegati alla musica popolare, ma allo stesso tempo erano anche problemi musicali generali. Per esempio, dovevamo suonare diversi temi delle fughe di Bach, analizzando la loro costruzione, la risposta del tema, i dux-comites, le relazioni reali o tonali. Dovevamo anche trovare, quando possibile, similitudini tra queste com-

posizioni e alcune canzoni popolari, come ad esempio le risposte alla quinta. Altre volte, Kodály ci chiedeva di suonare progressioni di accordi di una certa composizione, perché voleva sapere se conoscevamo o meno il mondo armonico di un certo periodo stilistico. In quasi tutte le lezioni dovevamo memorizzare una melodia di una canzone popolare dopo che lui l'aveva suonata, o ricordare quella della lezione precedente. Non sapevamo mai cosa sarebbe successo in una lezione, ma Kodály la riempiva sempre di vera attività musicale.

Poiché Kodály non era mai in ritardo nemmeno di un minuto, dava grande importanza e valore al tempo degli altri, eravamo già seduti nella stanza quando arrivava. Durante la pausa, generalmente chiedeva qualche spartito o libro dalla biblioteca. Parlava a bassa voce, così mi sedevo in prima fila per poter sentire tutto quello che diceva. Una volta, mentre stavo correndo al piano di sopra dalla biblioteca portando gli spartiti di cui aveva bisogno, mi fermò e disse: "Non dovresti mai correre sulle scale. Anche se non te

<sup>1</sup> Kodály Zoltán *A Magyar Népzene* (Musica popolare ungherese) Royal Hungarian University press, 1937, 3° edizione con ulteriori aggiunte e completata da una collezione di esempi di Lajos Vargyas, Budapest, Zeneműkiadó 1951

ne accorgi ora, non è salutare per te". Da quella volta non corsi mai più sulle scale.

Decisi di familiarizzare con il suo libro per l'esame. Poiché era un libro grande e voluminoso, pianificai quanto dovevo imparare ogni giorno e scoprii che per imparare tutto il materiale avrei dovuto alzarmi quotidianamente alle quattro e mezza del mattino per studiare. E così feci.

In quel periodo la situazione politica era terribile. Tutti coloro che avevano avuto certe posizioni prima o durante la seconda guerra mondiale, o che avevano posseduto proprietà di valore, per esempio un pezzo di terra o una fabbrica, e tutti quelli che appartenevano a classi superiori, furono allontanati con la forza dalle loro case. La polizia arrivava durante la notte e mandava le persone in un piccolo villaggio da qualche parte, senza poter portare con sé nulla se non quello che potevano raccogliere in una mezz'ora o poco più. Mio padre aveva fatto il sindaco prima del 1945, quindi anche la nostra famiglia era sulla lista di coloro che dovevano essere allontanati; ma dato che ci eravamo già trasferiti dalla città di mio padre a Budapest, speravamo di sfuggire all'allontanamento questa volta. Una mattina, verso le cinque meno un quarto, stavo studiando sul repertorio di canzoni popolari quando sentii i nostri vicini che venivano portati via in un furgone. I poliziotti erano estremamente duri e gridavano: "Muoversi, muoversi!" e la famiglia con i suoi tre figli dovette partire in mezz'ora con solo le poche borse che era-

no riusciti a raccogliere. Spensi la mia lampada e ascoltai nel buio per vedere se la polizia si sarebbe fermata anche davanti alla nostra porta, ma alla fine se ne andarono, così continuai a studiare le mie canzoni popolari per Kodály, sperando che nessuno sarebbe tornato per noi. E fortunatamente non lo fecero.

Arrivò il giorno dell'esame e Kodály mi interrogò sul materiale, mettendomi alla prova con problemi sempre più difficili. Riuscii comunque a rispondere a tutte le sue domande e a cantare tutte le melodie che mi chiese. Alla fine mi guardò per qualche secondo e poi disse: "Non riesco a trovare nessuna domanda a cui tu non possa rispondere". Uscì dalla stanza e tornò poco dopo con il segretario generale dell'Accademia, una donna. Mi indicò e le chiese: "Come posso dare un voto migliore di 5A?". Il segretario generale rispose: "Dovrebbe scrivere "eccellente" dopo il numero nel suo libro delle lezioni, professor Kodály". E questo è ciò che fece.



György Gábry, Péter Hoffer, András Székely, László Vikár, András Pernye, Margit Tóth, János Kárpáti, Ferenc Bónis, Erzsébet Hegyi di fianco a Kodály

(Photo source: [www.papageno.hu](http://www.papageno.hu))

Durante il mio ultimo semestre all'Accademia, il Direttore della Biblioteca mi

offrì un posto. Ero incerta su cosa avrei dovuto fare. La nostra famiglia avrebbe avuto bisogno di soldi perché i miei genitori erano disoccupati, ma io, nel caso fossi riuscita ad ottenere un lavoro, avrei preferito insegnare, invece che diventare una bibliotecaria. Appena ne ebbi occasione, aspettai Kodály nel corridoio e gli chiesi un consiglio. Fu breve ma perentorio: "Tu devi insegnare".

Dopo aver ottenuto il mio diploma, cercai quindi di trovare un posto da insegnante. Alla fine trovai un lavoro part-time nella scuola di musica di una fabbrica dove agli operai veniva insegnata musica. Avevo un gruppo di solfeggio con cinquanta persone, dai sei ai quarantacinque anni. Feci del mio meglio per trovare il modo di lavorare con loro. Prima che iniziasse la mia seconda settimana lì, ricevetti un documento ufficiale dall'Accademia di Musica che diceva che avevano bisogno di me per nove ore alla settimana come insegnante di solfeggio alla Facoltà di Educazione. Non riuscivo a capire cosa fosse successo. Naturalmente accettai e iniziai subito il mio lavoro lì, ma avevo paura di non essere in grado di adempiere alle mie responsabilità come avrei dovuto.

La settimana successiva aspettai di nuovo Kodály, gli comunicai la notizia e gli chiesi se pensava che avrei potuto svolgere adeguatamente il lavoro. Mi rispose: "La migliore insegnante è quella che insegna più di quanto sappia, e attraverso l'insegnamento, impara più di quanto abbia insegnato". Questo era abbastanza per

me! Lavorai giorno e notte per preparare le mie lezioni e trovai vere le sue parole.

Fu solo anni dopo, dopo la morte di Kodály, che scoprii la vera storia della mia assunzione all'Accademia. Quando ebbi terminato gli studi lì, Kodály andò al Ministero dell'Educazione e disse loro che avrei dovuto insegnare all'Accademia. Si rifiutarono di darmi un posto perché mio padre era stato sindaco. Il loro rifiuto fece arrabbiare Kodály, che chiese loro: "Cos'è più importante, la posizione del padre o la conoscenza della figlia e la sua capacità di insegnare? Io credo che sia la seconda! Quindi, lei deve insegnare all'Accademia". Fu proprio a seguito di quell'intervento che la lettera mi fu inviata, ma né Kodály, né nessun altro mi raccontò mai questa storia mentre lui era in vita. La mia gratitudine a Kodály può essere espressa solo dal mio lavoro per le sue idee fino alla fine della mia vita professionale.

Negli anni '50, sebbene fosse in pensione, Kodály tornò all'Accademia per insegnare solfeggio alla Facoltà di Musicologia. Quando i miei impegni lo permettevano, andavo a sedermi nelle sue classi a lavorare assieme agli studenti. Durante quel periodo imparai di nuovo da lui che la memoria musicale, la conoscenza dello stile e un buon ascolto relativo e veloce sono gli elementi più importanti per una vera musicianship.

Kodály considerava questo modo di affrontare il solfeggio un argomento molto importante per i giovani musicisti, quindi era sempre attento al lavoro degli inse-

gnanti di solfeggio all'Accademia. Visitava spesso le nostre classi, ma senza dircelo prima. Non sapevamo mai quando avrebbe aperto la porta e sarebbe entrato nelle nostre stanze. Entrava, si sedeva in silenzio su una sedia libera e, senza interrompere il nostro lavoro, osservava quello che stavamo facendo. Alla fine della lezione veniva a stringermi la mano e mi diceva: "Continua il tuo buon lavoro!". Ero molto felice, perché conoscendo Kodály e il suo modo di esprimersi, quelle sue parole significavano un grande apprezzamento per il lavoro di un insegnante. Quando tenni il mio primo esame finale con i miei studenti, anche lui era presente. Alla fine dell'esame mi abbracciò e mi baciò, dicendo: "È stata una ottima prova!"

Voleva sempre che gli insegnanti continuassero a sviluppare le loro conoscenze musicali. Ogni anno, all'Accademia di Musica, avevamo un concorso di solfeggio, per gli studenti, al quale Kodály era sempre presente, insieme a Ede Zathureczky e a molti altri famosi professori. Dopo aver finito la competizione, gli insegnanti di solfeggio dovevano cantare a prima vista una delle sue composizioni vocali a due o tre parti scritte appositamente per l'occasione. Non dimenticherò mai l'agitazione che provavo mentre tenevo in mano il manoscritto e cantavo la parte che lui chiedeva, avendo il pubblico davanti a me. Ricordo che una volta dovetti cantare la parte di contralto del numero ventisette, un brano appena composto dei 33 *Two*

*Part Exercises*. Un'altra volta, cantai la parte centrale del *Tricinia* numero undici. A quel tempo tutti quei brani erano composizioni singole, solo più tardi divennero numeri specifici delle diverse raccolte. Dopo il 1953, quando Kodály compose la maggior parte dei pezzi dei 33, dei 22 *Esercizi* a due voci e i *Tricinia*, chiese a Margit Tóth, Mária Katanics e a me di andare a casa sua ogni sabato per cantare i suoi pezzi appena composti, scritti a due o tre parti. Successivamente, passammo molti pomeriggi con lui e sua moglie Emma. Dovevamo essere lì alle cinque del pomeriggio e di solito uscivamo di casa tra le sei e le sette, a seconda del tipo di composizione. Non ricevevamo mai il pezzo in anticipo, ma dovevamo sempre cantarlo a prima vista. Kodály solitamente sedeva al piano con lo spartito davanti a sé, e noi stavamo in piedi intorno a lui mentre cantavamo. Dovevamo ripetere certi motivi molte volte, e se lo trovava necessario cambiava una o più note in una delle parti. In molte occasioni cantavamo una certa sezione da quindici a venti volte mentre lui ascoltava e pensava a quale tipo di variazione sarebbe stata la migliore per rendere le melodie più facili da cantare. Talvolta sua moglie, Emma, che era sempre seduta nel soggiorno proprio accanto alla stanza del pianoforte, diceva: "Zoltán, fai riposare un po' le povere ragazze. Ora dovrebbero anche mangiare e bere qualcosa". Allora Kodály si fermava, sorrideva e ci invitava nell'altra stanza dove avremmo fatto quattro chiacchiere con

Emma. Lei era molto piacevole e gentile, conversavamo sia sulla musica sia sulla nostra quotidianità in generale. Durante quei momenti Kodály camminava per l'appartamento, perché non gli piaceva rimanere fermo a lungo. Infine, ritornavamo da lui al pianoforte per continuare il nostro lavoro. Kodály ci chiamava le "Tre Grazie". Quando fu pubblicata la prima edizione dei *Tricinia*, ognuno di noi ricevette da lui una copia con la sua dedica scritta. Nel mio volume scrisse: "A Eufrosine da Zoltan Kodály".

Andando avanti, i nostri pomeriggi di canto a volte coincidero anche con giornate particolari come il compleanno di Emma o l'anniversario di matrimonio dei Kodály, che era il 3 agosto, lo stesso dei miei genitori. Capitava spesso che io fossi in vacanza per tre settimane con i miei genitori sul lago Balaton a metà luglio, così, per il 3 agosto dovevo tornare a Budapest per la "cantata dell'anniversario", di conseguenza festeggiavo l'anniversario con la mia famiglia il giorno seguente. Più tardi, quando Emma fu in ospedale, le celebrazioni si svolgevano lì, nella sua stanza. Kodály non dimenticava mai di scrivere un nuovo pezzo per ogni occasione.

Era una persona molto calorosa e gentile. Amava la gente, specialmente i bambini, perché sentiva che sarebbero stati i creatori della futura Ungheria. Anche i bambini lo amavano. Correano sempre da lui per un sorriso, qualche parola gentile o una sua firma. Ma lui dava il suo au-

tografo solo quando potevano cantare una melodia per lui, una canzone popolare a memoria, o una melodia che lui scriveva per loro su un piccolo pezzo di carta, anche per strada.

Prima e dopo la nascita di mio figlio, Dénes, siamo stati entrambi molto malati per molto tempo. Al ritorno a casa dall'ospedale, ricevemmo una lettera dalla seconda moglie di Kodály, Sárka, che ci diceva che avrebbero voluto farci visita a casa per vedere me e mio figlio in salute. Ci sentimmo molto onorati da questa visita. Trascorsero circa un'ora con noi nella quale Kodály, siccome aveva avuto da poco l'influenza, non osò prendere in mano il piccolo Dénes che all'epoca aveva sei mesi, ma quando se ne andò gli strinse affettuosamente le gambe dicendogli che doveva essere un ungherese forte, laborioso e sano.

Avendo così tanti ricordi di Kodály, sento che l'esperienza emotiva più profonda che ho sempre ricevuto da lui è stata aver a che fare con la sua stessa personalità. Lo vedo come il più grande ungherese del secolo, non solo per la sua anima, ma anche per la sua musica, che ci ha reso così forti, ottimisti e coraggiosi durante un periodo davvero difficile della nostra storia ungherese. E aveva ragione: siamo rimasti nella nostra sfortunata, povera, ma bellissima patria, con la speranza che un giorno avremmo avuto l'opportunità di creare le occasioni di una nuova e felice vita per i nostri figli e nipoti.

Erzsébet Hegyi Legány (1927-2017) è stata professoressa della Liszt Ferenc Academy of Music di Budapest per più di cinquanta anni e, successivamente, Docente del Conservatorio Leó Weiner di Budapest fino all'età di ottantaquattro anni. Membro onorario della International Kodály Society, è stata Docente in Corsi e Seminari in undici università americane, nonché in Inghilterra, Danimarca, Finlandia, Giappone, Taiwan, Grecia e Portogallo.



Ha insegnato anche in Italia dal 1996 al 2010, nei Corsi Estivi organizzati dall'AIKEM di cui era Presidente onorario.

#### BIBLIOGRAFIA

Hegyi, Erzsébet. *Solfège According to the Kodály Concept*. I Kecskemét: Zoltán Kodály Pedagogical Institute of Music, 1975 ISBN 10: 9630101181 / ISBN 13: 9789630101189

Hegyi, Erzsébet. *Solfège According to the Kodály Concept*. II Akadémiai Kiadó, Hungary, 1979 ISBN 10: 9633302749 / ISBN 13: 9789633302743

Hegyi, Erzsébet. *Stylistic Knowledge on the Basis of the Kodály Concept*. vol 1 Characteristics of folk music and Renaissance style Kecskemét: Zoltán Kodály Pedagogical Institute of Music, 1984 ISBN 10: 9630152665 / ISBN 13: 9789630152662

Hegyi, Erzsébet. *Stylistic Knowledge on the Basis of the Kodály Concept*. vol 2 Stylistic marks of Baroque music and Viennese classicism, Brisbane: Clayfield School of Music, 2007 ISBN 10: 0975791028 / ISBN 13: 9780975791028

Hegyi, Erzsébet. *Collection of Bach Examples, Vol. 1 for voice* - Editio Musica Budapest Zeneműkiadó Catalogue No: Z05665 ISMN: 9790080056653

Hegyi, Erzsébet. *Collection of Bach Examples, Vol. 1 for voice* - Editio Musica Budapest Zeneműkiadó Catalogue No: Z05666 ISMN: 979008005666

# La relazione tra la pedagogia kodályana e la didattica Colourstrings®

di Elena Confortini

Certified Colourstrings Teacher



«[...]Anche molte delle parole che usiamo tutti i giorni sono "relative". Gran parte di esse, prese a sé, non hanno alcun significato, ma lo acquisiscono nel contesto del discorso e la stessa parola cambia di significato ogni volta che viene inserita in contesti differenti... Cosa dunque è più importante, o meglio, essenziale? L'aspetto della parola in sé o il significato che assume in un determinato contesto? L'aspetto di una nota (il darle un nome standard, sempre uguale) o il significato che assume nel contesto musicale? Non vi può essere che una risposta». (G. Mangione)

«[...]La decisione di tradurre in italiano il metodo Colourstrings è nata dal desiderio di condividere e diffondere in Italia un approccio assolutamente innovativo e rivoluzionario nell'insegnamento del violi-

no ai bambini, unico sia dal punto di vista della tecnica strumentale che da quello filosofico e concettuale».

Così iniziava la mia Prefazione all'edizione italiana del Manuale per Insegnanti e Genitori del metodo *Colourstrings*, traduzione dall'ungherese da me curata e pubblicata da Fennica Gehrman nel 2008.

Durante il mio soggiorno ungherese, nei primi anni Novanta, in cui studiai violino per quattro anni all'Accademia F. Liszt di Budapest grazie ad una borsa di studi del Ministero degli Affari Esteri, constatai quanto fosse più alto il livello musicale di base ungherese rispetto a quello italiano. E capii che la differenza dipendeva essenzialmente dal sistema educativo: in Ungheria, infatti, l'insegnamento della musica è inserito in ogni

grado dell'educazione ed in ogni scuola, non solo in quelle ad indirizzo musicale, e segue il progetto educativo ideato ed introdotto da Kodály.

Il suo pensiero principale sta nell'idea che "la musica appartiene a tutti" ed ogni persona ne ha diritto come un bene di primaria importanza. La formazione musicale è intesa nella sua completezza e deve svilupparsi principalmente attraverso il canto che, per Kodály, è lo strumento più naturale e accessibile a tutti:

"...Potrà dirsi veramente fortunato quel bambino che muoverà i primi passi nel mondo della musica attraverso la propria voce, mettendo in relazione queste esperienze con la scrittura delle note..." (Kodály).

La scoperta del metodo Colourstrings è stata per me una vera gioia: si trattava finalmente dell'applicazione di questo splendido approccio all'insegnamento dello strumento ai bambini <sup>2</sup>

Dopo quel soggiorno in Ungheria sono seguiti numerosi corsi Colourstrings Teacher Training, a Londra e Helsinki a partire dal 1996, fino al titolo di Certified Colourstrings Teacher CCT e all'apertura a Milano nel 2010 della prima Scuola di Musica Colourstrings in Italia.

<sup>2</sup> Géza Szilvay - Colourstrings® Violino ABC - per Manuale insegnanti e genitori - Traduzione a cura di Elena Deanna Confortini - Prefazione all'edizione italiana di Elena Deanna Confortini - Fennica Gehrman 2008



## COS'È COLOURSTRINGS?

Colourstrings è un approccio all'educazione musicale child-centered, a misura di bambino, che si ispira alla filosofia e principi del famoso compositore e pedagogo ungherese Zoltan Kodály.

Colourstrings nasce in Finlandia nei primi anni '70, per opera di Géza Szilvay, violinista e didatta di origine ungherese, il quale ci spiega:

"Il mio desiderio era di creare un metodo violinistico che fosse child-centred, ma che comunque soddisfacesse le aspettative di Zoltan Kodály: il costante e armonioso equilibrio tra sviluppo dell'orecchio musicale, tecnica strumentale, teoria musicale e aspetto emozionale.

Il canto, l'ascolto, l'esecuzione, la lettura e la comprensione sono inseparabili: questa è stata una vera sfida per me come architetto di questa scuola di violino." (Géza Szilvay, Colourstrings Violin ABC, Handbook for teachers and parents, Fennica Gehrman 2018)

Fin dall'inizio, Colourstrings è diventato uno dei più quotati metodi di insegnamento, con un'eccezionale reputazione proprio per la sua capacità di offrire un'educazione musicale di altissima qualità e di creare una solida base musicale per i bambini.

Nasce come metodo violinistico ma, vista la validità, viene poi esteso e adattato a più strumenti e in 40 anni di applicazione con successo, *Colourstrings* è stato ulteriormente sviluppato e perfezionato.

Nella nostra scuola *Colourstrings* a Milano offriamo corsi oltre che di violino, anche di viola, violoncello e pianoforte (ColourKeys).

Il percorso inizia con il corso Music Kindergarten, da zero mesi a sei anni, che accompagna i bambini in un viaggio musicale che esplora i concetti musicali fondamentali attraverso il canto, l'ascolto, il movimento e il gioco. Fino ai tre anni i bambini partecipano alle lezioni insieme alla mamma, la quale canta e prende parte attivamente alle attività proposte dall'insegnante svolgendo così un ruolo fondamentale nell'apprendimento del bambino. I bambini in questo corso, acquisiscono un repertorio che spazia da canti pentatonici a tonali e modali, dalla tradizione popolare del nostro Paese al repertorio kodályano e alle canzoncine Rascals - ossia repertorio pentatonico specifico del metodo *Colourstrings* - dal semplice al più complesso, in modo graduale e progressivo, seguendo il percorso didattico ritmico/melodico indicato da Kodály.

L'idea che sostiene il concetto di Kodály è la stessa dell'apprendimento della lingua madre: il bambino impara ad ascoltare, leggere e comprendere la

musica allo stesso modo in cui ascolta, legge e comprende la propria lingua.

Sperimentando innanzitutto attraverso il canto e il gioco, con storie, personaggi e immagini, e vivendo le esperienze musicali attraverso il proprio corpo, i bambini apprendono in modo naturale: imparano a tenere la pulsazione, a leggere e scrivere i primi ritmi, a cantare, a riconoscere e intonare i primi intervalli, anche con l'aiuto della chironomia, e a sviluppare l'ascolto e l'orecchio interiore.

Alla fine di questo percorso, verso i cinque/sei anni, i bambini possono scegliere, se lo vogliono, di suonare uno strumento (violino, viola, violoncello o pianoforte).

Il passaggio è molto graduale e naturale, anche grazie ad una continuità del repertorio musicale che è un elemento caratteristico della didattica *Colourstrings*. Durante tutto il percorso formativo infatti, dal Kindergarten allo strumento, i bambini ritrovano lo stesso repertorio di canzoncine, arrangiate magnificamente dal compositore László Rossa, adattate ai vari strumenti, da formazioni di duo con pianoforte ad ensemble orchestrali. Questo contribuisce a creare un ambiente musicale familiare in cui il bambino si sente a proprio agio e a dare continuità al percorso formativo.



Nella nostra Scuola di Musica Colourstrings, in età scolare i bambini frequentano, oltre ai corsi di strumento, il Laboratorio Musicale Kodály, ossia un Laboratorio di educazione musicale secondo i principi di Kodály. prosecuzione del Music Kindergarten, il corso è complementare allo strumento e fondamentale per un'educazione musicale completa, ed è anche consigliato a chi vuole avvicinarsi alla musica senza necessariamente scegliere subito uno strumento.

Come nel Music Kindergarten, anche nel Laboratorio Musicale Kodály l'apprendimento del linguaggio musicale avviene in modo intuitivo e creativo, con esperienza diretta e partecipazione attiva. L'allievo impara gli elementi della grammatica musicale: le relazioni tra i suoni, il senso dell'altezza relativa, gli elementi ritmici e la struttura delle frasi musicali. Si utilizzano mezzi didattici quali la solmizzazione relativa o do mobile, la chironomia e le scale pentatoniche.



## Quali sono gli aspetti innovativi di Colourstrings?

Come scrivevo nella mia Prefazione:  
*Due sono i principali aspetti innovativi di questo metodo:*

*1. Lo sviluppo della personalità musicale dell'allievo nel senso più completo: attraverso il canto, prima ancora dello strumento, con l'uso sistematico della solmizzazione, si mira ad ottenere un'educazione dell'orecchio, insieme allo sviluppo della lettura e scrittura musicale, fino al raggiungimento di una com-*

*prensione consapevole e non meccanica della musica.*

*2. Lo sviluppo della pratica strumentale attraverso mezzi tecnici assolutamente innovativi e mai usati finora nella didattica di base:*

*- i pizzicati di mano sinistra che sviluppano e rinforzano l'articolazione e l'indipendenza delle dita;*

*- gli armonici naturali (di terza, quarta e quinta) e gli armonici di ottava che*

contribuiscono alla morbidezza della mano sinistra, alla rilassatezza e alla libertà di movimento lungo tutta la tastiera, all'intonazione e alla tecnica dell'arco.

- i precoci cambi di posizione con la trasposizione, grazie all'uso della solmizzazione relativa (do mobile).<sup>3</sup>

Innanzitutto *Colourstrings* vuole offrire al bambino una formazione musicale completa per un apprendimento consapevole e non meccanico della musica, come indicato da Zoltan Kodály.

Infatti non si limita solo all'insegnamento della "manualità" o dei movimenti meccanici delle due mani, ma vuole offrire al bambino un "artpackage" – come lo definisce Géza Szilvay – dove si curano tutti gli aspetti contemporaneamente, si integra e si mantiene in costante equilibrio:

- tecnica strumentale;
- orecchio musicale (con l'aiuto del canto prima ancora che dello strumento, della solmizzazione relativa e sviluppo dell'orecchio interiore);
- comprensione teorica (lettura e scrittura musicale);
- sensibilità ed espressione musicale (sviluppo emozionale, musicale ed estetico)

Ci spiega Géza: *"La tentazione di insegnare questo strumento senza il peso della lettura è stata forte: un tale approccio porta a rapidi e attraenti risultati iniziali, ma ho potuto osservare che può privare il bambino dello sviluppo*

*complementare alla tecnica, ossia dell'intelletto e dell'emozione, riducendo la complessa attività del violino a poco più che imitazione e copiatura di movimenti.*

*Indubbiamente la lettura rallenta leggermente il progresso nei primi anni, ma la vista collega l'apprendimento con il cervello ed eleva l'attività manuale del bambino ad un livello intellettuale.*

*Ciò che si apprende attraverso più sensi è più profondo e duraturo.*

*Era ovvio per me che la notazione standard dovesse essere tradotta nella lingua del bambino. La creazione di un sistema di notazione a misura di bambino può alleggerire il peso della lettura e, si spera, servire da motivazione per l'alunno. Per raggiungere questo obiettivo ho colorato le note, presentato visivamente i rudimenti della teoria musicale e semplificato il sistema del pentagramma. La risposta dei bambini è stata molto incoraggiante!"*

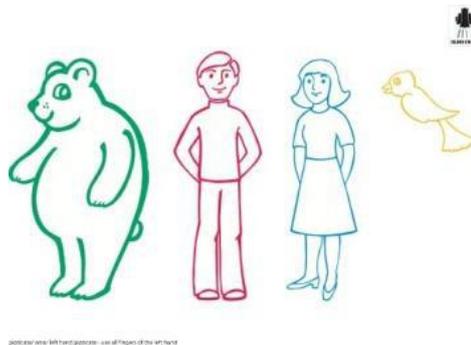
*Colourstrings*, ossia corde colorate, è il primo metodo che utilizza i colori.

Ai bambini piacciono i colori e questa sinergia di sensi (vedere e sentire, colore e suono) aumenta l'influenza sull'aspetto emozionale del bambino perché tutto viene percepito molto più intensamente e permette un apprendimento più profondo e duraturo.

Fin dalla prima pagina del libro di violino come quello di viola e violoncello, il bambino associa ad ogni corda un colore e un personaggio. Per il violino, per esempio, la quarta corda (G) è verde ed è

<sup>3</sup> Géza Szilvay *op.cit.*

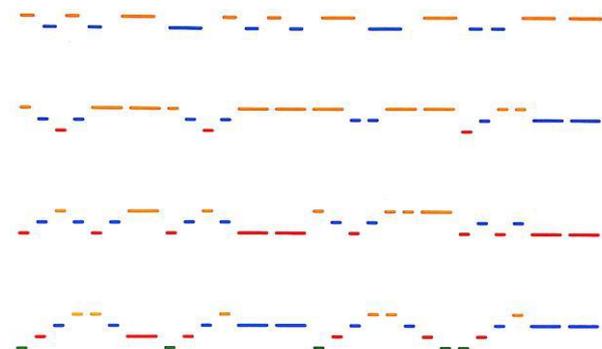
rappresentata dall'Orso, la terza corda (D) è rossa ed è il Papà, la seconda azzurra è la Mamma e la prima corda gialla è l'Uccellino.



## Un sistema di lettura e scrittura musicale adatto ai bambini

Zoltan Kodály disse espressamente che "...Insegnare ad un bambino a suonare uno strumento senza preparazione e senza aiutarlo a sviluppare il canto, la lettura e la capacità di ascolto ai massimi livelli parallelamente al suonare è costruire sulla sabbia...".

Seguendo il pensiero kodályano, lettura e scrittura musicale sono, fin dall'inizio, strettamente in relazione con l'apprendimento strumentale e non disgiunte come in altri metodi. Per raggiungere questo scopo *Colourstrings* utilizza un sistema di lettura e scrittura musicale a misura di bambino.



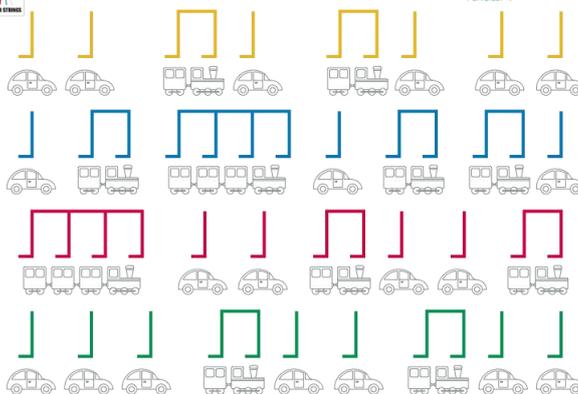
I bambini iniziano a leggere (e suonare) senza pentagramma, in campo aperto, prima visualizzando linee lunghe

e corte, che indicano la durata dei suoni, e colorate per indicare la corda su cui suonare

Poi queste linee si trasformano in stick notation, mantenendo sempre i colori delle corde, in campo aperto.



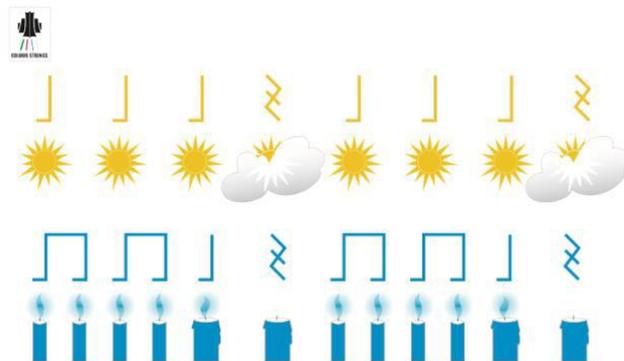
The pupil may colour the pictures of the speed symbols.



Vedete inoltre come i valori ritmici per il violino sono inizialmente associati a mezzi di trasporto (automobile, treno) perché il bambino possa comprendere oltre che la durata delle note, anche la diversa velocità che deve avere l'arco: per suonare i TI, rappresentati dal treno, l'arco sarà più veloce, mentre per suonare i TA, rappresentati da un'automobilina, l'arco sarà un po' più lento.

Nella figura seguente abbiamo un esempio di come *Colourstrings* adatta il

linguaggio musicale alla sfera di comprensione del bambino. "Grazie a queste immagini il bambino comprenderà la bellezza e la necessità delle pause nella musica. La pausa significa un respiro, dopo il quale la musica riprende il suo corso. Quando il bambino batte il ritmo con le mani o lo dice ad alta voce leggendo le immagini, nelle pause egli soffia per scacciare la nuvola che copre il sole, o soffia per spegnere la candela. In questo modo l'allievo percepisce che anche la pausa è una parte attiva della musica e non un semplice silenzio vuoto" (Géza Szilvay - dal Manuale per Insegnanti e Genitori).



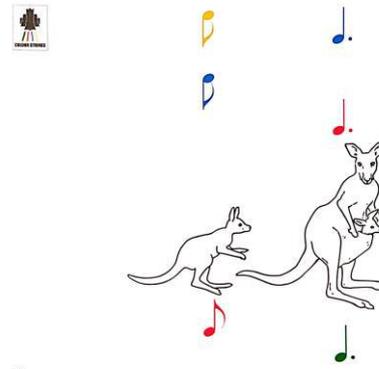
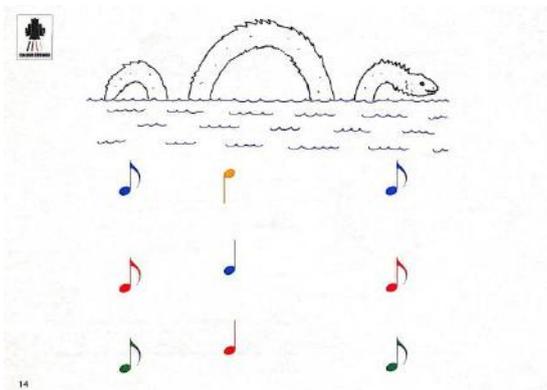
Il pentagramma viene introdotto gradualmente. Partendo da una linea, poi due, fino al pentagramma completo. Nella figura qui sotto per esempio abbiamo un esercizio di scrittura con una linea di pentagramma per ogni corda/colore e la chiave che indica dove si trova il do relativo.

The pupil should draw the missing notes.

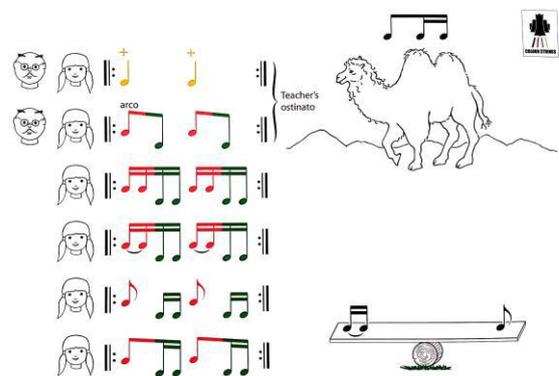
USE ONLY COLOURED PENCILS!

10

Ritmo, intervalli e altri elementi della grammatica musicale sono illustrati graficamente e resi facilmente comprensibili. Le immagini e i colori permettono di affrontare concetti musicali complessi, rispettando la sfera di comprensione del bambino, con l'ausilio di figure simbolo: il mostro di Loch Ness che rappresenta la *sincope*, un canguro il ritmo puntato e un cammello il *ti-tiri*.



32



69

Le melodie dei primi mesi del corso di violino contengono solamente i seguenti ritmi di base: la semiminima/quarto, la croma/ottavo, la minima/metà e la pausa di semiminima. Il repertorio complesso e ricco di ritmi più complicati è introdotto gradualmente in tappe successive. Anche le melodie sono introdotte nello stesso modo, dalle più semplici di due note fino a quelle più complesse pentacordali, pentatoniche e diatoniche. Le melodie sono brevi in modo che la loro forma possa essere facilmente imparata, assimilata e memorizzata.

Altra unicità in Colourstrings, e aspetto fondamentale, è la sistematica connessione tra l'insegnamento del violino e il

canto, in particolare del canto in solmizzazione relativa o *do* mobile, applicato qui per la prima volta all'insegnamento strumentale; con *do* e *la* rispettivamente come tonica (o I grado) maggiore e minore.

Partendo dal presupposto che la manifestazione più spontanea e naturale del bambino è la voce, il canto è lo strumento fondamentale che permette di trasferire il pensiero musicale sullo strumento.

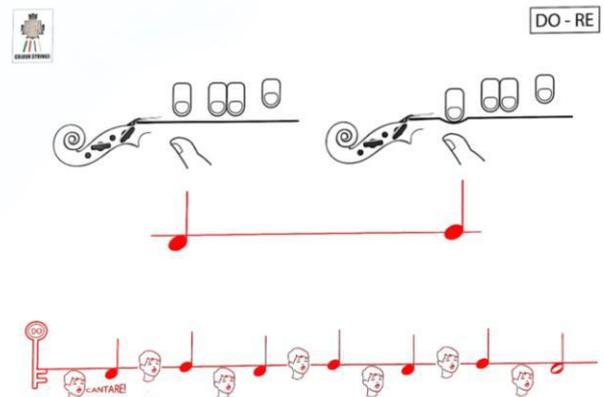
L'utilizzo della solmizzazione relativa contribuisce notevolmente allo sviluppo dell'intonazione e dell'*orecchio interiore*, aspetto kodályano che rappresenta una vera e propria peculiarità di questo metodo.

**Prima di suonare, il bambino dovrebbe cantare le melodie con le parole, o canticchiarle senza parole, poi cantarle con la "solmisazione" e solfeggiarle con i nomi dei ritmi.**

**(Géza Szilvay - dal Manuale per Insegnanti e Genitori)**



Il bambino che impara a suonare il violino con il *do mobile* beneficerà di molti vantaggi. Imparando a riconoscere e a riprodurre gli intervalli nel sistema relativo, prima con il canto e poi sullo strumento, l'allievo trova molto più facile e naturale suonare sul violino - o viola o violoncello - con un'intonazione precisa. Egli, infatti, "sente" la nota dentro di sé prima di suonarla e le sue dita sono "guidate" dal suo *orecchio interiore*. I bambini cresciuti con *Colourstrings* senza problemi possono suonare scale anche in Fa diesis maggiore o Si bemolle minore utilizzando la trasposizione.

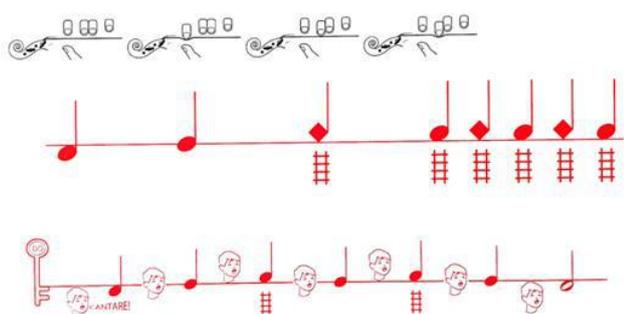


Nella figura il bambino impara a mettere giù il primo dito. Suoniamo sulla corda vuota D (rossa/Papà) ma la chiamiamo *do*. Al fine di ottenere un'intonazione precisa, *Colourstrings* inizialmente chiama *do* ogni corda vuota, quindi il 1° dito sarà *re*, il 2° *mi*, ecc...

Il bambino è sempre invitato a cantare la nota prima di suonarla, come indicato nella figura.

Nella mia esperienza di insegnamento con *Colourstrings* noto spesso che, se il bambino canta correttamente la nota in solmisazione, e mette però il dito nel punto sbagliato, immediatamente è portato a correggerlo. Proprio perché l'orecchio guida le dita.

Nella prossima figura si aggiunge il *mi* relativo, ossia il 2° dito.



14

In realtà le note assolute che vengono suonate in questo caso sarebbero D/RE - E/MI e Fis/FA#. Potete però comprendere come sia molto più semplice cantare *d-r-m* anziché RE - MI - FA#.

In seguito, proseguendo col percorso strumentale, il bambino si abituerà al fatto che, anche nel suo libro di violino, il *do* non corrisponderà sempre alla corda vuota. Questo esercizio di trasposizione è molto importante e l'insegnante deve fare attenzione nel praticarlo costantemente, onde evitare appunto che il bambino associ le corde vuote esclusivamente a *do*.

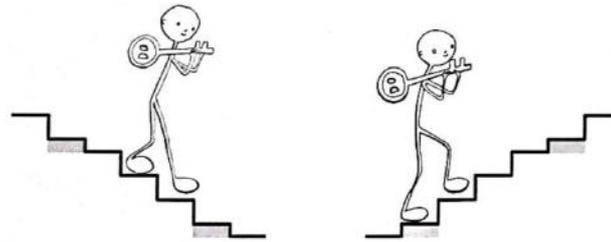
Nelle due immagini seguenti potete vedere alcune melodie in cui il *do* non corrisponde alla corda vuota e alcuni esercizi di trasposizione.

\*) Movable DO see Appendix p. XXVI

63



MOVABLE DO



XXVI

\*) Find with the fourth finger

La solmisazione relativa inoltre, grazie all'uso della trasposizione, permette al bambino di riprodurre ogni melodia precedentemente memorizzata in qualunque punto della tastiera, partendo da qualunque dito, senza limiti di movimento. Il bambino può dunque esplorare lo strumento prendendo dimestichezza con le posizioni più alte, benché in modo ancora non consapevole.

Con i metodi tradizionali invece, l'allievo rimane fermo per mesi o anni a suonare in prima posizione e ciò causa in seguito non poche rigidità e timori, specialmente nelle posizioni alte.

Nella prossima figura abbiamo una ti-

pica pagina dedicata alla trasposizione: l'inizio di due canzoncine Rascals che i bambini conoscono molto bene, Bambolina Tina e Lo Scoiattolo.

Entrambe sono in bianco e nero e questo significa che la melodia può essere eseguita su qualunque corda e partendo con qualunque dito e in qualunque punto della tastiera. Le immagini della bambolina e dello scoiattolo più grandi indicano i TA mentre le più piccole i TI. Sarà l'orecchio interiore a guidare le dita del bambino nel riprodurre le canzoncine. Gli esercizi di trasposizione però si possono fare solo dopo che il bambino ha imparato a mettere giù tutte e 4 le dita.

DO - RE - MI

MI

RE

DO

THIS IS LIT - TLE MOL - LY, MOL - LY IS MY DOL - LY. DOC - TOR CAN YOU MEND HER LEG?  
 PÜP - PCHEN FIEL AUFS STEIN - CHEN, BRACH SICH GLEICH DAS BEIN - CHEN. DOK - TOR KAM GE - SCHWIND HER - BEI,

-----

MI

RE

DO

DO

SQUIR - REL SITS UP IN HIS TREE. ON - LY ONE SMALL NUT HAS HE.  
 O - BEN, HOCH IM TAN - NEN BAUM, SIEHST DU EI - NEN BRAU - NEN FLAUM.

-----

16

Per guidare i bambini verso la scala minore, nell'Appendice al Book D troviamo alcuni esercizi che introducono e spiegano la nuova posizione della chiave di *do* e la sillaba *ti*.

# TI

\*) New position of the DO key



\*) Change the parts when repeating

II

Nella figura seguente abbiamo alcune melodie pentacordali (l-t-d-r-m) con il d nelle nuove posizioni.

6

Nelle due pagine seguenti, studiando entrambe le pagine contemporaneamente, il bambino si renderà conto che la stessa melodia potrà essere suonata con diverse diteggiature e diverse note, a seconda di quale sia la nota di inizio, cioè dove si trova la chiave. In questo stadio ancora non parliamo però di tonalità per diverse ragioni pratiche.

Page 10 musical score. It contains four staves of music. The first staff has a yellow key signature (one sharp) and a fretboard diagram above it showing fingerings 1, 2, 3, 4. The second staff has a blue key signature (one sharp) and fingerings 0, 4, 2, 3. The third staff has a red key signature (one sharp) and fingerings 2, 4, 3, 1, 3, 1, 0, 3. The fourth staff has a black key signature (no sharps or flats) and fingerings 3, 4, 1, 2, 0, 3, 4, 1, 3, 4, 1, 0, 3. The page number '10' is at the bottom left.

Page 11 musical score. It contains four staves of music. The first staff has a blue key signature (one sharp) and a fretboard diagram above it showing fingerings 1, 2, 3, 4. The second staff has a red key signature (one sharp) and fingerings 1, 1, 3, 2, 0, 1, 3, 1. The third staff has a red key signature (one sharp) and fingerings 3, 4, 3. The fourth staff has a black key signature (no sharps or flats) and fingerings 4, 4, 0, 2, 3, 0. The page number '11' is at the bottom right.

E negli ultimi due esempi abbiamo sia scale che melodie maggiori e minori naturali. Si preferisce introdurre il "minore" con la scala minore naturale perché più semplice per il bambino. Le scale minori armoniche e melodiche derivano da quella naturale e vengono introdotte più tardi.



80



81

**“I nomi fissi delle note sono introdotti un po’ più tardi, in quanto riteniamo che costituiscano un limite nella crescita tecnica e musicale dei principianti, mentre la solmisazione relativa rinforza notevolmente la libertà strumentale e musicale. Progressivamente il sistema relativo s’incontrerà con quello assoluto; esercizi speciali di scale e brani di repertorio sono stati concepiti appositamente per questo scopo.”**

**(Géza Szilvay)**

Un'altra peculiarità di *Colourstrings* sono le lezioni collettive di strumento, sempre affiancate alle individuali. Quando l'insegnamento strumentale è basato esclusivamente su lezioni individuali, esso può facilmente indurre l'allievo a sentirsi isolato. Questo isolamento è spesso una delle ragioni per cui i bambini abbandonano lo studio dello strumento troppo presto.

L'insegnamento di gruppo è molto stimolante per il bambino e rende lo studio dello strumento un'attività sociale.



Il bambino non si sente mai solo, poiché apprende la musica nell'ambito di un gruppo della sua stessa età. Fin dalle prime lezioni di strumento i bambini sono

incoraggiati ad esibirsi, a comporre e ad improvvisare. L'improvvisazione infatti viene utilizzata sistematicamente nelle lezioni di strumento fin dalle prime lezioni.

In Finlandia, nella East Helsinki Music School, dove *Colourstrings* è nato, i bambini frequentano le lezioni collettive di strumento ogni giorno, al mattino, cinquanta minuti in piccoli gruppi, per nove anni di scuola, oltre alle lezioni individuali (una o due a settimana), coro, solfeggio Kodály, orchestra, in aggiunta a tutte le materie scolastiche.

Vorrei completare le particolarità della metodologia *Colourstrings* con un altro aspetto prettamente kodályano: il principio della madrelingua musicale.

Géza ci ricorda che *“Lo strumento non è solamente la prosecuzione delle braccia del bambino, ma è anche quello della sua anima, del suo spirito.*

*Le primissime melodie che il bambino suonerà sul suo piccolo violino dovranno essere scelte, oltre che dalla raccolta *Colourstrings Singing Rascals*, anche at-*

tingendo dal personale "background" del bambino e dalla tradizione popolare del proprio Paese, eventualmente apprese nel percorso Music Kindergarten. Saranno musiche che gli appartengono e che gli sono familiari.

*Per questa parte di "repertorio personalizzato" vengono lasciate alcune pagine bianche alla fine di ogni capitolo, e l'insegnante potrà scrivere e arricchire il repertorio aggiungendo melodie, su modello di quelle incluse nel libro. Le melodie dovranno essere prima cantate (con l'ausilio delle parole) e poi suonate."* (Géza Szilvay)

A completamento della formazione musicale del bambino, la creatività musicale e la partecipazione attiva giocano un ruolo importante. Le pagine "creative" alla fine di ogni capitolo costituiscono uno spazio a disposizione del bambino – in aggiunta a quelle dell'insegnante - per poter partecipare attivamente scrivendo e componendo. Quanto più lo studente arricchisce il libro di violino di sue composizioni, tanto più egli sente "proprio" questo insegnamento.

Vorrei concludere riportando le parole del M° Szilvay Géza che, oltre ad essere grande didatta e musicista raffinato e sensibile, è anche una persona di animo nobile e grande umiltà:

*"Come insegnante, la mia intenzione era quella di insegnare a tutti i miei alunni con un sentimento di responsabilità genitoriale e mi sono adoperato strenuamente per eliminare, o almeno ri-*

*durre, quelle difficoltà e disagi strumentali, tecnici, musicali e teorici che così spesso rovinano o rendono infelici i primi anni di violino."* (Géza Szilvay)

In 40 anni, molti sono i bambini che, cresciuti con il metodo *Colourstrings*, sono diventati musicisti professionisti, alcuni di loro di fama internazionale.

Naturalmente non è detto che ogni bambino vorrà fare della musica la sua professione, ma qualunque sarà la scelta futura, i suoi primi anni nell'apprendimento musicale dovranno essere gli stessi. Bisogna essere dunque coscienti della propria responsabilità riguardo all'avvenire del bambino, creando la giusta atmosfera per lui nell'ambiente dell'apprendimento, ricca di aspettative professionali, di rispetto, di affetto e gioia.

*"I decenni trascorsi ci hanno dato risultati pedagogici e artistici davvero notevoli: sentivo sempre di più che era mia vocazione educare generazioni di musicisti che, oltre ad essere abili nel suonare, erano e sono ad oggi individui altruisti, persone socievoli, con un sentimento di responsabilità verso i loro amici, colleghi e ambiente."* (Géza Szilvay)

Non posso che concordare col pensiero di Géza e, anche dalla mia personale esperienza didattica, posso confermare che *Colourstrings*, con la sua impronta kodályana, stia contribuendo a formare bambini che amano e vivono la musica in modo completo.

I nostri allievi amano cantare e suonare insieme agli altri, si mettono in gioco, sono inclusivi e attenti al prossimo. Questo è il proposito del nostro insegnamento. Che sia pure per un breve periodo della loro crescita, ognuno coi propri tempi e limiti, capacità, talento e difficoltà, stiamo accompagnando i bambini, insieme alle loro famiglie, in un meraviglioso viaggio musicale.



Elena Deanna Confortini e Géza Szilvay

## BIBLIOGRAFIA

- Géza Szilvay, *Colourstrings® Violin ABC, Handbook for teachers and parents*, Fennica Gehrman 2018
- Géza Szilvay, *Colourstrings® Violino ABC, Manuale per insegnanti e genitori*, Traduzione a cura di Elena Deanna Confortini, Prefazione all'edizione italiana di Elena Deanna Confortini, Fennica Gehrman, 2008
- Géza Szilvay, *VIOLIN ABC Book A, B, C e D*, Fennica Gehrman

## NEUROSCIENZE

# Il ruolo dell'immagine strutturale della memoria musicale

**di Tamás Tóth**

*Docente della Formazione Kodály Italiana*

Di solito quando parliamo della memoria musicale si pensa volentieri al richiamo dei suoni, dei ritmi, eventualmente dei movimenti, che nel suo insieme può suscitare emozioni, pensieri, anche ricordi. Poche volte si pensa esplicitamente alle immagini, se non altro nel caso della musica a programma. Anche in questi casi l'immagine costruita da me può essere molto diversa rispetto a quella di un altro ascoltatore o un altro esecutore.

Prendiamo un paio di esempi. La costruzione dell'immagine dell'alba in base del "La mer" di Debussy per me, che ho visto solo da quasi adulto il mare per la prima volta, sicuramente sarà molto diversa rispetto a un ragazzo che, insieme al nonno pescatore, aveva l'occasione di uscire al largo con il peschereccio, prima ancora che sorgesse il sole. Ascoltando il Ballo dei piccoli pulcini di Mussorgsky si riesce ad immaginare non solo un'immagine, ma un'avventura intera, quasi un racconto di orrore che accade nel pollaio. Almeno io immaginavo questa piccola storiella intera sempre in quel modo, non solo come un'immagine. Quando per la

prima volta ho trovato lo schizzo del costume teatrale del pulcino, che ha ispirato Mussorgsky per comporre quel piccolo capolavoro, sono rimasto stupefatto, quasi deluso dello schizzo, che non corrispondeva all'immagine che, ascoltando la musica, ho costruito nella mia mente.

L'immagine ha un ruolo fondamentale non solo nell'ascolto o riproduzione della musica la quale ha qualcosa da descrivere. Esiste un'immensità di brani fatti proprio per creare un ponte tra fantasia-immagini-musica. L'altra parte, la musica assoluta con nessun programma – che, come definizione, secondo me già è sbagliata, visto che ogni musica è il risultato di un processo mentale di una persona – comunque riesce a suscitare l'immaginazione. Immaginare un aspetto melodico o ritmico o addirittura timbrico, non è un compito impossibile, anzi è forse più naturale rispetto a quello che si pensa.

Siamo circondati da mille stimoli sonori già prima della nascita. Il nostro cervello forse non "si ricorda" tutto quello che abbiamo sentito, ma sviluppa una familiarità con un mondo di suoni, musicali o non, che poi ci porta ad una

memorizzazione stilistica della cultura nella quale siamo nati e cresciuti.



Ci saranno combinazioni che stimolano la creazione di una rete di “immagini sonore”, che ci fa piacere richiamare alla mente, e altri che magari non ci entusiasmano, o addirittura respingiamo.

Diversi studi hanno dimostrato che i primi stimoli sonori piacevoli sono legati alla voce della madre, o anche all’emozione provata dalla madre che ascolta o canta qualcosa, sia prima del parto, che dopo la nascita.



“Quando l’adulto e il bambino si guardano l’un l’altro, stanno segnalando la loro disponibilità e intenzione di comunicare tra di loro.”<sup>4</sup> Leong suppone una certa sincronizzazione tra il cervello del

bambino e quello della madre, come fossero un unico grande sistema cerebrale.

Leong conduce un esperimento nel quale il canto diventa uno strumento di sperimentazione, sostenuto dallo sguardo tra madre e figlio. Dall’esperimento emerge quanto sia importante che i due sistemi, visivi e uditivi, lavorassero insieme per creare una sincronizzazione perfetta.

Nell’esperimento si è dimostrato inoltre che lo sguardo diretto rinforza la connettività neurale tra l’adulto ed il bambino. Lo sguardo sembrerebbe essere fondamentale per lo scambio comunicativo e l’apprendimento nei primi mesi di vita.

Un altro studio<sup>5</sup> ha indagato tramite spettroscopia funzionale nel vicino infrarosso (fNIRS) sui bambini di nove-quindici mesi. Nell’esperimento gli adulti cantavano filastrocche o giocavano con i bambini per cinque minuti osservando in volto il bambino oppure distogliendo lo sguardo. Nel caso di sguardi incrociati, il cervello dei bambini era sincronizzato con quello degli adulti in diverse aree cerebrali, in particolare nella corteccia prefrontale. Questa area è coinvolta nell’apprendimento, nella pianificazione e nel funzionamento esecutivo.

Penso che questo meccanismo funzioni anche nel caso dei bambini più grandi, se non addirittura tra insegnante e allievo.

4 Leong, V., Byrne, E., Clackson, K., Georgieva, S., Lam, S., & Wass, S. (2017). Speaker gaze increases information coupling between infant and adult brains. bioRxiv,108878.

5 Elise A. Piazza, Liat Hasenfratz, Uri Hasson, Casey Lew-Williams, (2019). Infant and Adult Brains Are Coupled to the Dynamics of Natural Communication, Psychological Science

In un altro studio<sup>6</sup>, è stata dimostrata anche l'importanza dello stato emotivo positivo della madre/adulto nella sincronizzazione neurale tra adulto/bambino in quanto il bambino è disposto a spendere molto più tempo con la madre, quando la mamma esprime emozioni positive, favorendo un maggior flusso di informazione dall'uno all'altra.

Ma torniamo all'immagine mentale nella musica, nei casi della musica detta "assoluta", quindi senza predisposizione di immagini "predisposte" o senza alcun programma.

Una melodia, senza alcun significato concreto, anche in assenza delle parole ha la sua identità. Questa identità conserva diverse caratteristiche, dettate da vari livelli percettivi. Tende ad arrivare ad un punto e nonostante la sua compattezza, che sia solo un frammento o una frase musicale più complessa, contiene varie informazioni su vari livelli, o su vari aspetti. Una persona non è consapevole di questi aspetti, ma riesce a cogliere inconsapevolmente questi segni identificativi, assimilarli e nei maggior parte dei casi, anche riprodurli. Possiamo paragonare il processo ad una madrelingua, che riusciamo capire e anche riprodurre, senza un'identificazione delle regole della lingua stessa. Le regole del linguaggio in una frase detta o ascoltata, come le regole dell'andamento di una melodia – ascoltata

o riprodotta – vengono generate automaticamente, senza rendersene conto. Magari anche cambiando qualche dettaglio, il che comunque non tocca l'essenziale identità della frase o della melodia.

Come sono immagazzinate queste informazioni nella mente umana?

Tra le varie ipotesi troveremo diverse proposte. Essendo nell'era delle calcolatrici è molto agevole immaginare la memoria come un hard disk, dal quale possiamo richiamare quello che cerchiamo di ricordare. Se fosse così, la nostra memoria potrebbe ricordarsi esattamente ogni dettaglio, come fosse una grande biblioteca, scrutando nel catalogo mentale. Ma la mente ogni tanto ci inganna, o non ci ricordiamo esattamente delle cose, che siano melodie, paesaggi, frasi oppure emozioni. Nel tempo la memoria può cambiare il ricordo, abbellire, o se sgradevole anche cancellare i dettagli, lasciando solo una traccia del ricordo. Esistono personaggi con una memoria brillante, ma la maggior parte di noi, non penso che possa essere paragonato ad una macchina, con un disco rigido nella testa...



Secondo Antonio Damasio<sup>7</sup> l'input per memorizzare delle cose si trasforma attraverso la percezione di qualsiasi tipo di

6 Santamaria, L., Noreika, V., Georgieva, S., Clackson, K., Wass, S., & Leong, V. (2020). Emotional valence modulates the topology of the parent-infant inter-brain network. *NeuroImage*

7 A.R. Damasio, *L'Errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, ed. Adelphi, 1994, Milano

informazione in *immagini percettive*. Che siano parole viste o ascoltate, melodia riprodotta o ascoltata, una superficie percepita con il tatto, comunque nella nostra mente si formano svariate immagini percettive.

In realtà la nostra mente, attraverso la percezione, creerà non solo un'immagine, ma immagini percettive di vari livelli, cambiando qualche cosa nelle sinapsi neurali in varie mappature del cervello. Queste immagini percettive possono essere richiamate non solo insieme, ma anche solo parzialmente, quando rievochiamo il ricordo di cose passate. Penso che sia successo a più di qualcuno, sentendo un certo tipo di profumo, di cercare nella sua mente il collegamento tra la traccia del profumo e qualche evento/immagine, con i quali è legato il ricordo del profumo; oppure, se propongo di pensare alla voce di Luciano Pavarotti, ritengo che non sarà difficile richiamare il timbro caratteristico della sua voce tenore particolare, magari subito dopo associandolo con l'aria "Nessun dorma", ed il gioco è fatto: a partire da un nodo della memoria, si arriva a richiamare tre altre informazioni... sempre attraverso qualche immagine. Ma questa volta quella che abbiamo risuscitato nella nostra mente potrebbe essere chiamata *immagine richiamata*. (Vi ricordate, quale immagine vi ho posto per primo per arrivare alla melodia di "Nessun dorma"?).

Se rimaniamo al nostro esempio, forse neanche riusciamo a renderci conto che queste immagini richiamate sono state

costruite nel nostro sistema cerebrale nel momento di richiamo, come costruzioni *ex novo* del nostro sistema nervoso. Forse non sono esattamente quelle che abbiamo sentito quando la nostra mente per la prima volta le ha costruite, ascoltando la melodia cantata da Pavarotti, ma sono state basate su diverse immagini mentali attraverso un complesso funzionamento neurale di percezione, memoria e ragionamento, mentre il nostro corpo interno si è messo a confronto con l'input fornito sopra - dall'esterno. Il primo a sostenere l'ipotesi, che sostanzialmente abbiamo una memoria ricostruttiva, era Frederic Bartlett negli anni cinquanta del XX° secolo. Infatti nel nostro esempio si sono messe in azione diverse regioni corticali, ma le immagini costruite sono basate direttamente sulle rappresentazioni neurali, che sono organizzate nelle cortecce sensitive di ordine inferiore.<sup>8</sup> Queste rappresentazioni sono il risultato dell'interazione di diverse aree, e non solo di un'area. Ponendosi in confronto ininterrottamente con il sé, tutto diventa un processo o uno stato neurobiologico "continuamente ricreato" con il risultato di una "immagine mentale" *creata all'istante*. Ecco come riemerge la vecchia corrente del fiume di Eraclito, ma in una veste neurobiologica, con il nostro sé al centro. Il processo essenziale delle nostre *ricostruzioni mentali* può essere il tentativo di riprodurre una configurazione, che magari

8 A.R. Damasio, cit.

non sarà precisa ma che piuttosto diventa una riproduzione sostanziale.

Damasio chiama questi sistemi "schemi neurali disposizionali", che *non* sono le rappresentazioni, ma "ordinano ad altri schemi neurali [di] suscitare attività neurale altrove [...] nello stesso sistema". Questi schemi "potenziali", attraverso piccoli insiemi di neuroni che lui chiama "zone di convergenza" eccitano altri neuroni che sono in correlazione con le immagini mentali evocabili, acquisite attraverso l'apprendimento. Sono questi schemi potenziali e zone di convergenza, in correlazione con le immagini mentali evocabili, che costruiscono una memoria dell'individuo in relazione con il sé. Un po' come i segni dello spartito, che in realtà non sono altro che un sistema convenzionale, talvolta impreciso anche per qualcuno che è esperto nel leggerlo. Infatti i segni dello spartito non sono ancora musica, né prima della riproduzione, né dopo che è stato chiuso lo spartito. Sono solo "segni" da decifrare, "comandi" o un "codice convenzionale" nascosto, che può essere richiamato all'interno della mente, mettendo in azione gli schemi neurali potenziali attraverso le convergenze delle zone che creano, nella nostra mente, la musica all'istante. I segni vengono confrontati con il "prodotto" continuamente anche durante l'esecuzione, con il mondo esterno, con il sé e anche con la mente del compositore originale, che ha tentato di regalarci il suo pensiero ed la sua emotività attraverso un

sistema di codice che ci accomuna. Se un extraterrestre trovasse uno spartito, senza conoscere il sistema di "conversione convenzionale" così come noi lo abbiamo inventato, anche se avesse un sistema neurobiologico sviluppato, sarebbe incapace di crearne una musica, nel senso come noi lo intendiamo.

Sicuramente vi viene la domanda: e allora nella didattica come posso raccogliere i frutti di tutto ciò che abbiamo esaminato fino adesso?

Torniamo un passo indietro. Una melodia ha la sua identità. Questa identità viene percepita a diversi livelli, e anche se non sempre esplicitamente, viene immagazzinata, "scritta" nei nostri schemi neurali sotto forma di immagini. La parola "immagine" forse può essere fuorviante, ma alla fine se pensiamo bene, l'andamento melodico può avere la sua immagine, il suo andamento, la sua propria forma. Per la fisica non esiste questa "forma" della melodia, sono frequenze più o meno veloci, ma per il nostro sistema neurobiologico esiste il "più in alto" o il "basso". Sono definizioni digeribili anche dai bambini all'età dell'infanzia per richiamare/osservare piccole semplici cellule melodiche. L'evoluzione intermedia ci porterà verso i gesti, disegnando nello spazio l'andamento melodico approssimativo, poi più avanti verso i segni chironomici kodályani, con i rispettivi simbolismi della funzione tonale dei segni.



Sotto questa luce è evidente, che la spazializzazione, nelle sue forme didattiche, diventa un trampolino di lancio non indifferente per i nostri allievi.

Non penso che Kodály avesse una piena percezione scientifica delle sue idee, ma le sue intuizioni e quelli dei suoi allievi trovano conferma nelle indagini neuropsicologiche moderne.

Riguardo all'indicazione dell'andamento melodico, è degno di nota il simbolismo dei neumi, sviluppati nei secoli d'oro del canto gregoriano. In questi segni sono espresse non solo le melodie, ma anche la prosodia che è strettamente legata alla lingua latina, anzi sono contenute anche certe indicazioni sul come formare un andamento melodico, che deve corrispondere al messaggio spirituale, alla lingua e alla musicalità fluttuale dello stile. Studiando la semiologia gregoriana e confrontandola con la lingua, si apre un mondo veramente fantastico, che ci condurrà anche alla tecnica della "notazione" intuitiva dei frati amanuensi, alla logica fusa con la musica e tecnica di trascrizione con la penna d'oca. Anche se non si

parla in questi casi di un ritmo metrico, comunque il flusso prosodico è dettato dagli accenti strutturali della lingua latina. L'argomento meriterebbe di essere approfondito musicalmente, anche per poter indagare sul nostro sistema neurobiologico.

Vorrei toccare un altro aspetto, che in parte già abbiamo menzionato, che è l'andamento ritmico, la metrica ed il ritmo. Tutte e tre sono caratteristiche ben definite in simbiosi con la melodia, ma può essere immaginata la pulsazione o il ritmo di un certo tipo? Forse non come una vera immagine, anche perché non si tratta di un aspetto statico, ma comunque può essere collegato a un movimento corporale, una ripetizione degli insiemi, che percepiremmo come pulsazione e ritmo. Anche queste dimensioni sono immaginabili, percettive, caratteristiche e non serve avere una competenza musicale "addottrinata" per poter osservare le differenze, o eventualmente riprodurle. Non parlo degli schemi ritmici (o anche melodici) complessi, che richiedono uno studio, anche strutturato, ma parlo della sensazione, e in questo caso anche delle astrazioni o semplificazioni per poter mantenere un andamento metrico/ritmico caratteristico.

Sono sicuro che nello sviluppo ritmico ci sono nette interferenze tra l'accentuazione o addirittura con l'aspetto ritmico caratteristico della lingua. Già i poeti dell'antica Grecia sono stati eccellenti nel raggruppare le ripetizioni ritmiche in di-

verse formule come il dattilo, lo spondeo e così avanti. Ecco la ripetizione del movimento, delle sillabe, forse della cetra che la accompagna. Dunque il ritmo può essere percepito come immagine? In realtà un ritmo è anche movimento. Il ritmo non può essere staccato dai movimenti del corpo. Se solo immaginiamo un ritmo, senza muovere un dito, la nostra mente lo riproduce come se fosse un movimento vero. Facciamo una prova mentale: immaginiamo un valzer. Non serve nemmeno la melodia, solo l'andamento. Lo riusciamo a percepire "immaginandolo", come fossimo noi lì a ballare. Tutto quello che è percepibile attraverso una sensazione, o paragonabile a qualche altro concetto, avrà nella nostra mente un "punto di convergenza", magari anche più punti di convergenza, richiamabili, modificabili, ricostruibili. Magari anche improvvisando e dando un supporto alla forma di un'espressione ritmica melodica.

Sono convinto che sia necessaria una consapevolezza continua di questi meccanismi basati sulla neuropsicologia, per la loro applicazione nella nostra didattica. Didattica modificata all'occorrenza, per trovare la chiave o le chiavi adatte ai

nostri allievi per favorire l'apprendimento musicale, per farli riflettere su quali siano i modi migliori, o quali vie alternative esistano per avvicinarsi ad una comprensione musicale o ad un'altra. Per poter dare uno strumento di osservazione, per poter esaminare e riconoscere le possibilità enormi che può darci lo studio della musica, l'apprendimento o l'analisi di un brano. Se riusciamo ad aiutare a creare più "punti di convergenza" possibile ai nostri allievi, anzi, se aiuteremo a trovare il modo di poterli costruire loro stessi, diventerà un grande piacere scoprire musiche del passato, ricostruirle nella nostra mente, e costruire musiche del futuro. In questo modo, forse, riusciamo ad entrare nella mente di un compositore, che ci ha lasciato qualche brano meraviglioso, e rivivere il suo sé, magari costruendo contemporaneamente qualcosa di unito al nostro sé, per il nostro sé, o perché no, per gli altri; oppure possiamo condividere con qualcuno la nostra mente, il nostro mondo interiore, regalando un pezzettino del nostro essere agli altri, attraverso la musica, a qualcuno che magari non conosceremo mai personalmente.

## Le origini della solmisazione kodályana nel *Dictionnaire de musique* di Jean-Jacques Rousseau

In omaggio a Erzsébet Szőnyi

di Claude Dauphin

Professore presso l'Università del Quebec a Montréal

Traduzione a cura di Giusi Barbieri

Dal bollettino 34 n.1 della International Kodály Society

Dopo due decenni di riflessione sui fondamenti storici della solmisazione a doppia nomenclatura<sup>9</sup> utilizzata nel metodo ungherese di educazione musicale, una linea di ricerca che la professoressa Szőnyi mi aveva abbastanza candidamente raccomandato di esplorare senza esitazioni<sup>10</sup>, mi è stata offerta l'occasione di pubblicare in due forme il *Dictionnaire de Musique* di Jean-Jacques Rousseau. La prima edizione, Actes Sud (Arles-Paris, 2007, coll. Thesaurus) è un facsimile del testo originale del 1768 al quale, su richiesta dell'editore, ho associato le intavolature per liuto della *Encyclopédie de Diderot et d'Alembert*. Ho ritenuto opportuno giustificare l'unione poco abituale di questi due volumi e di presentare la storia di ciascuno di essi con una introduzione intitolata: «Penser et montrer le musical au temp des Lumières» (Pensare e immaginare la musica ai tempi dell'Illu-

uminismo). L'anno seguente fu pubblicata la seconda edizione, Peter Lang (Berne, 2008, coll. Varia Musicologica<sup>11</sup>), in versione critica, vale a dire uno studio approfondito e imparziale del *Dictionnaire de Musique* confrontato con gli articoli di musica che Rousseau aveva originariamente previsto per la celebre *Encyclopédie*. Per completare l'esegesi di questi due testi di Rousseau mi sono assicurato la collaborazione di un gruppo di musicologi specialisti del XVIII secolo collegati alla Université Lumière Lyon 2<sup>12</sup>. Colgo l'occasione di questo articolo propositomi dal redattore francofono dell'*IKS Bulletin*, Édouard Garo, per ricordare l'indispensabile mediazione esercitata da Jean-Jacques Rousseau tra la teoria della solmisazione medioevale formulata da Guido d'Arezzo (XI secolo) e la comprensione che ne abbiamo oggi in seguito alla riforma pedagogica istituita da Zoltán Kodály.

<sup>9</sup> Si tratta della coniugazione delle **sillabe** (voces) ereditate da Guido d'Arezzo per indicare la relazione dei gradi e delle **lettere** (claves) ereditate dai teorici greci dell'antichità per indicare un tasto su uno strumento.

<sup>10</sup> “La solmisazione come la pratichiamo in Ungheria “è colpa di Rousseau” mi disse, parafrasando la celebre frase di Victor Hugo in *Les Misérables*.

<sup>11</sup> L'opera, in francese, è acquistabile dal [sito dell'editore](#)

<sup>12</sup> Hanno contribuito: Raymond Court, Yves Jaffrès, Michael O'Dea, Daniel Paquette et Pierre Saby.

Il *Dictionnaire de Musique* di Rousseau si impone tanto nella storia della musica quanto nella storia delle idee. Con questa pubblicazione, nel 1768, l'autore avrà dotato il campo degli studi musicali di un'opera sontuosa la cui importanza si paragona a quella di *Émile* per l'educazione, del *Contrat social* per le scienze politiche e della *Nouvelle Héloïse* per la letteratura.

Se oggi ci meravigliamo di vedere associato alla musica il nome di un famoso filosofo del XVIII secolo, non è quanto è successo all'epoca, quando la sua reputazione di musicista, a titolo di teorico, di storico e di compositore, precedette la sua attività filosofica e letteraria. Nei suoi scritti sulla musica, più che altrove, il «fondatore delle scienze dell'uomo»<sup>13</sup> sostiene una teoria relativista e comparativa delle culture umane. Dato che la musica gli appariva immediatamente come la sfera ideale per discutere del regno dell'universale e dei particolarismi, venne portato a ingaggiare una lotta implacabile contro la teoria del determinismo acustico secondo cui l'armonia tonale sarebbe indice di uno stato superiore del progresso umano. Ciò spiega la feroce opposizione di Rousseau alla teoria armonica di Rameau fondata su una spiegazione meccanicistica dell'ordine dei suoni che questo immenso teorico aveva voluto dissociare dalla differenza delle culture del mondo.

La discussione egualitaria e identitaria elaborata da Rousseau nella sua dimo-

strazione della universalità della melodia e della singolarità dell'armonia tonale si ripercuote in definitiva nell'opera politica e sociale del filosofo, giustificando anche la altissima considerazione in cui lo tiene Lévi-Strauss<sup>14</sup>.

Ma prima di confrontarsi con tutto l'edificio filosofico di Rousseau, è nei suoi scritti sulla musica che la nozione di struttura elementare della melodia e della tonalità ha preso forma.

Mi sembra primordiale che gli educatori musicali rappresentino la relazione che esiste in questa nozione di struttura elementare della sequenza diatonica, ripetuta con gli stessi nomi dei gradi in tutte le tonalità assolute, caldeggiata da Rousseau, e la pedagogia della solmizzazione promulgata da Kodály. Volendo una attualizzazione tonale della teoria degli esacordi di Guido d'Arezzo, ideata all'origine per la musica modale del medioevo, la dimostrazione di Rousseau corrisponde rigorosamente al procedimento metodologico che ha creato il successo della pedagogia musicale ungherese del XX secolo. Principalmente presente nel suo dizionario alle voci "Cifre", "Scale", "Modi", "Note", "Solfeggio" e a tutti gli articoli relativi alla nomenclatura dei gradi della scala, la teoria della solmizzazione relativa è stata confusa, durante una prima revisione del 1742-43, con il progetto di Rousseau di introdurre i suoi allievi a decodificare la

<sup>13</sup> Rousseau è stato così denominato dal maestro dell'antropologia strutturale, Claude Lévi-Strauss.

<sup>14</sup> Il saggio pubblicato recentemente dal musicologo Jean-Jacques Nattiez, *Lévi-Strauss musicista* (Actes Sud Arles 2008) cade a proposito per convincere dall'influenza delle strutture musicali sulla modellizzazione delle scienze umane.

sequenza tonale aiutandosi con una notazione cifrata. Tuttavia Rousseau insiste sulla necessità di cantare la cifra 1 con la sillaba "do", il 2 con "re", il 3 con "mi" e così via... dissipando la tentazione di cantare i numeri per se stessi. Questa notazione cifrata non è in realtà che una tecnica provvisoria equivalente a quello

che i pedagogisti contemporanei chiamerebbero un "metodo complementare", vale a dire mirato a strutturare la mente e affinare i sensi prima di cedere il posto al pentagramma su cui si eserciterà la solmizzazione relativa, cioè l'intonazione di tutte le toniche del modo maggiore con *do*, le medianti con *mi*, le dominanti con *sol*.

**La notazione cifrata di Rousseau equivale né più né meno alla notazione monoletterale *d r m...* utilizzata per iniziare i giovani allievi alla decodifica dei gradi della scala naturale nel metodo ungherese<sup>1</sup>.**

**«*Ut o re non sono affatto, e non devono essere, questo o quel tasto del pianoforte, ma questo o quel grado della scala*<sup>1</sup>. Quanto ai suoni assoluti essi si indicano con le lettere dell'alfabeto.»**

Il suono che voi chiamate *ut* io lo chiamo C; quello che chiamate *re*, io lo chiamo D. Non sono nomi che mi invento, sono nomi stabiliti con i quali determino con sicurezza la fondamentale di una tonalità. Ma una volta determinata la tonalità, ditemi [...] come chiamereste la Tonica che io chiamo *ut*, il secondo suono che io chiamo *re* e la Mediante che io chiamo *mi*? Perché questi nomi relativi alla tonalità e al modo sono essenziali per l'immaginazione e la precisione della intonazione. Pensiamoci bene... ("Qu'on y réfléchisse bien"<sup>15</sup>...)»

Vediamo che altre precisazioni offre questo *Dictionnaire de Musique* di Rousseau ai musicisti che utilizzano la solmizzazione, che sia a proposito della sillabe

relative o delle lettere assolute e del modo di utilizzarle. L'autore sensibilizza anche alla cromatizzazione delle lettere tedesche (Cis per C#, Dis per D#, Gis per G#, Es per Eb, Des per Db, H al posto di B naturale...) e rileva il minimo indizio favorevole alla cromatizzazione generale della sequenza delle sillabe; così *ma* per il *mi b* e *fi* per il *fa #* sono oggetto di articoli specifici allo stesso modo delle sillabe naturali<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> Le lettere e le sillabe cromatiche utilizzate nella pedagogia Kodályana risultano dalle ricerche condotte da alcuni teorici tedeschi nel corso del XVII secolo per esprimere le alterazioni negli intervalli e nelle tonalità. Si deve a Otto Gibelius (1612-1682) la sequenza enarmonica quasi completa delle sillabe: *do di re ri mi fa fi so si la ni do*; e discendendo: *do ni na la lo so fa mi ma re do*. La sua riorganizzazione delle lettere ha introdotto la distinzione tra B e H ( Quest'ultima lettera indica il settimo grado naturale nella nomenclatura dei suoni assoluti) senza la quale Bach non avrebbe mai potuto comporre il celebre soggetto iniziale dell'Arte della fuga.

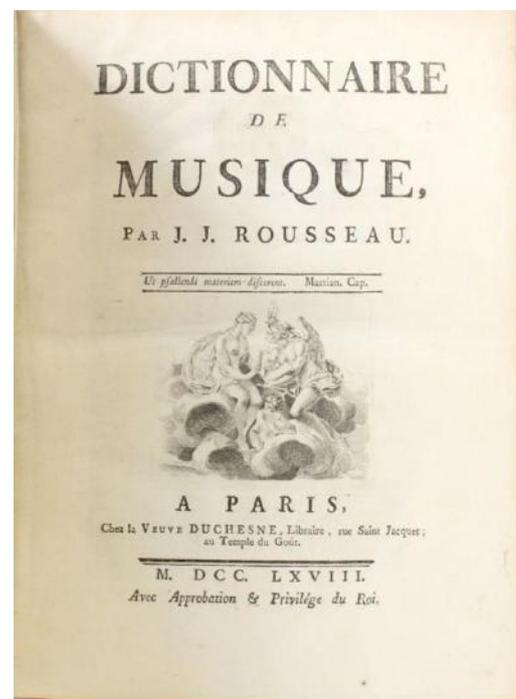
<sup>15</sup> Jean Jacques Rousseau, *Dictionnaire de Musique*, alla voce "Solfeggio", C. Dauphin (éd.) Berne, Peter Lang, 2008, p.631. L'ortografia dell'epoca è stata conservata.

**La riflessione sulla questione della nomenclatura assoluta e relativa si situa certamente all'origine di tutta la riflessione teorica di Rousseau.**

Dal 1743 aveva pubblicato un opuscolo pedagogico consacrato alla questione delle sequenze di in-tonazione assoluta e relativa e al loro rapporto con la struttura elementare della scala. Questo soggetto di studio l'aveva portato a effettuare una revisione della teoria musicale europea articolata alla sua notazione e alla decodifica di quest'ultima. Intitolato *Dissertation sur la musique moderne*, questo scritto inaugurale di un giovane professore di musica di trent'anni argomenta anche della necessità di liberare la teoria dal suo antico corsetto modale per adattarla al nuovo linguaggio tonale predominante in questa fine dell'era barocca. **Da lì proviene la forte proposta innovatrice di Rousseau di eleggere due sequenze, una maggiore in cui la tonica sarà sempre chiamata *ut* oppure *do* nonostante la tonalità assoluta, l'altra minore in cui la tonica sarà chiamata *la* in tutte le tonalità.** Possiamo misurare tutta la portata innovatrice del secondo termine della proposizione di Rousseau considerando la forza dell'abitudine stabilita fino a quel momento di utilizzare il modo dorico di *re* come prototipo del modo minore<sup>17</sup>. La modernità evidenziata da questo riformatore della teoria musicale non era sfuggita ai suoi

<sup>17</sup> Questa affermazione è verificata dal titolo dato da Bach al *Clavicembalo ben temperato o preludi e fughe in tutte le tonalità e semi tonalità sia con la terza maggiore "Ut, re, mi," sia con la terza minore "re, mi, fa"*.

emuli, Diderot e d'Alembert, che cercavano a chi affidare la parte musicale della loro grande *Encyclopédie*, nel 1749. Accettando di collaborare alla *Encyclopédie* gli parve naturale situare il suo contributo nel prolungamento delle sue riflessioni anteriori, riguardanti la sequenza dell'intonazione della struttura della scala. Le stesse argomentazioni si trovano riportate in modo del tutto naturale nel *Dictionnaire de Musique*, opera che non è né più né meno che una amplificazione degli articoli di musica della *Encyclopédie*<sup>18</sup>



<sup>18</sup> L'edizione critica che ho curato del *Dictionnaire de Musique* avrà sempre il merito di offrire al lettore una comparazione con gli articoli originali. Da questo punto di vista, l'evoluzione del pensiero di Rousseau tra le sue prime esposizioni e il dizionario dovrebbe permettere al ricercatore odierno di farsi un'idea della evoluzione della pratica della solmizzazione tra la morte di Bach (1750: gli articoli della *Encyclopedie* datano 1749) e la nascita di Beethoven (1770: l'edizione originale del *Dictionnaire de Musique* è datata 1768).

**È un eufemismo ricordare che Rousseau si pone all'origine del concetto moderno di pedagogia. Il suo trattato sull'e-ducazione intitolato *Émile*, pubblicato nel 1762, ha aperto la via alla pedagogia attiva che, ricordiamolo, consiste nel far agire il bambino iniziando da ciò che sa già fare prima di presentargli la teoria e di esibirne le proprietà astratte.**

Questo principio è all'origine dell'atteggiamento, comune a Dalcroze, Orff, Kodály e Willems, di considerare lo studio della musica come significativo e veramente espressivo nella misura in cui è preparato da un lungo respiro della cultura dell'ambiente; allo stesso modo l'apprendimento di una lingua materna è riposto sull'acquisizione di quel linguaggio per osmosi parentale e per infiniti stimoli affettivi. Solo a quel punto la scuola potrà pretendere di insegnare la scrittura, l'ortografia e la grammatica.

Filastrocche e canzoni della prima infanzia provenienti dalla cultura popolare formano un repertorio di musica viva che il bambino userà spontaneamente, motivato dal desiderio di giocare, prima di unire questo piacere a quello della scoperta della loro organizzazione ritmica e melodica. L'educazione musicale del piccolo *Émile* offre il segnale di questa pedagogia che oggi è per noi familiare. Nel secondo libro del suo trattato di educazione Ros-

seau espone i sei principi seguenti che ci sembrano di una eccezionale attualità<sup>19</sup>:

1. **Adattare la musica all'età dell'allievo:** «Tenterei di proporre canzoni adeguate, interessanti per la sua età e tanto semplici quanto le sue idee».

2. **Non anticipare lo studio del codice grafico:** «Tanto si può avere fretta che l'allievo apprenda a leggere la scrittura, e io non ne avrei, non di più è necessario per la lettura della musica [...] La conoscenza delle note non sembra essere più necessaria al saper cantare di quella delle lettere per saper parlare...»

3. **Associare i parametri espressivi (melodia, intonazione, misura, ritmo e armonia) in un andirivieni costante tra l'ascolto e l'esecuzione:** «Nel canto rendete la sua voce intonata, uguale, flessibile, sonora, il suo orecchio sensibile alla misura e all'armonia ma nulla di più [...] Una melodia sempre lineare e semplice, sempre composta dai gradi essenziali della to-

<sup>19</sup> Le citazioni dall'*Émile* che seguono provengono dal IV volume delle *Oeuvres complètes* di Jean-Jacques Rousseau, Paris, Gallimard, petite Bibliothèque de la Pléiade, 1969, pag. 405, 406.

nalità e che indichi il basso, in modo tale che lo possa sentire per accompagnarsi senza fatica. Perché per la formazione della voce e dell'orecchio non dovrà mai cantare se non al clavicembalo.»

4. **Apprendere le strutture tonali e decifrare la notazione grazie alla solmisazione a doppia nomenclatura (sillabe relative, lettere assolute):** «Seguiamo con il nostro allievo una didattica semplice e chiara; fate in modo che per lui le due modalità in cui i rapporti si presentano siano sempre le stesse e sempre indicate con le medesime sillabe. Sia che canti, sia che suoni uno strumento, che sappia stabilire il modo di ciascuna delle dodici tonalità che gli possono servire di base, e, che si tratti tonalità su D, su C, su G ... la finale (*Tonica* N.d:T.) sarà sempre *ut* oppure *la* secondo il modo. [...] C e A indicano dei suoni fissi, invariabili sempre legati allo stesso suono. *Ut* e *la* sono un'altra cosa. *Ut* è costantemente la tonica di un modo maggiore o la medianta di un modo minore. *La* è costantemente la tonica di un modo minore o il sesto grado di un modo maggiore. [...] Le lettere indicano i tasti del clavicembalo e le sillabe il grado del modo.»

5. **Lasciare spazio alla creatività:** «Per conoscere la musica non è sufficiente eseguirla, è necessario comporla, e l'una cosa si apprende attraverso l'altra, senza di che non la si conoscerà mai bene.»

6. **Assegnare il primato al piacere dell'allievo sopra tutte le altre**

**considerazioni: «Ma questo è troppo per la musica; insegnatela come vorreste per voi che non fosse altro che un divertimento.»**

\* \* \*

Non posso terminare questa panoramica senza sollevare la questione della pertinenza di questa filosofia educativa di fronte alle sfide attuali dell'educazione. La sua forte coerenza potrebbe far interpretare la concezione dell'educazione di Rousseau come un'ideologia monolitica. Inoltre, la seducente teoria della modellizzazione della musica sulla lingua materna non suppone forse l'esistenza di una cultura nazionale unificata e protetta? Che dire di questa [\*image d'Epinal\*](#) nel nostro villaggio globale del XXI secolo? E delle "Lingue materne musicali" coesistenti in una stessa classe di trenta allievi le cui famiglie possono essere di cultura turca, magrebina, sudamericana, africana, indonesiana, curda... Di fronte all'impossibilità di sceglierne una, la coesione educativa si sgretola. La cultura della società d'accoglienza non potrà imporsi senza pericolo, perché l'integrazione armoniosa, durevole e fiorente non si ottiene attraverso la rinuncia identitaria. Il sapere culturale dell'insegnante si ritrova diminuito e indebolito davanti alla diversità babelica delle culture e delle lingue. Il metodo si frantuma e l'insegnamento della musica prende inevitabilmente la strada di un'inchiesta etnografica, in cui è sempre più frequente chiedere agli allievi di portare esempi della loro musica etnica che, nel-

l'urgenza, servono più a sensibilizzare alla differenza di cittadinanza che all'educazione artistica ed estetica propriamente dette. Il perseguimento degli obiettivi sociali perentori attenua l'interesse intrinseco della musica, reprime il desiderio di coltivarla per se stessa, intralcia l'aspirazione a dominarne la tecnica, l'ambizione di conoscerne i capolavori e la volontà di renderla la migliore espressione di se stessi. È quindi attraverso la realizzazione di queste idee che l'allievo rafforzerà la sua personalità, nutrirà i suoi sentimenti di appartenenza, sperimenterà le sue capacità di riuscita e emergerà dalla scuola come una persona libera, sensibile, acculturato e competente.

Pensiamoci bene...

\* \* \*

Claude Douphin ha conseguito un dottorato della Accademia Liszt di Budapest nel 1987 sotto la guida dei professori Erzsébet Szőnyi (pedagogia) e György Kroó (musicologia). Professore presso il Dipartimento di musica della Università del Québec a Montréal ha pubblicato *Rousseau musicien de Lumières Montréal, Courteau, 1992*), *La Musique au*

*temps des encyclopédistes* (Ferney-Voltaire/France, CIEDS,2001), *Musique et langage chez Rousseau* (Voltaire foundation, Oxford-/Angleterre, 2004). A lui si deve anche la ristampa di una edizione originale del *Dictionnaire de Musique* arricchita dalle intavolature per liuto della *Encyclopédie* di Diderot (Paris/Arles, Actes Sud, 2007). Ha ideato e sviluppato l'unica edizione critica (2008) del *Dictionnaire de Musique* di Rousseau con la collaborazione di una notevole associazione di musicologi e esperti del XVIII secolo della Università Lumiere Lyon 2: Raimond Court, Yves Jaffrés, Michael O'Dea, Daniel Paquette e Pierre Saby.

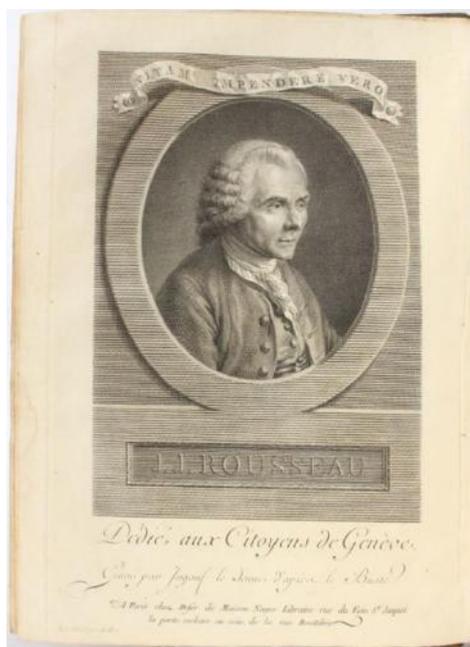


Planche. F.

NOUVEAUX CARACTERES DE MUSIQUE.

Fig. 1. L'Octave en montant. *Ut, re, mi, fa, sol, la, si, ut.*

Fig. 2. Exemple de valeurs égales. *Idem, en séparant les Tons par des Virgules.*

Fig. 3. Exemple pour les Valeurs inégales, Pointe, Syncopes, et Silences.

Fig. 4. Air à chanter avec la Basse.

Chant  
Fa 3  
Quando spunta in ciel. laurora e s'infora il va, go crine ren. de al. fi. ne col suo viso il... bel ri... so al  
Basse  
cio lo al mar il... bel ri... so al cie. lo al mar. Co... si vuò spe... rar an ch'io che... ri sor... ga... nel mio  
ca-re lie to a mo-re e'l pianto mi... o deb... ba un gior... no con... so... lar Quan-do spun... ta in. &c

D. C.

An abstract watercolor painting with warm, earthy tones of yellow, orange, and brown, accented with cooler colors like blue and green. The composition features a central vertical axis and radiating lines, creating a sense of movement and depth. The brushstrokes are visible, giving it a textured, organic feel.

# Rivista di pedagogia e didattica musicale ispirata al Concetto Kodaly

Redazione

Geny Eva, Giusi Barbieri, Maria Santarcangelo, Teresa Sappa.

**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)**