



AIKEM

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

EDUKODÁLY

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

4

Marzo 2025

SOMMARIO

EDITORIALE

Maurizio Bovero
Presidente dell'AIKEM

3

ZOLTÁN KODÁLY E ROBERTO GOITRE: VERSO UNA MADRELINGUA MUSICALE

Uno sguardo all'opera "Canti per giocare" di Goitre;
la filosofia Kodály in Italia nella scuola dell'infanzia

a cura di Emanuele Di Nicola

5

LA PEDAGOGIA DI KLÁRA KOKAS

Una nuova finestra educativa

a cura di Michela Becciu

14

TUTTE LE STRADE PORTANO A ROMA

di Andrea B. Horváth

24

IL REPERTORIO VENEZIANO DEI GIOCHI POPOLARI INFANTILI

Un percorso per la scuola dell'infanzia
modellato sui principi metodologici kodályani

a cura di Sara Mancuso

29

KODÁLY, MUSICALITÀ, RICERCA E PRATICA CONTEMPORANEA

di James Cuskelly
Traduzione a cura di Giusi Barbieri

49

Editoriale

di Maurizio Bovero

Presidente dell'AIKEM

Il 2024 è un anno di passaggio in vista del XXVII International Kodály Symposium che si svolgerà a Kecskemét (HU), in occasione del cinquantennale della fondazione dell'International Kodaly Society (IKS). Essa fu pensata per riunire le forze di coloro che sono attivi nel mondo nello spirito di Z. Kodaly. Ciò non significa, dal mio punto di vista, cercare di ripetere in maniera pedissequa e acritica ciò che è stata una esperienza circoscritta nel tempo e nella storia come quella ungherese, ma riferirsi ed ispirarsi in maniera ideale al pensiero kodályano, sviluppando proposte pedagogiche autonome e mirate al proprio contesto.

Durante l'anno quattro persone, Laura Trovato, Beatrice Pitarra, Jacopo Giancesini e Christian Mascheroni 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, tenutosi a Verrès in Valle d'Aosta, docente ospite Katalin Körtvési dal Kodály Institute (HU), in occasione del quale si è svolta la tavola rotonda "Pedagogia Kodály: prospettive future", aperta al pubblico e trasmessa online, condotta dai docenti del corso con

la partecipazione di Alberto Odone, Claudio Lagomarsini e Giuseppe Guglielminotti, mentre si è concluso il corso biennale, *La Mente Attiva*, presso il Conservatorio Statale G.P. da Palestrina di Cagliari.

Maurizio Bovero

Zoltán Kodály e Roberto Goitre: verso una madrelingua musicale

Uno sguardo all'opera "Canti per giocare" di Goitre;

la filosofia Kodály in Italia nella scuola dell'infanzia

a cura di Emanuele Di Nicola

pianista, diploma di II livello in didattica della musica - indirizzo strumentale,
presso il conservatorio L. Refice di Frosinone

Un proverbio tedesco dice: "Là dove senti cantare, fermati; gli uomini malvagi non hanno canzoni."; sarà forse paradossale, ma contiene certamente una fondamentale verità: il cantare in coro educa alla tolleranza verso gli altri, all'umiltà, alla perseveranza, all'amore verso la comunità, tutte componenti dell'"uomo sociale"¹.

Introduzione

La pedagogia musicale in Italia ha spesso rappresentato un campo di battaglia, con posizioni talvolta contrastanti tra i diversi schieramenti. Tuttavia, questo dibattito non riceve l'attenzione che meriterebbe, essendo erroneamente considerato un aspetto superfluo e opzionale dell'istruzione. L'utilizzo di metodi d'insegnamento invariati da decenni è la prova tangibile del fatto che il nostro Paese stia rimanendo indietro in questo ambito, radicando la convinzione che ciò che è stato insegnato, o me-

glio, il modo in cui è stato fatto, sia l'unico possibile ed efficace.

È in questo contesto che si inserisce l'opera di Roberto Goitre, il quale ha cercato di introdurre in Italia i principi pedagogici di Zoltán Kodály, il grande compositore ungherese che ha rivoluzionato l'insegnamento della musica nel suo Paese. Goitre, attraverso la sua raccolta "Canti per giocare", ha tentato di gettare le basi per la formazione di quella che Kodály ha individuato come "madrelingua musicale", ovvero quel bagaglio di conoscenze e abilità musicali che dovrebbe essere acquisito fin dalla più tenera età.

Kodály e Bartók: alla ricerca delle radici musicali ungheresi

Per comprendere pienamente il pensiero di Kodály, è necessario ripercorrere il suo percorso di vita e di studi, intrecciato indissolubilmente con quello del suo amico e collega Béla Bartók.

¹ 1 Roberto Goitre, Validità del canto corale, in "La Cartellina", Milano, 1986, p. 34.

Entrambi, fin dalla giovane età, furono affascinati dalla musica popolare ungherese, ritenendola una risorsa preziosa per la formazione musicale del popolo.

Kodály nacque nel 1882 a Kecskemét, in Ungheria, da una famiglia di modeste origini ma con una spiccata inclinazione musicale. Fin da bambino, ebbe l'opportunità di avvicinarsi al mondo della musica grazie all'attività di musicisti dei suoi genitori. Dopo aver conseguito il dottorato all'Accademia Musicale di Budapest, Kodály iniziò a insegnare teoria musicale, composizione e solfeggio presso la stessa istituzione.

Parallelamente, Kodály e Bartók intrapresero un'intensa attività di ricerca sul campo, girando per i villaggi ungheresi alla ricerca di canti popolari. Questo lavoro di catalogazione e studio della musica tradizionale ungherese ebbe un profondo impatto sulla loro produ-

zione compositiva, che vide anche l'incorporazione di alcuni elementi tratti dalla cultura popolare.

Tuttavia, Kodály non si limitò a questo: egli comprese presto che i metodi educativi allora in uso stavano fallendo nel fornire una preparazione musicale completa. Il rimedio da lui proposto fu

l'introduzione dell'insegnamento del solfeggio e una riforma del sistema di dettato musicale, ritenuti fondamentali per lo sviluppo delle capacità di ascolto e di comprensione della realtà musicale.

Purtroppo, questa visione innovativa non trovò immediato supporto all'interno dell'Accademia, ma Kodály riuscì comunque ad applicarla nelle sue classi, ottenendo risultati sorprendenti. Diversi suoi allievi testimoniarono l'approccio maieutico del maestro, il quale riusciva a far emergere il potenziale nascosto di ciascuno, guidandoli verso una conoscenza profonda della musica.

“Con Kodály, l'istruzione cessò di essere mera istruzione, e diventò qualcosa di un po' diverso. Lui ha quel potere stranamente compulsivo e suggestivo di tirar fuori dai suoi allievi tutto il loro potenziale nascosto. Per lui non era necessario parlare molto, e infatti non disse mai una parola di troppo. Ma, proprio per questa ragione, tutto quello che disse fu ancora più significativo. Una parola da Kodály era a volte sufficiente a cambiare l'intera direzione della vita di un uomo, illuminando improvvisamente un campo di studi che fino a quel momento era stato completamente oscurato. [...] Nel modo in cui gestisce i suoi studenti lui è unico... Per usare le sue parole, egli permette loro di 'crescere dalle loro stesse radici'. Lui non tenta di interferire nel loro sviluppo, ma permette che la loro personalità si riveli in base alla loro

inclinazione individuale. Egli non riconosce nessuno schema predeterminato... Sarebbe un grosso errore, tuttavia, supporre che Kodály semplicemente lasci i suoi allievi pensare a loro stessi... Al contrario, lui ha un piano ben preciso di quello che sta facendo e, senza che loro lo sospettino, li conduce saldamente verso la meta... E c'è una cosa che nessuno dei suoi studenti possa non imparare da lui: il solo talento non è abbastanza per raggiungere il proprio obiettivo, ma deve essere supportato da duro lavoro e completato da una formazione professionale².

² Eószé L., Zoltán Kodály; his life and work, Boston, 1962, p. 68.

Il metodo/concetto Kodály:

i punti fondamentali

È appropriato parlare di "concetto" e non di "metodo" Kodály, in quanto egli non scrisse mai un trattato di pedagogia musicale. Furono altre persone a constatare che molte opere di Zoltán Kodály e le tesi fondamentali dell'educazione musicale che il maestro ungherese adottò nel suo insegnamento avevano un ruolo importante a tutti i livelli.

L'approccio pedagogico di Kodály si basa su una serie di strumenti didattici estremamente efficaci che permettono di guidare gli allievi, in modo graduale e naturale, all'acquisizione delle competenze musicali di base. Uno degli elementi cardine è senza dubbio l'utilizzo della solmisazione relativa, ovvero l'associazione di sillabe solfeggiabili ai gradi della scala musicale. Questo sistema, già teorizzato da Guido d'Arezzo nel Medioevo, consente di focalizzarsi sulle

relazioni degli intervalli piuttosto che sulle altezze assolute, facilitando così la lettura e l'intonazione della musica.

Accanto alla solmisazione, Kodály promuove l'impiego di gesti chironomici, ovvero di movimenti della mano che visualizzano l'andamento melodico. Questa tecnica, ispirata dal sistema di John Curwen che la utilizzò in maniera simile nel tardo Ottocento, permette di rafforzare la percezione degli intervalli e di interiorizzare la struttura tonale in maniera cinestetica e visiva, oltre che uditiva. L'utilizzo combinato di solmisazione e chironomia rappresenta uno strumento didattico estremamente potente, in grado di guidare gli allievi verso una comprensione profonda e consapevole del linguaggio musicale.

Un altro aspetto fondamentale è l'impiego di sillabe ritmiche, come "ta" per la semiminima e "ti-ti" per le due crome, che facilitano l'interiorizzazione e la lettura dei valori ritmici. Queste sillabe, associate ai gesti della mano,

consentono di sviluppare un'abilità ritmica solida, prerequisito indispensabile per un'esecuzione musicale fluida e consapevole.

Dalla madrelingua ungherese alla madrelingua musicale

Il concetto di "madrelingua musicale" è centrale nel pensiero di Kodály. Egli riteneva che la musica dovesse essere accessibile a tutti, non solo a un'élite, e che l'obiettivo dell'educazione musicale fosse quello di "aprire l'orecchio e il cuore di milioni di persone alla musica"³.

Per raggiungere questo scopo, Kodály individuò nella musica popolare ungherese la risorsa ideale. Così come l'apprendimento del linguaggio verbale trae origine dalle prime lallazioni, l'apprendimento del linguaggio musicale dovrebbe partire dalle lallazioni cantate, ovvero dai canti popolari infantili che fanno parte del patrimonio culturale di una comunità.

Questa intuizione di Kodály trova piena realizzazione nell'opera di Roberto Goitre. Egli, visitò l'Ungheria nel 1968 in occasione del Festival Corale: in quel contesto ebbe modo di conoscere una realtà, quella magiara, nella quale le melodie della tradizione popo-

lare hanno avuto un grosso peso nell'educazione musicale del popolo ungherese, descrivendo perfettamente le basi di una nuova didattica di cui Goitre stesso è stato il pioniere⁴.

Goitre comprese che, così come in Ungheria, anche in Italia la musica popolare infantile rappresentava una risorsa preziosa per l'educazione musicale dei bambini. Tuttavia, a differenza dell'Ungheria, il panorama musicale italiano era caratterizzato da una maggiore frammentazione dialettale, rendendo più complessa la scelta del repertorio da acquisire per l'applicazione di questo concetto. A questo proposito, Leonard Bernstein dice:

I canti popolari riflettono i ritmi e gli accenti e le cadenze del modo di parlare di una particolare popolazione. In altre parole, il suo linguaggio – specialmente il linguaggio della sua poesia – si realizza in note musicali. E questi ritmi ed accenti discorsivi passano dalla musica popolare nell'arte musicale, o nelle opere o nella musica da concerto di un popolo; e questo è ciò che fa suonare Cajkovskij russo, Verdi italiano e Gershwin americano. Tutto viene dalla musica popolare che deriva innanzitutto dalla maniera in cui parliamo. E questa

³ Mícheál Houlahan & Philip Tacka, *Kodály Today - A Cognitive Approach To Elementary Music Education*, New York, 2015, p. 16.

⁴ Loretta Manfrecola, *L'opera di Roberto Goitre nella didattica musicale italiana*, Avellino, 2022, p. 1 – 2.

è una cosa importante che noi dobbiamo imparare⁵.

Nonostante queste difficoltà, Goitre selezionò con cura un corpus di melodie provenienti principalmente dalle regioni centrali dell'Italia, caratterizzate da una maggiore vicinanza all'italiano standard, dando così vita al libro "Canti per giocare". Queste canzoni, semplici nella struttura melodica e ritmica, diventano il punto di partenza per un percorso di apprendimento musicale ispirato ai principi kodályani.

Un'altra accortezza che ebbero sia Kodály che di conseguenza Goitre fu quella di raccogliere canti che non avessero ancora subito alcuna influenza o contaminazione dalla musica colta del periodo. Questo in Italia è stato un compito piuttosto arduo, per i motivi che conferma lo stesso Kodály nella prefazione agli Scritti sulla musica popolare di Béla Bartók:

Nel 1912 ci recammo con Bartók ad un congresso di musicisti a Roma. [...] Cercammo anche raccolte italiane. Ad eccezione di alcune melodie dei volumi del Pitré e del Fara, non trovammo nulla che non portasse tracce visibili dell'influenza della più recente musica colta. Dovemmo supporre che il grandioso sviluppo plurisecolare della musi-

ca colta italiana avesse rubato ai ricercatori il tempo per ritrovare le antiche impronte, sebbene la melodia di Albano difficilmente potesse essere considerata l'unica prova della sopravvivenza di tali impronte; e, quand'anche la musica colta avesse assorbito da secoli la musica popolare, dovevano pur esistere delle vestigia che potessero eventualmente illuminare di nuova luce la musica colta delle epoche passate. Ora apprendiamo che in tal senso sono state iniziate ricerche e ne attendiamo i risultati con vivo interesse⁶.

Dalla teoria alla pratica: i "Canti per giocare"

Nell'analizzare i "Canti per giocare" di Goitre, emerge chiaramente l'influenza del pensiero di Kodály. Innanzitutto, la scelta di un repertorio di musica di qualità, radicato nella tradizione popolare, rispecchia fedelmente l'approccio del maestro ungherese.

Inoltre, Goitre riprende dalla pedagogia kodályana l'utilizzo della solmizzazione relativa (do mobile), che permette di identificare le funzioni tonali indipendentemente dalla tonalità, facilitando l'apprendimento della lettura musicale. Una volta appreso un certo numero di canti popolari, si fa imparare, co-

⁵ Leonard Bernstein (citato in Goitre, *Canti per giocare*, p. 12), *Young People's Concerts for reading and listening*, New York, 1962.

⁶ Béla Bartók, *Scritti sulla musica popolare*, Torino, 1977, p. 1 – 2.

me secondo testo, il nome delle note secondo questa pratica chiamata solmizzazione, importante per via del superamento della necessità di memorizzare migliaia di melodie⁷. Questo metodo, già sperimentato con successo da Guido d'Arezzo nel Medioevo, trova nuova linfa vitale nell'opera di Kodály e di Goitre. Quest'ultimo, a tal proposito, evidenziò come la solmizzazione potesse essere un passo nella direzione giusta per uscire dalla situazione statica che la didattica musicale viveva in Italia:

Se all'estero è così facile insegnare a leggere la musica, dovrà pur essere facile anche per noi a meno che vogliamo negare agli italiani il dono dell'intelligenza; si tratta solamente di scoprire come Guido d'Arezzo aveva insegnato al mondo intero e come i popoli che hanno raccolto e mantenuto il suo insegnamento, l'hanno trasformato adeguandolo alle esigenze dei tempi e al mutare della teoria musicale. [...] Occorre volgerci intorno e vedere come in Ungheria, in Germania, in Inghilterra o nelle Filippine si insegna a leggere le figure e le note anche nella scuola materna, invece di proporre quegli insulsi esercizi di scansione di parole o di versi che i nostri assurdi programmi ministeriali e i pedissequi testi di educazione musicale propongono⁸.

⁷ Lucio Ivaldi, Teaching vocal sight reading from medieval times through to the 20th century: crucial points for methodology, 2017, p. 32.

⁸ Roberto Goitre, Validità del canto corale, in "La Carrellina", Milano, 1986, p. 45.

Le proposte operative contenute nei "Canti per giocare" dimostrano come Goitre abbia saputo tradurre in pratica i principi teorici di Kodály. Attività come il "piano vivente" ad esempio, in cui i bambini impersonano le diverse note di una scala musicale, stimolano lo sviluppo di abilità quali l'attenzione, la memoria e la coordinazione psicomotoria.

Un altro elemento fondamentale è l'approccio maieutico, che procede dal "non conscio" al "conscio", rimuovendo ogni aspetto teorico-addestrativo dalla didattica musicale. Attraverso l'imitazione e la memorizzazione dei canti popolari, i bambini acquisiscono gradualmente le competenze musicali di base, senza essere sottoposti a un'istruzione di tipo nozionistico. Ed è proprio per questo che c'è bisogno di una madrelingua musicale: se non ci fosse, non sarebbe possibile "tirar fuori" qualcosa dalle persone; pertanto, non si potrebbe fare un lavoro di tipo maieutico e si dovrebbe ricorrere all'insegnamento della musica tramite regole, che era proprio quello che Kodály voleva evitare.

Il repertorio nel dettaglio: applicazioni pratiche nelle scuole

Il repertorio dei "Canti per giocare" viene presentato secondo una progressione che parte dalle melodie più semplici, basate su pochi suoni facili da in-

tonare e da memorizzare, per arrivare gradualmente a brani più complessi. Questa gradualità, unita all'aspetto ludico, permette ai bambini di sviluppare naturalmente le proprie capacità musicali, senza la percezione di essere sottoposti a un addestramento formale.

Come già detto in precedenza, l'estrema varietà di flessioni linguistiche presenti in Italia è stato per Goitre un problema non indifferente da affrontare. Questo crea indubbiamente delle difficoltà sia per l'educatore, che necessiterebbe una conoscenza dialettale piuttosto approfondita, sia per i bambini che avrebbero difficoltà nel percepire o pronunciare determinate parole, andando così nella direzione opposta a quella che si vuole raggiungere proponendo canti infantili che come principale prerogativa hanno proprio la semplicità. Proprio per questa ragione, tutti i canti proposti nella raccolta sono comprensibili anche nelle regioni diverse da quella di origine del canto stesso, salvo poche e rare eccezioni.

I primi canti che vengono proposti hanno come funzione originale quella di essere dei giochi adulto-bambino: queste melodie costituiscono, insieme alle ninne-nanne, una prima esperienza d'ascolto. Dal punto di vista musicale questi canti-gioco si sviluppano semplicemente su un intervallo di seconda

maggiore o al massimo di una terza minore, che si ripete per tutto il brano seguendo sempre lo stesso ritmo (per questo, vengono dette cantilene).

Troviamo poi anche diverse filastrocche: la loro caratteristica principale riguarda la sfera verbale, un concatenarsi di parole sempre ricche di senso dell'umorismo. Questa tipologia di canti viene particolarmente apprezzata dal bambino perché, impadronitosi da poco del linguaggio, ama ripeterli e manipolarli anche sotto l'aspetto puramente fonetico⁹.

Un'altra tipologia di canti che sono stati raccolti sono le conte: queste hanno solitamente la funzione di scegliere un bambino per svolgere un determinato ruolo in un gioco e si distinguono dai canti suddetti per i loro testi, strani e a tratti incomprensibili, ma con una ritmica verbale molto spiccata¹⁰. La struttura melodica di questi canti dal punto di vista corale è sicuramente molto più elaborata di quelli visti in precedenza, in quanto si sviluppano su intervalli decisamente più ampi, rispettivamente di quarta giusta e di sesta maggiore. Esse sono utili didatticamente per avviare un primo discorso di enumerazione che possa allo stesso tempo divertire il bambino, ma possono essere utilizza-

⁹ Roberto Goitre & Ester Seritti, *Canti per giocare*, Firenze, 1980, p. 23.

¹⁰ Goitre & Seritti, op. cit., p. 24.

te anche in senso logopedico per la correzione di alcuni difetti di pronuncia come dislalie e balbuzie¹¹.

Parlando adesso della metodologia più pratica, è bene sottolineare come l'insegnamento di un canto in una scuola debba avvenire necessariamente in maniera diversa dal metodo richiesto per un gruppo organizzato apposta per svolgere attività corale, dato che in una scuola d'infanzia o anche elementare ci troviamo di fronte a bambini più o meno interessati alla musica.

Nel libro "Canti per giocare", Roberto Goitre elenca una serie di accorgimenti che un insegnante dovrebbe tenere bene a mente quando si avvia una classe di una scuola al canto, puntualizzando che la partenza è innanzitutto saper creare un'atmosfera per predisporre i bambini all'ascolto. Una volta attirata la loro attenzione, si cominciano a coinvolgere tutti con l'accorgimento di farsi aiutare a ricordare alcune parole-chiave "dimenticate", ma senza far gridare i bambini¹². Fondamentale in questa fase iniziale è anche l'educazione alla memoria seguendo un criterio scientifico e ben preciso, facendo cantare la prima semifrase e facendola ripetere, poi la seconda semifrase anch'essa ripetuta per poi unirle ripetendole con-

giunte; andranno aggiunte poi altre semifrasi seguendo sempre questo schema¹³.

Infine, un'altra raccomandazione di carattere generale è quella di integrare a tutti i canti proposti degli altri canti provenienti da paesi diversi dall'Italia: la conoscenza di musiche di altri paesi consentirà di ascoltare nuovi ritmi e nuove melodie. È bene inoltre accostarsi al canto popolare con serietà e interesse; se si continuerà a considerare la tradizione popolare come forma artistica minore, la nostra cultura rimarrà orfana delle nostre radici¹⁴.

Conclusioni: verso una nuova didattica musicale

L'esperienza di Goitre e l'analisi dei "Canti per giocare" ci mostrano come l'approccio kodályano possa rappresentare una valida alternativa ai metodi tradizionali di insegnamento della musica, soprattutto nella scuola dell'infanzia.

Attraverso l'utilizzo di un repertorio di canti popolari, radicati nella cultura e nella tradizione di un territorio, è possibile avviare i bambini all'apprendimento del linguaggio musicale in modo naturale e coinvolgente, senza ricorrere a nozioni astratte e decontestualizzate.

¹³ Goitre & Seritti, op. cit., p. 31

¹⁴ Giorgio Guiot, Guida al Cantar leggendo di Roberto Goitre, Milano, 2000, p.45

¹¹ Goitre & Seritti, op. cit., p. 25.

¹² Goitre & Seritti, op. cit., p. 29.

Inoltre, l'integrazione di questo materiale con repertori provenienti da altre culture, come suggerito dal presidente dell'AIKEM Maurizio Bovero in un'intervista da me fatta per la realizzazione della mia tesi di laurea, può arricchire ulteriormente l'esperienza musicale dei bambini, favorendo l'apertura a nuovi orizzonti e l'apprezzamento della diversità.

In conclusione, l'opera di Kodály e Goitre ci invita a rivedere profondamente

l'approccio alla didattica musicale, superando i limiti di un sistema che troppo spesso si è rivelato inefficace e distante dalle reali esigenze e potenzialità dei bambini. Solo così potremo gettare le basi per una vera e propria "madrelingua musicale", che permetta a tutti di accedere al mondo della musica come parte integrante della propria identità culturale.

Bibliografia

- Bartók Béla, *Scritti sulla musica popolare*, Bollati Boringhieri, Torino, 1977
- Bernstein Leonard (citato in Goitre & Seritti, *Canti per Giocare*, p. 12), *Young People's Concerts for reading and listening*, Simon and Schuster, New York, 1962
- Eősze László, *Zoltán Kodály; his life and work*, Crescendo Pub. Co, Boston, 1962
- Guiot Giorgio, *Guida al Cantar leggendo di Roberto Goitre*, Suvini Zerboni, Milano, 2000
- Houlahan Mícheál & Tacka Philip, *Kodály Today - A Cognitive Approach To Elementary Music Education*, Oxford University Press, New York, 2015
- Ivaldi Lucio, *Teaching vocal sight reading from medieval times through to the 20th century: crucial points for methodology*, 2017
- Manfrecola Loretta, *L'opera di Roberto Goitre nella didattica musicale italiana*, Avellino, 2022
- Roberto Goitre & Ester Seritti, *Canti per giocare*, Suvini Zerboni, Firenze, 1980
- Roberto Goitre, *Validità del canto corale*, in "La Cartellina", Milano, 1986

La Pedagogia di Klára Kokas

Una nuova finestra educativa

a cura di Michela Becciu

*diploma II livello in Didattica della musica - indirizzo strumentale
presso il Conservatorio L. Refice di Frosinone*

Introduzione

Nello svolgimento del mio percorso musicale ho avuto la fortuna di venire a contatto con il mondo della Pedagogia Kodály, in primo luogo in Conservatorio, e successivamente frequentando l'International Kodály Seminar che si tiene ogni estate al Kodály Institute di Kecskemét, città natale di Zoltán Kodály.

Nella densa offerta formativa del Seminario ho colto l'occasione di frequentare il Workshop di Kokas Pedagogy, metodo che prende il nome dalla pedagoga e psicologa Klára Kokas, di cui approfondiremo più avanti la biografia. Le possibilità di entrare a contatto con questa metodologia sono pressoché circoscritte al sopracitato evento estivo e ai contesti specifici delle realtà legate alla Pedagogia Kodály. Della prima lezione ricordo esattamente come il gruppo ne sia uscito trasformato, interconnesso, cambiato per sempre dopo soltanto un'ora.

Trattasi di un'attività di gruppo che viaggia sui due binari della Propedeutica

musicale e della Musicoterapia, fondandosi sul principio filosofico del Kodály Concept che la stessa Klára Kokas sottolinea: «Il Kodály Concept è un insieme di principi inerenti alla formazione della personalità. Comprende il desiderio di cantare tutti i giorni, l'amore per le canzoni popolari, il folklore, le tradizioni, della buona musica, della letteratura e della poesia. Riguarda l'effetto che l'arte ha sul nostro gusto e sul nostro stile di vita. Più ampiamente, il Kodály Concept implica il nutrimento attento e completo mediante la Lingua Madre: la formazione del nostro gusto, l'indipendenza decisionale e il desiderio di perfezionarci gradualmente attraverso l'apprendimento». Rappresenta un cambiamento significativo verso un'educazione musicale incentrata sulla persona. Kokas immaginava un ambiente privo del ruolo di "superiorità degli adulti", in cui la creatività dei bambini potesse prosperare. Consentendo ai discenti di dare forma alle proprie esperienze, mirava a promuovere

l'autonomia e l'autoregolazione nel processo cognitivo. Questo cambiamento prospettico sottolinea l'importanza di costruire un ambiente sicuro, in cui i frequentanti si sentano autorizzati ad esplorare ed esprimersi mediante il vettore artistico. Viene quindi incoraggiato l'apprendimento ludico con attività che integrano la componente musicale con

altre forme di espressione artistica, con il teatro, la danza e le arti figurative. Questo approccio aumenta il coinvolgimento del gruppo e dell'individuo con l'obiettivo di alimentare un senso di gioia, migliorando in definitiva la comprensione musicale e la creatività artistica.

Klára Kokas – La Gioia attraverso la Magia della Musica

«È l'abilità di apprendere che ci rende umani, ed è l'abilità di apprendere che dà a noi umani la più grande gioia». Con queste parole Klára Kokas apre il suo libro "Joy through the Magic of Music" dove racconta le origini e gli sviluppi della sua filosofia educativa.

Dopo il Diploma in didattica del canto e in direzione di coro alla Franz Liszt National Academy of Music di Budapest nel 1950 e il Master in Pedagogia e Psicologia dello Sviluppo all'Università Loránd Eötvös (ELTE) di Budapest nel 1970, Klára Kokas iniziò la sua carriera lavorativa nel mondo dell'Educazione musicale seguita e supportata da Zoltán Kodály, suo mentore, definito da lei come una "bussola spirituale". Il suo lavoro, a partire dal 1956, la portò ad essere la prima insegnante ungherese a creare speciali classi giornaliere di educazione musicale nella Scuola Primaria e dell'Infanzia. Progettò e sviluppò classi di musicoterapia

nei Centri per bambini abbandonati e in seguito per bambini affetti da cecità. Dal 1970 al 1973 fu Direttrice della Ricerca presso il primo istituto Kodály negli Stati Uniti, il Kodály Musical Training Institute di Boston. Dopo il suo ritorno in Ungheria insegnò all'Istituto pedagogico musicale Zoltán Kodály e coordinò il programma sperimentale di educazione artistica integrata avviato dall'Accademia delle Scienze ungherese. Nel 1990 fondò a Budapest la Fondazione Agape - Joy of Music, Joy of Life. Ricevette quattro Premi Internazionali come riconoscimento per i suoi risultati nell'educazione musicale e nella terapia, uno dei quali il Premio Apáczai Csere János nel 1999, la più alta onorificenza nel campo dell'istruzione in Ungheria. Viaggiò e insegnò in tutti i continenti e documentò il suo lavoro con pubblicazioni scritte e una densa quantità di materiali multimediali raccolti durante tutta la sua carriera.

È di fondamentale importanza, in quella che è stata la nascita e la strutturazione del metodo, tenere in considerazione il luogo di nascita di questa figura fondamentale della Pedagogia musicale ungherese: Szany, un piccolo villaggio immerso nella natura nella parte occidentale dell'Ungheria. La Natura e la Spiritualità sono i centri focali della vita e del lavoro di Klára Kokas: la connessione con l'ambiente che ci circonda, con la nostra interiorità e con l'altro, il potere della relazione che lega tutto e tutti mediante le vibrazioni del suono, della Musica:

«L'Hosanna di Bach ha trovato la sua casa. Insieme, abbiamo gioito della bellezza, del potere dell'espressione, della nostra vita terrena che condivide la de-

vozione di affidarsi a Dio. Ogni tanto, le composizioni musicali irradiano tutta la loro energia attraverso i bambini. Raggiungono il profondo delle loro anime, l'eternità, le loro riserve spirituali, l'invisibile, l'irriconoscibile. Eppure ci arrivano per via della materia, attraverso la materia del loro corpo. Le braccia e le spalle sollevano i suoni, mentre i corpi, come fiumi, si trasformano in musica a ondate. Si gettano dall'altra parte, verso l'altro mondo, quello ignoto, quello degli Osanna, delle voci di lode e delle armonie. Da qui, con i giorni di lavoro e obbedienza, mentre laggiù con Bach, beh, anche se solo per pochi minuti, c'è lo spirito. Deve esserci, perché lo sentiamo. » (Kokas, K. 1990)

Linee guida: il Kokas Kodex

Il Kokas Kodex è un documento riassuntivo che contiene i principi e gli aspetti guida fondamentali per chi desidera approfondire e utilizzare questa metodologia. È stato stilato dal Consiglio della Fondazione Kokas Klára Agapé Zene-Életöröm e il Kokas Klára Vocational College di Budaörs, Contea di Pest, Ungheria. Al suo interno troviamo elencate le indicazioni principali relative alle doti e alle caratteristiche che un educatore do-

vrebbe coltivare e tenere a mente nella strutturazione del percorso didattico o terapeutico; sono inserite inoltre, numerose citazioni evocative atte ad esplicitare la Filosofia e i concetti portanti del metodo.

Nell'intento di voler descrivere quanto più fedelmente possibile la Kokas Pedagogy, riporterò qui le linee guida principali del Codice tradotte in italiano.

PRINCIPI

Seguendo i principi della Pedagogia Kokas

«La persona che conduce le sessioni di Kokas deve pianificare, organizzare e guidare l'intero processo educativo in modo tale che rifletta la spiritualità e l'atteggiamento pedagogico della Dott.ssa Klára Kokas. Di norma, è necessario seguire le sue linee guida pedagogiche, rintracciabili nel suo lavoro di una vita - i suoi scritti, film, tutte le sue attività di insegnamento e sviluppo musicale - e la cui essenza è la sintesi di empatia, tolleranza e amore.

Fasi mirate per l'educatore secondo i principi base della Pedagogia Kokas:

- 1. Rivolgiti al bambino e agli altri con la massima attenzione. L'individuo, la personalità, dovrebbe sempre essere rispettato.*
- 2. Solo la musica classica e la musica popolare autentica possono rendere una performance eccellente. La scelta della musica è fondamentale nel processo educativo. Effettua una selezione consapevole: che sia musica nobile e di qualità.*
- 3. Fondamentale la creazione di un'atmosfera di fiducia basata sulla curiosità, l'accettazione priva di pregiudizio, basata sull'amore. Dovrebbe essere caratterizzata solo dal rinforzo positivo.*
- 4. Adeguiamoci alle condizioni fisiche e mentali individuali e di gruppo. Il capogruppo motiva, dà spazio, apprezza le forme espressive che nascono dalle specifiche differenze.*
- 5. Adattati all'imprevedibilità del momento, adattati all'evoluzione delle situazioni, porta avanti il tuo insegnamento in modo plastico e creativo.*
- 6. Fai in modo che tutti i partecipanti possano sentirsi liberi (soprattutto nell'uso dello spazio), nella collaborazione con gli altri, nell'avvicinarsi, nella scelta delle forme espressive.*
- 7. Dovrebbe esserci un quadro per la sicurezza emotiva: dovrebbero esserci regole chiare ed elementi occupazionali ricorrenti, rituali.*

PROTOCOLLO

Attuazione dei principi della Pedagogia Kokas, metodologia, svolgimento

Il metodo applicativo della Pedagogia Kokas è strutturato in modo tale da fornire una motivazione continua, sono quindi fondamentali frequenti feedback positivi. L'attività principale è costituita dal canto e si evolve assieme all'evolversi del gruppo. Al centro della lezione vi sono le persone, pertanto la struttura di base delle attività è la seguente con delle variabili, in quanto soggetta ai cambiamenti dettati dalle necessità del momento.

1. Canto di saluto con poche istruzioni: canto del nome (name singing), canto di una melodia, canto di una canzone. Fluente applicazione del canto su melodie improvvisate. Attività individuale con i coetanei.

2. Canto di canzoni popolari ungheresi adatte alla danza e all'elaborazione del movimento, giochi canori in cerchio e loro variazioni drammatizzate. (Raramente cantando canoni classici, musiche colte) Attività di gruppo.

3. Movimenti sul canto – ispirazione al movimento con comunicazione non verbale o piccoli richiami che danno impulsi. Attività di gruppo.

4. Creare silenzio, calma e attenzione interiore prima dell'ascolto musicale. Attività individuale.

5. Ascolto ripetuto di un brano musicale selezionato della durata di diversi minuti, a corpo libero, con movimento libero. Attività individuale.

6. Esperienza di movimento musicale con gesti metacomunicativi o pochi, impulsivi appelli verbali. Attività individuale o sociale.

7. Ripetizione dell'ascolto con risposta al movimento musicale riflessivo o alla danza, come movimento spontaneo, improvvisato, libero sulla musica.

8. Esperienza di movimento musicale, drammatizzazione non verbale. Trasformazione immaginativa: varianti di composizioni in movimento di scene inventate/trovate, storie. Solo, duetto o altra attività sociale.

9. Ricordare. Raccontare e mettere in parole le esperienze di movimento musicale. Attività individuale o sociale.

10. Rappresentazione, espressione sotto l'influenza della musica. Visualizzazione di esperienze di movimento musicale in immagini, ulteriore riflessione attraverso la pittura, il disegno, il patterning. Individuale o attività sociale.

11. Richiamo, interpretazione. Esprimere l'esperienza creativa visiva in parole: la narrazione. Attività individuale.

12. Canto di commiato o altro rito di commiato e chiusura della comunità. Attività di gruppo.

CARATTERISTICHE

Implementare i principi della Pedagogia Kokas mediante la personalità dell'educatore

L'educatore che conduce il corso Kokas armonizza la propria personalità e sviluppa continuamente la propria autocoscienza, apertura, creatività e preparazione metodologica, soprattutto per quanto riguarda le seguenti competenze caratteristiche.

1. Accettazione, flessibilità.

2. Acquisizione di esperienze: acquisire le proprie esperienze nella natura, nella musica, nelle altre arti.

3. Autoformazione, preparazione, studio: conoscenza, utilizzo, aggiornamento continuo dei materiali specialistici.

4. Ricettività: presenza, partecipazione diretta alla supervisione o al tutoraggio; disponibilità per le richieste di informazioni.

5. *Adattamento: progettazione/selezione e utilizzo di un ambiente spaziale/materiale, tecnico adatto.*

6. *Riflessione: prendere appunti come partecipante e diretto osservatore sui processi di gruppo, le azioni di determinati individui, come casi particolari; documentazione e analisi, interpretazione.*

7. *Affidabilità: documentazione delle sessioni, utilizzo dei dati e delle informazioni ivi ottenuti, tenendo conto dei diritti personali e nel rispetto del segreto professionale. » (T.d.A.)*

Flow e Duende

Da Educatori abbiamo, potenzialmente, incontrato nei nostri studi il concetto di *Flow*, legato alla *Teoria dell'Esperienza ottimale* formulata dallo psicologo ungherese-statunitense Mihály Róbert Csíkszentmihályi. *Flow* è «l'espressione con cui le persone descrivono lo stato della loro mente quando la coscienza è in una condizione di ordine armonico e loro vogliono realizzare quello che stanno facendo per amore della cosa in sé.» (Csíkszentmihályi, M. R. 1990). Nel campo didattico questo stato mentale viene indicato come ottimale per aumentare la qualità dell'apprendimento. La Kokas Pedagogy si struttura in modo tale che questo processo psichico si verifichi costantemente, aprendo le porte verso un'altra caratteristica che scaturisce dalla nostra interiorità psichica, istintuale e spirituale: il *Duende*.

Il concetto di *Duende* deriva dalla cultura ispanica, viene descritto nel saggio *Gioco e Teoria del Duende* dal poeta, scrittore e drammaturgo Federico García

Lorca, che lo indica come «*lo spirito occulto della dolente Spagna (...) il potere misterioso che tutti sentono e che nessuno spiega.*» Letteralmente ci si riferisce a una sorta di *folletto*: García Lorca lo abbina agli archetipi della *Musa ispiratrice* e dell'*Angelo guida*, descritti rispettivamente come una voce lontana che colpisce l'artista in rare occasioni e una luce che illumina il cammino, entrambi al di fuori della diretta volontà individuale. L'essere terreno e primordiale del *folletto*, invece, «*bisogna risvegliarlo nelle più recondite stanze del sangue*» (Op. Cit.), il *Duende* è il conflitto interiore che crea la forza esplosiva dell'espressione emotiva.

Klára Kokas cita frequentemente il *Duende* e vi intitola inoltre un cortometraggio sulla Kokas Pedagogy. All'interno della raccolta video *World Discovered in Music*, troviamo le sue osservazioni in merito a come il movimento espressivo, sviluppatosi durante l'attività di ascolto musicale, ne sia strettamente condizio-

nato: «Come ci si sente a toccare la sabbia del mare quando il concetto musicale di Haendel scorre tra le dita? Lorca dice che: "Il duende lavora sul corpo del ballerino come il vento sulla sabbia, e in ogni istante muove le braccia con gesti che sono le madri delle danze di tutte le epoche. Ma è impossibile che si ripeta. Il duende non si ripete mai, come non si

ripetono le onde del mare durante una tempesta» (Kokas, K. 1999)

La Kokas Pedagogy mira all'incontro con la propria interiorità e quella altrui, è una ricerca emotiva e relazionale per riconnettersi con il bambino interiore, con la parte espressiva priva di filtri strutturali, che ci consente di avvicinarci quanto più possibile alla più essenziale definizione di artista.

La mia esperienza personale

Ho avuto modo di vivere questo metodo da discente soltanto in occasione dei Seminari. Sotto l'attentissima guida della meravigliosa Katalin Körtvési i gruppi di cui ho fatto parte hanno potuto compiere viaggi mirabolanti sulla Luna improvvisare temi melodici e movimenti narrativi, condividere sentimenti profondi e ricordare, infine, cosa significa per ciascuno essere un musicista, essere un artista. Ma, aldilà di questo aspetto prettamente terapeutico, è stato immediatamente evidente quanto fosse facile mettersi in stretta comunicazione con del materiale musicale complesso, quanto le attività riuscissero a condurre a un ascolto accurato e a una rielaborazione rapida delle melodie date, sia nel momento della riproduzione dei canti dati che nell'improvvisazione vocale, che anche nelle attività di movimento durante

l'ascolto.

Come risaputo, il movimento e la trasmissione orale delle melodie sono strumenti malleabili che possono adattarsi a tutte le attività musicali, la stessa Katalin Körtvési ne fa utilizzo in altre attività, come ad esempio nelle lezioni di Solfège. Ho trasposto subitaneamente il movimento e la narrativizzazione in ambito corale e individuale, per lo studio della vocalità e del repertorio.

Sotto l'aspetto tecnico ho potuto denotare varie specifiche:

- memorizzazione melodica, armonica e ritmica più rapide ed efficienti;
- maggiore accuratezza nella riproduzione del corretto fraseggio musicale e della globalità espressiva del brano dato;
- incremento dell'uniformità timbrica di sezione e d'insieme;
- un conseguente miglioramento tecnico dell'emissione del suono come rispo-

sta fisica spontanea.

Sotto l'aspetto psicologico:

- affiatamento all'interno del gruppo;
- spontaneità espressiva;
- migliore gestione dell'ansia;
- aumento della motivazione.

A partire dal mese di ottobre del 2024 ho avviato un primo percorso specifico di Kokas Pedagogy all'interno di un'Accademia musicale privata, attualmente seguo una classe composta da 3 bambini dell'età di 4 anni, con n.1 incontri settimanali della durata di 45 minuti. Nello specifico della classe di cui mi occupo ho riscontrato la necessità di sviluppare la concentrazione e l'espressività, utilizzando principalmente l'affabulazione, lasciando spazio alle proposte dei bambini per consentire loro di creare una narrazione di gruppo che riconosca ciascuna individualità. Da docente, mi inserisco in questa attività per creare dei momenti di *problem solving* in cui trattare delle nozioni musicali, attualmente afferenti principalmente al ritmo e alla dinamica, con rare inserzioni della solmizzazione relativa e della chironomia. Attualmente il gruppo distingue ed esegue perfettamente i concetti e le distinzioni di dinamica e velocità e ricorda ed esegue le melodie date. L'elemento più complesso riguarda lo sviluppo del silenzio e della concentrazione che prepara

l'ascolto musicale, fattore che ipotizzo essere condizionato dal background culturale di provenienza; dopo pochi mesi i bambini mostrano un lieve aumento della concentrazione e dell'attenzione all'ascolto dei brani musicali nelle loro componenti più specifiche, ma attendono quella specifica attività e risultano propositivi in merito.

Dal lato dell'educatrice non posso che affermare che le linee guida elencate all'interno del Kokas Kodex siano di fondamentale importanza. La natura di questo approccio propedeutico-musico terapeutico è libera, ma con una codificazione strutturata: ci sono stati forniti tutti gli strumenti teorici per promulgarla, ma occorre sottolineare la fondamentale pratica nell'esperienza diretta, durante la quale applicare un monitoraggio costante e coltivare una capacità di rielaborazione rapida ed attenta alle richieste del gruppo che si sta seguendo. Personalmente ritengo la Kokas Pedagogy adatta a tutte le fasce di età e a tutti i livelli di competenza, sia accademica che umana; potrebbe costituire un ottimo strumento per agire su più campi:

- Propedeutico musicale: il discente viene messo a contatto con una selezione musicale ampia e di valore, l'apprendimento incarnato offre una differente consapevolezza sui meccanismi del materiale sonoro, ampliando inoltre le capacità di ascolto e di analisi musica-

le.

- Integrazione: nella sua peculiare caratteristica di adattabilità, vi è la possibilità di modellare le attività sull'organico di classe che si ha a disposizione. Viene demotivato il crearsi di gerarchie disfunzionali.
- Terapeutico: al centro vi è l'individuo, l'interiorità come l'esteriorità. "(...) riconosce la mancanza di confini tra

il sé e il mondo, tra l'interno e l'esterno. Come descrive Merleau-Ponty, «*il dentro e il fuori sono inseparabili. Il mondo è interamente dentro di me e io sono interamente fuori di me*» (Vass, E. 2019).

- L'espressione del singolo e del gruppo è uno strumento per rilevare ed elaborare problematicità psichiche e disturbi dell'apprendimento.

«Sono partita dalla musica, quella vera, quella preziosa, quella che nutre l'anima e rinfresca il corpo. Dalla musica che nutre, rinfresca e rafforza anche me. Nel mio libro ho scritto come mi sono relazionata con Kodály, che non è solo il mio maestro. Appartiene a tutti noi. Ho creato il mio insegnamento nella musica, con la musica, non solo perché è l'essenza del mio essere, ma anche per le sue infinite possibilità. Ho trovato infinite possibilità nei bambini. Ho trovato tutto ciò che è eccitante da cercare, ma che richiede molte generazioni per essere cercato a fondo, generazioni di bambini, genitori e insegnanti. Cosa significa insegnamento centrato sul bambino? La scoperta dei bambini. Ma potevo scoprire l'ignoto impreparata? Disinformata? In un batter d'occhio? Quante possibilità ci sono di andare in Antartide con un paio di sandali raccolti per sbaglio? Ogni degno esploratore conosce, possiede ed espande l'intero magazzino della conoscenza. Nel nostro caso studiamo la musica e i bambini incessantemente. Anche me stessa, ovviamente. Cosa trasmetto ai miei studenti insegnanti? I miei cinque decenni di esperienza come insegnante e i metodi per acquisire esperienza.

Chi può imparare da questo? Coloro che vengono con antenne adatte alla percezione, che sono preparati per l'apprendimento costante. Una lezione, una dimostrazione o un corso possono ispirare e aiutare coloro che vorrebbero avviarsi in questa direzione. Informa, incoraggia e incoraggia. Ispira gli entusiasti, anche gli esitanti.

Imparare? Questo è qualcos'altro! L'entusiasmo è l'indispensabile tizzone da tenere sempre acceso. La fragranza sale dai grani di incenso gettati sulle braci - le nostre braci separate. Il seme di incenso: apprendimento,

attenzione, costante autoeducazione, le condizioni di tutte le creazioni in ogni momento. E accanto all'acquisizione della conoscenza c'è l'immersione, l'allenamento dell'immaginazione.» (Kokas, K. 1999)

BIBLIOGRAFIA

- Kokas, K., *Kodály Concept of Music Education*, Bulletin of the Council for Research in Music Education No. 22 (Fall, 1970), pp. 49-56, University of Illinois Press.
- Kokas, K., *Joy through the magic of music*, Budapest, Akkord, 1999.
- Kokas, K., Pállay, J., Nemes, R. L., *Kokas Kodex*, Kokas Klára Agapé Music-Life Foundation, Budapest, 2011.
- Vass, E. *Musical co-creativity and learning in the Kokas pedagogy: Polyphony of movement and imagination*, *Thinking Skills and Creativity* 31, pp.179–197, 2019.
- Székely, I. C., *A Comparison of the Educational Methods of Zoltán Kodály and his Student, Klára Kokas*, *Central European Journal of Educational Research* 3(1) pp. 47–52. 2021.
- Székely, I. C., *Music education method of Klára Kokas with children: improvisational free dance on classical music*, conference presentation.
- Körtvési, K., *Introduction to Kokas Pedagogy*, Kecskemét, Kodály Seminar, 2022.
- Csíkszentmihályi, M., *Flow: Psicologia dell'esperienza ottimale*, Milano, Roi Edizioni s.r.l., 2021.
- García Lorca, F., *Gioco e Teoria del Duende*, Milano, Adelphi, 2007.

FILMOGRAFIA

- Kokas K., Vékony K., Rieger A., Mihola P., Kuszó A., Deszpot G., *Zenében talált világ. Kokas Klára filmjeiből készült válogatás a szerző magyarázó szövegével. / Worlds Discovered in Music. Selection from the films of Klára Kokas with her own commentary*. Tematikus filmgyűjtemény sorozat (4 DVD és kísérőkönyve); I. DVD: *Free-form movements*. 1-33., II. DVD: *Together, for one another*. 34 – 84., III. DVD: *Worlds discovered*. 85 – 108., IV. DVD: *A colorful forest*. 109 – 120. V: Vékony, K., *Accompanying book for the assorted film segments entitled "Klára Kokas: Worlds Discovered in Music"* (132 pages) Publisher: Klára Kokas Agape Joy of Music, Joy of Life Foundation, Budapest; Ordering, additional information: www.kokas.hu Budapest. Duration: 06:10:00. - 2013.

SITOGRAFIA

- Fondazione Kokas Klára Agapé Zene-Életöröm: <https://kokas.hu>
- Kodály Institute of the Liszt Ferenc Academy of Music: <https://kodaly.hu>
- ELTE EKL Könyvtár és Levéltár (Biblioteca e Archivio ELTE EKL): http://sek.vid.eotviorium.hu/hu/recordings/286_5/gyermeke-k-ki-fejezesi-formai-ze-nehez

Tutte le strade portano a Roma

Tra due tradizioni

di Andrea B. Horváth

professoressa di musica (Budapest)

e direttrice del Coro Femminile Zoltán Kodály di Budapest

"Tutte le strade portano a Roma"

Questo proverbio fu il primo che studiai nella scuola superiore.

La vita mi diede questa possibilità nel 1977 quando tenni il mio primo corso Kodály in Italia, organizzato da Giuseppe Juhar, Presidente artistico di A.M.O.R. Accademia Musicale Ottorino Respighi e da Domenico Cieri, fondatore della Associazione Culturale Pro Musica Studium.

Giunta a Fiumicino con la collega Éva Sipos, che mi avrebbe affiancato e si sarebbe occupata della parte in inglese, il viaggio proseguì in auto fino a Città di Castello dove ogni estate veniva organizzato il Festival delle Nazioni di Musica da Camera. In tale contesto fui invitata a tenere un seminario sulla Metodologia Kodály al fine di mostrare la validità del percorso kodalyano per educare alla musica: quello fu il primo Seminario Nazionale Kodály.

Il corso era strutturato su tre settimane con giornate di sei ore di lezione. Il gruppo dei corsisti era numeroso, eterogeneo nelle competenze e nell'età, con una maggioranza di donne. Io ed Éva

costituimmo due gruppi di corsisti, in base alla lingua.

Lavorai in Italia per trentotto anni, dal 1977 al 2015, e durante quel primo seminario riscontrai nei corsisti dei difetti che poi ritrovai sistematicamente in tutti i corsi degli anni successivi: scarsa intonazione, voci non educate con conseguente difficoltà a trasmettere una vocalità corretta ai bambini, incapacità di rendere autonomi i bambini nel canto sovrapponendosi a loro, possesso di conoscenze musicali teoriche ma non pratiche, mancanza di repertorio adeguato ai bambini, scarse competenze dal punto di vista del ritmo e della pulsazione, totale mancanza dell'orecchio polifonico. Come se non bastasse, allora fra i docenti c'era un'ampia diffusione del vizio del fumo, con conseguenti problemi e disfunzioni vocali.

Normalmente la mia proposta iniziava con le sillabe di solmisazione e la chironomia del gregoriano di Guido D'Arezzo *Ut queant laxis*, per poi proseguire con canti popolari ungheresi tradotti in italiano, con un lavoro su mate-

riale pentatonico di Zoltán Kodály (333 esercizi di lettura, *Musica Pentatonica* e il primo volume dei *Bicinia Hungarica*), e con canoni semplici.



Gli obiettivi erano: sviluppo delle capacità di lettura e scrittura in solmizzazione, dell' senso ritmico e della forma, e delle capacità di analisi; educare l'orecchio melodico e polifonico; sviluppare la memoria musicale; qualche elemento di direzione e di improvvisazione. In particolare, la parte dedicata alla metodologia mise a fuoco alcuni fondamenti didattici:

a) È essenziale avere consapevolezza delle capacità vocali dei bambini, poiché la loro estensione varia in base all'età. A tre anni l'estensione vocale è di pochi suoni per poi ampliarsi. Il range migliore nei primi anni è RE-SIb, per estendersi a DO-DO' e quindi a RE-RE'.

b) Il materiale deve essere adeguato, iniziando da canti infantili autentici, filastrocche e conte. Solo così

potremo, al momento giusto, cantare repertorio più complesso.

c) È importante l'uso del diapason così da poter stabilire l'intonazione corretta e far praticare la solmizzazione con giochi musicali per lo sviluppo dell'orecchio relativo.

d) Parlare poco: il centro di ogni lezione di musica è il canto!

e) L'insegnante non deve cantare assieme agli allievi perché, oltre a non sviluppare autonomia, avrà difficoltà a distinguere la sua voce dalla loro e non potrà capire eventuali errori. Cantare con gli allievi può essere inoltre uno sforzo inutile della voce quando occorre averne molta cura.

f) La gradualità dell'apprendimento è un importantissimo fondamento della didattica kodalyana. Vi sono degli *step* che vanno dall'apprendimento per imitazione alla chironomia, dalla lettura in campo aperto alla lettura sul pentagramma. Ma tutto ciò che si apprende deve sempre avvenire attraverso la pratica. Uno dei primi passi è lo sviluppo del senso ritmico a partire dall'apprendimento della pulsazione che deve essere eseguita come un accompagnamento, delicatamente, non più forte del canto, ad esempio usando solo un dito e non l'intera mano.

g) Sviluppare l'ascolto polifonico, ossia la capacità di ascoltare gli altri oltre se stessi. Questa competenza può

essere sviluppata con il movimento, ad esempio cantando mentre si cammina ed eseguendo con le mani il ritmo del canto e quindi ampliando gradualmente e in

maniera sistematica le attività che portano a fare due o tre cose contemporaneamente.



Il mio vissuto tra i bambini

Durante i miei seminari ebbi l'occasione di fare lezioni dimostrative con i bambini. Oltre a ciò ebbi l'occasione di seguire alcune classi primarie a Roma, sia nella scuola che fuori di essa, trovandomi in diverse situazioni, alcune più ottimali di altre. I bambini erano entusiasti di fare musica anche se quasi sempre non possedevano né competenze musicali né un repertorio di canti adatti, che quindi insegnavo al momento. Con il tempo, costruii un percorso possibile per loro. In questo modo,

ben presto furono evidenti miglioramenti nell'intonazione, nella lettura in solmizzazione, chironomica e sul pentagramma, nel senso ritmico e formale. Teresa Procaccini, compositrice italiana, dopo aver partecipato ad un mio corso a Città di Castello decise di comporre una raccolta di canti per i bambini: *21 canti infantili sulla scala pentatonica* che fu pubblicato nel 1979. A questa seguì *22 canti e filastrocche popolari* e, nel 1982, *Cantare...e giocare*, 50 canti progressivi e illustrati da Fidel Baldin. Queste raccolte

te, assieme a materiale di Domenico Cieri, a quello di Kodály (*333 esercizi e Musica pentatonica*) con il testo di Davide Liani e a canoni semplici, costituirono il materiale dal quale attinsi per i miei corsi. Da queste attività nel 1987 è nato il mio libro, vincitore del primo premio dell'Istituto Kodály di Kecskemét *Con il metodo Kodály, dal canto popolare fino ai classici*.

Nel 2002 venne pubblicato in lingua italiana *Da sol-mi fino ai classici*, in cui viene spiegata l'applicazione dei principi di Kodály alla prassi didattica secondo un percorso progressivo. La presentazione del libro avvenne nel 2003 a Roma alla presenza della moglie di Kodály, Sarolta, con la partecipazione del coro voci bian-

che diretto da Bruna Valori, allora direttrice della SIEM che praticava il metodo Kodály. Nel 2005 ebbi l'occasione di insegnare in una scuola primaria di Roma con lezioni settimanali da gennaio a maggio. Il percorso comprendeva l'apprendimento di un vasto repertorio di canti, filastrocche, conte, canti-gioco e improvvisazioni, e attraverso di essi, lo sviluppo di un bagaglio musicale ed emozionale. Come diceva Toscanini ai suoi musicisti: "La cosa più importante è cantare... cantare... cantare..."! L'inizio non fu semplice: i bambini erano sprovvisti di materiale, avevano difficoltà di intonazione, non controllavano l'intensità della loro voce e il loro grado di concentrazione era molto scarso.



In seguito ho potuto improntare un lavoro strutturato che ha permesso loro, in breve tempo, di leggere materiale scritto, come semplici esercizi ritmici e brevi motivi di pochi suoni (*d r, s m, d r m..*). Settimanalmente i bambini dovevano svolgere piccoli esercizi di compito, su un quaderno di musica. In questo percorso il testo dei canti non veniva scritto ma memorizzato e, in alcuni casi, illustrato con immagini, per supportare la memoria.

Uno strumento didattico straordinariamente efficace è la chironomia perché in essa il gesto concretizza visivamente i suoni senza la necessità di altri simboli grafici, indicando allo stesso tempo sia la melodia che il ritmo. Altri utili strumenti sono i cartelli ritmici, il cucchiaino di legno da usare in vari modi (per la lettura e il canto interiore), e naturalmente il diapason per dare l'intonazione ad un'altezza assoluta.



In questo modo i bambini svilupparono diverse competenze musicali, oltre che quelle relative a lettura e scrittura, e alle capacità improvvisative e creative. Alla fine di maggio organizzai una lezione aperta per condividere con i genitori il percorso.

Nel 2015 fui intervistata dalla Radio Vaticana. Fra le domande, una mi è rimasta impressa: "Per te insegnare la musica è una missione?".

La mia risposta fu: "Per me missione è passione!"

Il canto rende bella la vita

e coloro che cantano rendono bella la vita degli altri.

Zoltán Kodály

Il repertorio veneziano dei giochi popolari infantili.

Un percorso per la scuola dell'infanzia

modellato sui principi metodologici kodályani

a cura di Sara Mancuso

*Diploma II livello in pianoforte e Didattica della musica indirizzo strumentale,
Curvatura Kodaly, presso il Conservatorio B. Marcello di Venezia*

Questo lavoro nasce dalla sintesi di alcune esperienze personali, vissute dall'infanzia a oggi: il crescere e vivere a Venezia, nella sua realtà unica e straordinaria; le prime esperienze musicali *kodályane* insieme al coro dei *Piccoli Cantori Veneziani*; l'incontro con la musica popolare veneziana dei canti infantili, partecipando alla registrazione del disco *Am, salam,... nepa!* di Michela Brugnera; l'occasione di incontrare nuovamente la metodologia *kodályana* nei corsi di Didattica della musica; infine il mio lavoro nelle scuole dell'infanzia come insegnante di musica.

Si intende, con esso, dimostrare la possibilità di modellare un percorso didattico per l'insegnamento della musica nelle scuole dell'infanzia sui principi della metodologia *kodályana*, utilizzando il repertorio del canto popolare per l'infanzia di tradizione veneziana e lagunare, del quale è stata compiuta una vasta ricerca che si è tradotta nella stesura di

un'antologia di canti, e di giochi ad essi connessi, strumento di lavoro indispensabile per mettere in pratica tale percorso didattico.

Il percorso intrapreso nella ricerca è stato questo: nel cercare se esistono dei tratti sostanziali di una *madrelingua musicale universale* del bambino, ci si è domandati se il repertorio di canti veneziani e lagunari li possiede. Ma per delineare tali tratti era necessario porre dei criteri ai quali questi corrispondessero; tali criteri sono stati individuati nei principi che reggono la metodologia *kodályana*, certi che questa faccia luce sull'aspetto percettivo del bambino, e dell'individuo in generale, dei fenomeni musicali e che quindi sia la strada più veritiera per impostare una didattica di stampo maieutico, a noi cara.

L'intuizione primaria di Zoltán Kodály fu quella che una didattica musicale efficace doveva consistere in un'*educazione maieutica*; egli aveva compreso che vi è

uno spettro di *fenomeni musicali*, di *strutture elementari*, cioè di *correlazioni* tra *enti sonori* che valgono a livello *inter-soggettivo*, di cui ognuno ha cognizione, innata o basata sull'esperienza della prima infanzia; la musica quindi non è una successione di *enti/dati sonori*, ma è una rete di correlazioni (*i fenomeni musicali*) vissute nella coscienza (dalla *facoltà cognitiva*) di ognuno.

Questi diversi *fenomeni musicali* devono quindi venire portati alla luce facendone una *esperienza diretta e concreta*, nella pratica di un vastissimo repertorio di canti e attività ritmiche.

Un *metodo induttivo*, che prevede di *insegnare la musica attraverso la musica*.

E se è vero che una particolare attenzione viene data da Kodály all'età dell'infanzia

Difficilmente si può rimediare al cattivo gusto degli adulti. Il buon gusto che si sviluppa in tenera età può guastarsi nel tempo ma è difficile che questo accada. Ecco perché una cura speciale deve essere data alle prime impressioni, poiché sono queste che governano l'intera vita.¹

e che il veicolo preferenziale per compiere un percorso di apprendimento della musica è rappresentato dal canto, per cantare è necessario *immaginare* il suono che si deve intonare.

Si forma così col tempo un *orecchio interiore* che custodisce le *relazioni funzionali tra i suoni* appresi ed è in grado di riconoscerle immediatamente in ciò che si legge; la lettura della musica è dunque un *leggere con le orecchie* invece/piuttosto che con gli occhi.

[...] il canto è l'espressione della musica che è stata assimilata nell'orecchio interno della mente. Non è possibile [...] pronunciare suoni che non siano stati originariamente immaginati².

È necessario individuare un repertorio consono all'alfabetizzazione musicale dell'infanzia; intuizione fondamentale della didattica kodályana fu quella nella necessità di avvalersi di materiale musicale di *alto valore artistico*, perché imparare attraverso l'esperienza di musica di alto valore artistico costituisce il necessario *veicolo emotivo* per trasportare quanto appreso in una memoria indelebile.

Fermiamo la superstizione degli insegnanti in base alla quale solo un sostituto d'arte diluito è adatto a scopi didattici. Un bambino è il pubblico più sensibile e più entusiasta per l'arte pura [...]. Al contrario, solo l'arte di intrinseco valore è adatta ai bambini! Tutto il resto è nocivo³.

¹ Zoltán Kodály, *The selected writings of Zoltán Kodály*, Boosey and Hawkes, 1974

² Gilliam Skottowe Earl, *With music in mind. Kodály principles of music education applied to beginner at the piano. Teacher's guide*

³ Zoltán Kodály, op. cit.

Sorge spontanea la domanda: quali repertori possiedono un alto valore artistico?

Compiendo la propria ricerca didattica, Kodály ebbe modo di riscontrare quelle caratteristiche di puro *valore artistico*, che sono a noi ora indispensabili, nel canto popolare: «la canzone popolare è la scuola del buon gusto» afferma. A tal proposito leggiamo le considerazioni di Béla Bartók:

[...] quelle melodie [contadine, N.d.A.] raggiungono la più alta perfezione artistica, perché esse sono veri esempi di come si possa esprimere nel modo più perfetto, nella forma più sintetica e con i mezzi più moderni, un'idea musicale⁴.

E perché il canto popolare è provvisto di quelle caratteristiche che gli conferiscono un alto valore artistico? Perché, secondo la ricerca compiuta da Kodály, esso rappresenta una sorta di madrelingua musicale, connotata da quei tratti che caratterizzano l'ambiente mu-

sicale in cui il bambino ha mosso i primi passi.

[...] l'autentico canto popolare infantile presenta come caratteristica comune la semplicità della forma iterativa, facilmente recepitibile, assimilabile, memorizzabile, imitabile e ripetibile dalla stragrande maggioranza dei bambini allo stesso modo di una filastrocca parlata⁵.

Sarebbe opportuno domandarsi allora se esista una matrice universale, una *grammatica melodica universale* del bambino. E se esiste, quali sono i tratti che la contraddistinguono?

Cominciamo con l'osservare il tratto melodico s - m, cellula che si riscontra in gran parte delle ninna nanne di culture molto diverse e lontane tra loro: si tratta di una cellula comune alla parola cantata infantile di tutto il mondo; l'alternanza tra i due suoni a distanza di 3a minore con andamento isoritmico evoca il dondolamento, il movimento altalenante, il cullare rassicurante.

⁴ Béla Bartók, *Scritti sulla musica popolare*, Torino, Paolo Boringhieri, 1955

⁵ Roberto Goitre, Ester Seritti, *Canti per giocare*, Milano, Suvini Zerboni, 1980

Nana burata

Na - na bu - ra - ta i spi - ni per la ga - ta i o - si per i ca - ni fa -
soi pa' i fur - la - ni el mé - jo pa' io - sè - i la pa - pa pa' i pu - te - i.

Sulla cellula *l - s - m* sono invece costruite una gran parte di filastrocche provenienti da diverse culture; attraverso questa cellula infatti, come rileva Stefania Lucchetti nel testo *Giocare la musica*, si manifesta la modalità di *canzonarsi* dei bambini in età prescolare, ovvero nell'intonare piccole frasi, per accrescerne la forza comunicativa; modalità che può preludere al nascere di una filastrocca.

Centocinquanta

Cen - to - cin - quan - ta la gal - li - na can - ta
5
la - scia - la can - ta - re la vo - glio ma - ri - ta - re.

Questo nucleo melodico, come vedremo, si espanderà verso i suoni più acuti e verso i suoni più gravi ed integrerà al suo interno i semitoni mancanti, dando vita così al vasto repertorio per l'infanzia, rimanendo (comunque) il fulcro di una lingua speciale.

Sappiamo inoltre che l'uso della *pentatonica* è indicato in un percorso di alfabetizzazione musicale, in quanto, come abbiamo visto, la scala pentatonica riflette i tratti melodici del canto infantile (cellula *l - s - m*), e l'intonazione di melodie pentatoniche risulta più facile, non essendovi presenti *semitoni*, come sottolinea Kodály:

Un sistema di insegnamento è logico solo se non accumula prematuramente troppe difficoltà. In un primo tempo sottoponiamo all'allievo dei motivi senza semitoni; solo quando egli si sente sicuro dovremo introdurre

con cautela questi intervalli minori... E' più facile cantare intonati senza semitoni. La facoltà della comprensione musicale e la capacità di intonazione si svilupperanno meglio per gradi mescolati e salti piuttosto che seguendo i gradi della scala diatonica⁶.

Giunti a questo punto, si tratterà di valutare se il repertorio di canti popolari veneziani e lagunari è dotato di quelle caratteristiche che lo possano far annoverare tra i linguaggi musicali facenti parte di un grande contenitore comune a tutta l'infanzia del mondo, provvisto cioè di una *grammatica melodica universale* del bambino.

Dal punto di vista delle caratteristiche musicali, molti dei canti veneziani sono costruiti sulla cellula melodica pentatonica *l-s-m*; in altri si aggiunge la funzione *t* a modi *nota di volta* del *l*;

⁶ Zoltán Kodály, op.cit.

dalla cellula che viene a formarsi compaiono spesso, con moto discendente, tutte le funzioni fino alla tonica (*t - l - s - f - m - r - d*), di solito alla fine del brano.

Quindi anche nell'uso didattico del repertorio popolare veneziano ci si può avvalere della *pentatonìa*, innanzitutto perché vi sono molti canti scritti sulla *cellula-madre l - s - m*; e, specificatamente, perché la *diatonìa*, più tipica e specifica di questi canti, è costruita come ampliamento e riempimento delle cellule pentatoniche, secondo un processo/procedimento di fluido allargamento.

A questo proposito Giovanni Mangione illustra chiaramente come avvenga quest'ultimo procedimento:

Fra questi suoni viene ad inserirsi, con carattere di passaggio, di unione, di scivolamento, un altro suono, il quale tuttavia assumerà grande importanza nella "diatonìa": *l - s - (f) - m - r - d - (t) - l* ⁷

Rimandiamo al canto *Am blum bleck*, esempio di filastrocca senza senso, in calce all'articolo e presentiamo di seguito un esempio di canto veneziano:

⁷ Giovanni Mangione *Pentatonìa e diatonìa da Scritti vari*.

Bossolo canariolo

Bos - so - lo, bos - so - lo ca - na - rio - lo che mio ma - rio me
 cia - ma sa - rò 'na be - la da - ma, 'na be - la da - ma ghe sa -
 rò scar - pegge so - co - li por - ta - rò e ch'el can de mio ma -
 ri - o ch'el ga fa - toel pan bo - gi - o sen - sa o - gioe sen - sa
 sal su la ri - va del ca - nal pas - sa do
 fan - ti co do ca - va - li bian - chi pas - sa la
 te - ra tu - ti col cu - lo par te - ra.

L'estensione può raggiungere l'ottava, nei canti più complessi e maggiormente idonei alla scuola primaria, mentre nei canti destinati all'infanzia è di una sesta, o talvolta una settima. Le melodie sono costruite su cellule pentatoniche e diatoniche e su scale maggiori e minori diatoniche; sono prevalenti gli intervalli di terza e i gradi congiunti. Il metro è binario, semplice (2/4) o composto (6/8) nei canti più complessi; le aggregazioni ritmiche sono costituite da combinazioni di semiminime, crome, pause di entrambe, talvolta semicrome; la sintassi formale è costruita sui principi di *uguale, diverso e variato*.

Rimandiamo agli esempi riportati nell'appendice all'articolo.

Per contestualizzare il tema della nostra ricerca, dobbiamo trattare velocemente del fenomeno di esportazione della metodologia kodályana, che avvenne nel corso degli anni '70, i cui protagonisti furono innanzitutto Giovanni Mangione, Roberto Goitre, Ester Seritti e, in ambito veneziano, Davide Liani; ma, mentre Giovanni Mangione e Davide Liani prediligono l'uso esclusivo del repertorio kodályano, Roberto Goitre ed Ester Seritti proposero l'utilizzo di canti popolari di tradizione italiana, ponendo quindi le basi per una ricerca e trattazione del canto popolare appartenente al proprio contesto d'origine.

D'altronde il recupero del patrimonio musicale popolare italiano, operato da eminenti etnomusicologi tra cui Roberto Leydi, Diego Carpitella, Alan Lomax, aveva destato negli anni '60 l'interesse di artisti e gruppi musicali, come ad esempio Giovanna Marini, o i *Cantacronache* che ne reinterpretavano i canti in una prospettiva di *folk-revival*.

I motivi di tale interesse risiedevano nella situazione socio-culturale dell'Italia degli anni '60, per i quali siamo in dovere di muovere alcune considerazioni.

Negli anni '60 in Italia, fenomeni come l'avvento della TV, la modernizzazione dovuta al boom economico, l'inurbamento dovuto alla industrializzazione hanno portato alla perdita della trasmissione e della memoria del repertorio popolare che è sopravvissuto soltanto grazie alle ricerche di alcune figure illuminate, didatti e studiosi di etnomusicologia che hanno ritenuto necessario un intervento di recupero e conservazione. Allo stesso tempo, la modernizzazione di cui abbiamo parlato aveva portato una maggior contaminazione con diversi repertori di intrattenimento, dalle canzonette americane, al cabaret, alle sigle dei cartoni animati, alle canzoni per bambini di cori resi famosi dalla TV.

Pertanto il valore riconosciuto dalla ricerca etnomusicologica e dalla pratica didattica all'utilizzo di un repertorio locale, che per l'altro in Italia ha una conno-

tazione fortemente varia legata alle realtà regionali – ma non è questa la sede per una disquisizione su questo argomento - era quello di ritrovare quel confortevole ambito familiare dialettale in cui potersi riconoscere e sentire a proprio agio.

Ma negli anni '60, agli albori e poi nel fermento della ricerca etnomusicologica, il repertorio prettamente veneziano e lagunare non era ancora stato oggetto di uno studio specifico; in questa ricerca abbiamo voluto dare risalto a tre figure femminili che, a partire dagli anni '70, svolsero ricerche e raccolsero testimonianze in quest'ambito: Luisa Ronchini e Michela Brugnera, cantautrici e ricercatrici, e Vanna Purisiol, maestra della scuola dell'infanzia e primaria e depositaria di una vastissima memoria di tradizioni veneziane, in particolare relativa ai canti e ai giochi dei bambini.

Canzoniere popolare veneto



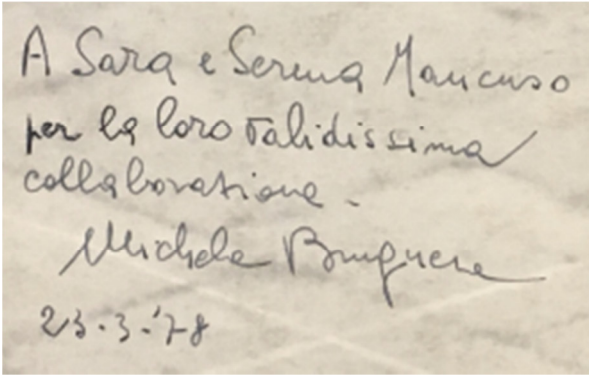
Luisa Ronchini, veneziana d'azione, munita di un registratore a bobina, setacciò ogni angolo della laguna, dalle calli di Venezia, alle strade di Chioggia, Treporti e Pellestrina, entrando in case private, osterie, ricoveri per anziani, sottraendo così all'oblio circa 600 canti, tra cui canti di lavoro, canti di protesta, ninna nanne, ballate, filastrocche per bambini.

Insieme agli amici Gualtiero Bertelli e Alberto D'Amico diede vita al gruppo *Canzoniere popolare veneto*.

Michela Brugnera, giudecchina, compì insieme al marito una corposa ricerca nelle campagne venete e a Venezia, restituita al pubblico attraverso i numerosi dischi registrati insieme al gruppo *Torototela*, da lei formato, tra cui il disco *Am, salam,... nepa! Conte e canti de campiello*⁸, una delle fonti da cui abbiamo tratto molti canti posti nell'antologia.



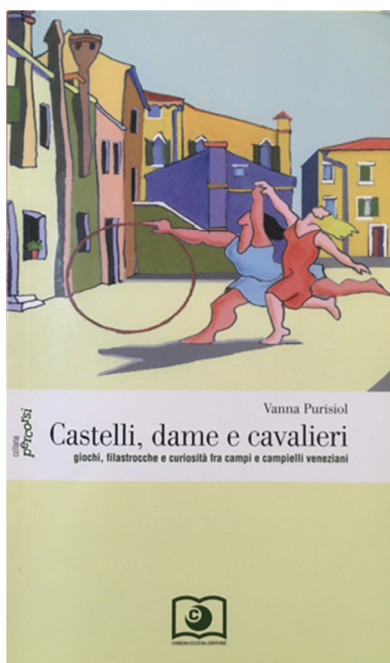
⁸ Michela Brugnera con Torototela, *Am, salam,... nepa! Conte e canti da campiello*, I dischi dello Zodiaco, 1978



La sua ricerca prese le mosse da una personale ricerca d'identità musicale, riscoprendo canti, giochi, tradizioni e dialetto veneziani, facendone una portavoce di grande spessore.

Vanna Purisiol, maestra alle scuole dell'infanzia, ricevette il testimone da diverse generazioni di maestre attive nel territorio lagunare.

Nel libro *Castelli, dame e cavalieri. Giochi, filastrocche e curiosità fra campi e campielli veneziani*, Vanna riportò un'ampia raccolta di testi dei canti popolari tradizionali veneziani, cantati dai bambini o cantati ai bambini.



Oltre ai testi vi sono numerose spiegazioni vivaci, dettagliate e ricche di curiosità sul legame che questi avevano con la storia, la cultura e le usanze della città, e vi sono descritti i giochi che si usavano fare cantando.

Le fonti da cui abbiamo tratto i brani analizzati nella nostra ricerca e contenuti nell'antologia sono quindi tre: i canti contenuti nel disco *Am, salam, ... nepa! Conte e canti de campielo*, i canti ascoltati dalla voce di Vanna Purisiol e infine il ricco *Archivio Luisa Ronchini*, custodito presso la *Società di mutuo soccorso Ernesto De Martino* di Venezia, il cui accesso ci è stato gentilmente reso possibile dalla dott.ssa Antonella De Palma. I canti scelti sono stati trascritti ed è stato riportato il gioco, o attività motoria, che veniva *eseguito* insieme al canto; in queste testimonianze il canto e il gioco sono sempre associati in un'unica attività, l'attività per l'appunto del *canto - gioco*.

Quando parliamo di *canto - gioco* ci riferiamo a tutte quelle forme di *gioco strutturato* tra bambini, in cui le azioni sono accompagnate dal canto o dall'intonazione parlata scandita ritmicamente; di questo se ne ha riscontro in tutte le culture popolari, e rappresenta una forma di *alfabetizzazione* sia *cognitiva* che *psicologica* e chiaramente *motoria*. Possiede infatti numerose valenze,

oltreché di alfabetizzazione musicale e linguistica, di socializzazione, di apprendimento di regole, di propriocezione del movimento nello spazio, di coordinazione, e infine di svago. Si tratta di un mezzo estremamente forte dal punto di vista degli apprendimenti, perché nel gioco il bambino si immedesima nel proprio ruolo a tal punto da viverlo in maniera totale e il suo coinvolgimento emotivo raggiunge livelli molto alti; questo fa sì che ciò che è stato appreso cantando non venga mai più dimenticato.

Faremo ora una panoramica dei principali generi nei quali si articola il repertorio dei canti popolari per l'infanzia della tradizione veneziana e lagunare.

Innanzitutto bisogna dire che vi è un grande contenitore, quello della filastrocca, nella quale i diversi giochi dei bambini (giochi con la palla, con la corda, di movimento, con il corpo) seguono il ritmo di un canto cadenzato, costruito da metri brevi e assonanti e spesso di ritmo veloce, mentre le frasi sono collegate tra loro da assonanze e allitterazioni. Ne riportiamo un esempio nella filastrocca *Siora Mistra* che è pubblicata nella appendice all'articolo come i prossimi brani citati.

Il genere della filastrocca si dirama in sotto – generi; ovvero, diventa *conta* o *tocco* o *filastrocca – conta*, come nell'esempio del canto *La mia gata vol morir*, e ancora, filastrocca senza senso,

come nell'esempio del canto *Am blum blek*; poi filastrocca – scherzo, come in *Muso da scarpion*; ancora, filastrocca dal linguaggio volgare, nel canto *El spassin*.

Quando vi sono dei personaggi e un canovaccio la filastrocca assume la veste di una storia, del racconto di una vicenda, come nell'esempio della filastrocca – storia *Teresina sul portone*.

Di seguito, filastrocche legate ad ambiti sociali, come nell'esempio della filastrocca sui mestieri, *Abaso le lavandere*; poi, filastrocche con contaminazioni da altri paesi e popoli, come nel canto *Pum pum d'oro*; filastrocche con riferimenti religiosi, come nel canto *La Verità*.

Infine filastrocche sul tempo meteorologico e sulle stagioni, come nell'esempio *La vendemmia*.

Un altro *filone* è quello rappresentato dai *canti che gli adulti cantano ai bambini*, tra cui troviamo diversi generi.

La *ninna nanna*: *Nana burata*,

I *canti adulto-bambino*, nei quali l'adulto interagisce con il bambino, facendogli compiere giochi motori o rivolti alla stimolazione dei diversi sensi, tattile, uditivo.... *Caregheta d'oro*.

La *ballata*, altro genere trasmesso dagli adulti ai bambini, di cui essi si impadronivano per giocare al teatro, ascoltando ed imparando, e che usavano per esibirsi sia come cantanti che come interpreti mimici; e del quale raramente lo spirito sanguinario e truculento ha sco-

raggiato i bambini, che, nell'ambiente del campiello, usavano sceneggiare terribili storie d'amore e di morte con la disinvolture con cui giocavano al *campanon*: *Il capitano dei mori*

Ultimo genere che analizziamo è quello della *canzone*, in cui testo e musica si uniscono in un unico intento espressivo: *Dimmi o mia bella Venessia*

I canti contenuti nell'antologia, 63 trascrizioni, sono stati ordinati e catalogati secondo le cellule melodiche su cui sono costruiti, così come avviene per i canti di tradizione ungherese; nel caso dei canti veneziani tali cellule sono state interpretate come sviluppi graduali di *due coppie di cellule madri* ($s - m / l - s - m$ e $d - r - m / d - r - m - s$) secondo un principio di *evoluzione*, per *ampliamento* o per *riempimento*.

Esempio: dalla cellula $l - s - m$ si sviluppa la cellula $l - s - f - m$, di seguito $t - l - s - m$, $d' - t - l - s - m$, etc. Dalla cellula $d - r - m - s$ si sviluppano le cellule $l, - d - r - m - s$, $s - d - r - m$, $s, - d - r - m - s$, etc.

Le introduzioni specifiche ai canti veneziani e i giochi descritti sono a cura di Michela Brugnera, Alessandro Lenarda e Vanna Purisiol.

In questo *corpus* sono stati inseriti anche canti più idonei alla scuola primaria, nell'intento di promuovere l'utilizzo

di questo repertorio, dimostrandone i possibili sviluppi nei successivi cicli scolastici.

Riguardo all'aspetto ritmico dei canti di tradizione veneziana per la scuola dell'infanzia, si riscontrano talvolta delle *complessità ritmiche* (es. una terzina in un *continuum* di duine di crome o ritmi puntati di crome e semicrome); nell'uso pratico di questi canti, ci siamo resi conto della necessità di *semplificare* i ritmi più complessi in ritmi di duine di crome, perseguendo una alfabetizzazione musicale che inserisce gradualmente le diverse cellule ritmiche. L'insegnante troverà di volta in volta la soluzione più efficace; si noti che la semplificazione ritmica operata comporterà anche una lieve trasformazione del testo, scegliendo parole con sillabe distribuibili sulla soluzione semplificata.

A conclusione di questo lavoro ci preme evidenziare quanto la ricerca nell'ambito del repertorio popolare veneziano e lagunare potrebbe essere oggetto di un rinnovato interesse, di ulteriore studio e maggiore approfondimento, sia nell'ambito puramente etnomusicologico, sia per i frutti che l'utilizzo di tale repertorio in ambito didattico potrebbe dare, come auspichiamo aver dimostrato con questo lavoro.

Vorremmo lasciarvi con alcune suggestioni riguardo alla peculiarità del vivere a Venezia.

Dalle parole di Michela Brugnera e Alessandro Lenarda:

Venezia, oggi, è ancora, forse, l'unica città che ha la dimensione bambino. E' l'unica città, infatti, che dispone di spazi naturali quali il campiello, il campo e la corte in cui i bambini possono agire senza incorrere in pericoli e possono muoversi con libertà.

E ancora, dalle parole di Stella Mancuso:

... a Venezia bambini, e ragazzini hanno a disposizione tutta la città, tutti i suoi spazi aperti, per i loro giochi e per i loro incontri. I campi, i campielli, le corti, le calli ne sono teatro, e qui essi sviluppano la loro inventiva, e una socialità più ricca e articolata rispetto a quella che si crea in spazi creati ad hoc, recintati, dotati di altalene, vasche di sabbia, scivoli di plastica.

APPENDICE

Filastrocca: *Siora Mistra*

Siora mistra Giusepina / la me insegna la dotrina, / la me insegna l'a-be-bà / siora mistra la me dà / la me dà col so baston / siora mistra va in preson

Signora maestra Giuseppina / lei, mi insegna la dottrina, / lei, mi insegni l'a-be-bà / la signora maestra mi picchia / mi picchia col suo bastone / la signora maestra va in prigione

Sio - ra mi - stra Giu - sep - pi - na la mejn - se - gna la do -
 tri - na la mejn - se - gna l'a - bè - bà sio - ra mi - stra la me
 dà la me dà col so ba - ston sio - sa mi - stra vajn pre - son.

Filastrocca - conta: *La mia gata vol morir*

*La mia gata vol morir / lassa pur che la me mora / ghe faremo la cassa d'ora
 cassa d'ora e de curame / un, do, tre, ame.*

La mia gatta vuole morire / lascia pure che muoia / le faremo una cassa d'oro / cassa d'oro e di cuoio / uno, due, tre. Amen.

La mia ga - ta vol mo - rir las - sa pur che la me
 mo - ra ghe fa - re - mo la cas - sa - d'o - ra cas - sa
 d'o - raç de cu - ra - me un, do, tre, ame.

Filastrocca - nonsense: *Am blum blek*

Am blum blek sicu teram blek / tieni mamuseche no si può tocar / questa la conta dei tre sciuldek / abasciumadumaria de la conga d'ungheria / reveren zen zen / ...

Am blum blek si - cut - e - ram blek
 tie - ni ma - mu - se - che no si può to - car
 que - staè la con - ta de - i tre sciul - dek
 a - ba - sciu - ma - du - ma - ri - a de la con - ga d'Un - ghe - ri - a
 re - ve - ren zen zen re - ve - ren zen zen re - ve - ren zen zen.

Filastrocca - scherzo: *Muso da scarpion*

*C'era un pittore di quelli a buon gusti trullalà /che aveva dipinto una dona a penelo trullalà
 se ti savessi che bruta e che belo trullalà /se ti savessi che muso da scarpion trullalà, là, là.
 La gà 'na gamba fata de legno trullalà /e la gà 'st'altra ancora più malfatta trullalà
 e soto el pie la gà 'na patata trullalà /che a ogni passo la fa un inchin trullalà, là, là.
 La gà un ocio che varda a levante /e la gà 'st'altro che varda a ponente
 quando che la passa in mexo a la gente /tuti ghe dise che bruto scarpion*

6 C'e - rajun pi - to - re di que - lja buon gu - sto trul - la - là

11 chea - vea di - pin - toju - na do - naa pe - ne - lo trul - la - là

16 se ti sa - ves - si che bru - tae che be - lo trul - la - là

22 se ti sa - ves - si che mu - so da scar - pion trul - la - là, là, là.

27 La gá 'na gam - ba fa - ta de le - gno tul - la - là

32 e la gá 'st'al - traan - co - ra piú mal - fat - ta trul - la - là

37 e so - toel pi - e la gá 'na pa - ta - ta trul - la - là

43 chea o - gni pas - so la fa un in - chin trul - la - là, la, la.

48 La gá un o - cio che var - dađa po - nen - te trul - la - là

53 e an - ca 'st'al - tro che var - dađa le - van - te trul - la - là

58 Quan - do cheja pas - sa in me - xca la gen - te trul - la - là

tu - ti ghe di - xe: "Che mu - so da scar - pion" trul - la - là, là, là.

Filastrocca dal linguaggio volgare: *El spassin*

*El spassin che scoa la ciesa /ogni passo 'na scoreza
trombe de qua trombe de là /el spassin col culo spelà.*

Lo spazzino che scopa la chiesa / ogni passo una scoreggia
trombe di qua trombe di là / lo spazzino col culo spellato.

El spas - sin che scoa la cie - sa o - gni pas - so 'na sco - re - za trom - be de
5 qua trom - be de là el spas - sin col culo spe - là.

Filastrocca – storia: *Teresina sul portone*

- Teresina sul portone / con le mani a lo schienale
passa un giovine ufficiale / se mete a far l'amore.

- La mama a la finestra / co la voxe squilantina
sigava: "Teresina, / chi è quel mascalsone."

- "No sono un mascalsone / no sono un delinquente,
mi so fio de un tenente / so quà par far l'amore."

- "Ho girato mezo mondo / par trovare una ragazza
così bela e così grassa / Teresina sei per me."

1. Te - re - si - na sul por - to - ne con le ma - nia lo schie - na - le passaun
2. La ma - mag la fi - ne - stra co la vo - xe squi - lan - ti - na si -
3. "No so - noun ma - scals - so - ne no so - noun de - lin - quen - te, mi so
5 4. "Ho gi - ra - to me - zo mon - do par tro - va - reu - na ra - gas - sa co - si
gio - va - neu - fi - cia - le se me - tea far l'a - mo - re.
ga - va: "Te - re - si - na, chi è quel ma - scals - so - ne."
fi - o de un tenente so quà par far l'a - mo - re."
be - la e co - si gras - sa Te - re - si - na sei per me."

Filastrocca sui mestieri: *Abasso le lavandere*

- Abasso le lavandere / rosa roseta /abasso le lavandere /rosa rosà.

E tuto el giorno a far `sta vita /rosa roseta /e tuto el giorno far `sta vita qua /rosa rosà

- Abasso i impissafarai /rosa roseta /abasso i impissafarai /rosa rosà. / E tuto el ...

Torna al sommario

- Abasso le impiraresse /rosa roseta...
- Abasso i calegheri /rosa roseta
- Abasso i marangoni / rosa roseta...

1. A - ba - soje la - van - de - re ro - sa ro - se - ta a -
 2. A - ba - sojm - pissa - fa - ra - i ro - sa ro - se - ta a -
 3. A - ba - sojm - pi - ra - res - se ro - sa ro - se - ta a -
 4. A - ba - soj ca - le - ghe - ri ro - sa ro - se - ta a -
 5. A - ba - soj ma - ran - go - ni ro - sa ro - se - ta a -

4
 ba - soje la - van - de - re ro - sa ro - sà.
 ba - sojm - pissa - fa - ra - i ro - sa ro - sà.
 ba - sojm - pi - ra - res - se ro - sa ro - sà.
 ba - soj ca - le - ghe - ri ro - sa ro - sà.
 ba - soj ma - ran - go - ni ro - sa ro - sà.

Ritornello

12 E tu - toel gior - noa far 'sta vi - ta ro - sa ro - se - ta e
 tu - toel gior - noa far 'sta vi - ta ro - sa ro - sà.

Filastrocca con contaminazioni di altri paesi e popoli: *Pum pum d'oro*

Curiosità: questa canzone è stata portata a Venezia dai soldati di Napoleone:

Pomme pomme d'ore / Je lui la lance / car ce jeu...

Pum pum d'o - ro la - lil - le lan - cia
 5 que - st gio - co si fa in Fran - cia
 9 le - lo le - lo mi le - lo le - lo ti
 13 pum pum d'o - ro sta fo - ra ti.

Canto con riferimenti religiosi: *La Verità*

*Una, una, una xe la luna. / Do, do, l'aseno e el bo /bambino nella cuna /la luna e el sol.
Chi ga creà sto mondo /xe sta Nostro Signor.*

- *Tre, tre i santi tre Remagi /do, do, l'aseno e el bo...*
- *Quatro, quatro i quatro Evangelisti / i santi tre Remagi...*
- *Cinque, cinque le cinque piaghe del Signore /i quatro Evangelisti...*
- *Sie, sie le sie poltrone de Roma /la cinque piaghe del signore...*
- *Sete, sete i sete dolori de la Madona /le sie poltrone de Roma...*
- *Oto, oto le oto beatitudini /i sete dolori de la Madona...*
- *Nove, nove i cori dei Angeli /oto le beatitudini...*
- *Diese, diese i diese Comandamenti /i nove cori dei Angeli...*

1. U - na, u - na, u - na xe la lu - na

5 do, do, l'a - se - noel bo

9 Ritornello
bam - bi - no nel - la cu - na la lu - nael sol, chi

14 ga cre - à sto mon - do xe sta No - stro Si - gnor.

18 2. Tre, tre, i san - ti tre Re - ma - gi

22 do, do, l'a - se - noel bo

Ritornello

Filastrocca su tempo o stagioni: *La vendemmia*

*Da pampano in vite / oh che bella vite /vite viton vitin /col ciribiribin /va in vite il vin
col ciribiribin /va in vite il vin /oh che bel vin va in vite.*

Da vite va in uva / oh che bella uva...

Dall'uva va in tino /oh che bello tino...

Dal tino va in mosto /oh che bello mosto...

Da mosto va in fiasco /oh che belo fiasco /...

Da fiasco va in goto /oh che bello goto...

Da goto va in gola /oh che bella gola...

Da gola va in panza /oh che bella panza...

Da panza va in pisso /oh che bello pisso /pisso pisson pissin /col ciribiribin / va in pisso
el vin /col ciribiribin /va in pisso el vin. / El vin nasse e mor /par tera

Da pam - pi - nojn vi - te oh che bel - la vi - te

5 vi - te vi - ton - vi - tin col ci - ri - bi - ri - bin vajin vi - tejl

8 vin col ci - ri - bi - ri - bin vajin vi - tejl vin

11 oh che bel vin vajin vi - te, _____

9. el vin el nas - seel mor par te - ra. _____

Ninna nanna: *Nana naneta*

*Nana naneta, / la mama è andata a mesa /co' le tetine piene /per darle a le putele,
putele nò le vol /e la mama ghe le tol.*

*Nanna nannina, / la mamma è andata a messa / con le tettine piene / per darle alle
bambine / le bambine non le vogliono / e la mamma se le prende.*

Na-na na - ne - ta, la ma-ma è anda-da a me - sa co' le te - ti - ne pie - ne per
7
dar-le a le pu - te - le, pu - te - le nò le vol e la ma-ma ghe le tol.

Filastrocca - gioco adulto bambino: *Caregheta d'oro*

*Caregheta d'oro / che porta il mio tesoro
che porta el mio bambin / caregheta careghin.*

Seggiolina d'oro / che porta il mio tesoro
che porta il mio bambino / seggiolina, seggiolino

Ca - re - ghe - ta d'o - ro che por - tael mio te - so - ro che
5
por - tael mio bam - bin ca - re - ghe - ta ca - re - ghin.

Ballata: El capitan dei mori

Pim. Pum! Chi bussa alla mia porta chi bussa al mio porton?

So el capitan dei mori co la mia schiavitù

Udite o mia sognora dov'è il vostro figliol

Mio figlio è andato in guera no può più ritornar

La nave che lo porta lo deve afogar

Il pane che lui mangia lo deve assofocar

Il vino che lui beve lo deve avelenar

Udite o mioa signora so io 'l vostro figliol

O scusa figlio mio se è deto mal di te

Io no perdono mame che dicon mal di me

La spada tirò fuori la testa le tagliò

La testa fece un balzo in sala rotolò

In mezo a quella sala vi nacquero un bel fior

Ricordo della mamma che è morta pel figliol.

1. Chi bus - saal - la mia por - ta chi bus - saal mio por -
 2. Soel ca - pi - tan dei mo - ri co la mia schia - vi -
 3. U di - te mia si - gno - ra do - v'èil vo - stro fi -
 4. Mio fi - gliogan - da - tojn gue - ra no può più ri - tor -
 5. La na - ve che lo por - ta lo de - ve a - fo -
 6. Il pa - ne che lui man - gia lo de - veas - so fo -
 7. Il vi - no che lui be - ve lo de - vea - ve - le -
 8. U di - teo mia si - gno - ra son io'l vo - stro fi -
 9. O scu - sa fi - glio mi - o seho de - to mal de -
 10. lo non per - do - noa ma - me che di - con mal di -
 11. E trat - ta fuor la spa - da la te - sta le ta -
 12. La te - sta fe - ceun bal - zo in stra - da ro - to -
 13. In me - zoa que - la stra - da vi na - que - roun - bel

5

ton chi bus - saal - la mia por - ta chi bus - saal
 tù soel ca - pi - tan dei mo - ri co la mia
 gliol u di - te mia si - gno - ra do - v'èil vo -
 nar mio fi - gliogan - da - tojn gue - ra no può più
 gar la na - ve che lo por - ta lo de - ve -
 car il pa - ne che lui man - gia lo de - veas -
 nar il vi - no che lui be - ve lo de - vea -
 gliol u di - teo mia si - gno - ra son io'l vo -
 ti o scu - sa fi - glio mi - o seho de - to
 me io non per - do - noa ma - me che di - con
 gliò e trat - ta fuor la spa - da la te - sta
 lò la te - sta fe - ceun bal - zo in stra - da
 fior ri - cor - do del - la ma - ma che mor - ta

9

mio schia - stro ri a so ve stro mal mal le ro per
 por vi fi tor fo fo le fi de di ta to a
 ton tù gliol nar gar car nar gliol ti me gliò lò mor.

Canzone: *Dimmi o mia bella Venezia*

1. Dim - mio mia bel - la Ve - ne - zia se non mi vuoi spo - sar,
 2. Il bab - bo mi - o non vuo - le che spo - sijn ma - ri - nar,
 3. Ci spo - se - re - mo di not - te nes - su - no ci ve - drà,
 4. Ma ci ve - drà _____ la lu - na che chia - ro ci fa - rà,
 lu - na non sa _____ par - la - re la - scia - mo - la guar - dar, la
 6. Ma ci ve - dran - no le stel - le che bril - la su nel ciel, le
 stel - le non san - no par - la - re la - scia - mo - lea guar - dar,
 8. Ma ci ve - drà il buon Di - o che ci ca - sti - ghe - rà, Pren -
 de - teu - na bar - ca che vo - la ean - da - te - via spo - sar,

4

dim - mio mia bel - la Ve - ne - zia io - là se tu mi vuoi spo - sar.
 il bab - bo mi - o non vuo - le io - là che spo - sijn ma - ri - nar.
 ci spo - se - re - mo di not - te io - là nes - su - no ci ve - drà.
 ma ci ve - drà _____ la lu - na io - là che chia - ro ci fa - rà. 5.La
 lu - na non sa _____ par - la - re io - là la - scia - mo - la guar - dar. 7.Le
 ma ci ve - dran - no le stel - le io - là che bril - la su nel ciel.
 stel - le non san - no par - la - re io - là la - scia - mo - lea guar - dar.
 ma ci ve - drà il buon Di - o io - là che ci ca - sti - ghe - rà. 9.Pren -
 de - teu - na bar - ca che vo - la io - là ean - da - te - via spo - sar.

Kodály, musicalità, ricerca e pratica contemporanea

di James Cuskelly

Coordinatore di "Music Education and Aural Studies"

presso l'Università del Queensland

Traduzione a cura di Giusi Barbieri

Dal bollettino 32 n.1 della International Kodály Society
Pubblicato per gentile concessione dell'autore e della IKS

Questo articolo è un'indagine sul concetto di musicalità di Kodály e si occupa di valutare se le idee di Kodály sul ruolo della musicalità nell'educazione musicale rimangano valide alla luce della ricerca e della pratica contemporanea. La ricerca degli ultimi 20 anni non solo ha identificato l'intelligenza musicale come un dominio separato, ma ha anche fatto luce sui modi in cui gli educatori musicali dovrebbero organizzare i programmi di studio per massimizzare lo sviluppo di competenze e significati musicali per gli studenti. Le descrizioni superficiali dell'educazione musicale ungherese si fissa invariabilmente sulla centralità della musicalità all'interno della pratica musicale ed è salutare considerare il ruolo centrale della musicalità secondo la filosofia Kodály alla luce del pensiero contemporaneo sull'intelligenza musicale, la conoscenza e il significato.

Spiegazioni generali sull'intelligenza

L'intelligenza come concetto continua a sfuggire a una descrizione e a una definizione esatta e la nostra comprensione dell'intelligenza continua a cambiare e a evolversi. Le visioni tradizionali dell'intelligenza enfatizzano l'importanza delle abilità verbali/linguistiche e del ragionamento quantitativo e logico. Anche le abilità associate all'acquisizione e all'immagazzinamento delle informazioni hanno avuto un ruolo di primo piano nel pensiero storico sull'intelligenza. L'idea che l'intelligenza corrisponda a

specifiche abilità verbali, di problem-solving e matematiche rimane una convinzione pervasiva (Murphy, 1992, p. 42), diffusa non solo nella società in generale, ma anche all'interno della comunità educativa. È anche abbastanza comune che le arti vengano liquidate come prive di spessore intellettuale, viste come comparse all'interno del curriculum scolastico (Gardner, 1991, pp. 238-239).

Tuttavia, molti ricercatori, educatori e psicologi ritengono che l'intelligenza

possa essere considerata in termini molto più ampi. Alla luce di questo pensiero, tra gli studiosi è emerso un consenso più ampio sul fatto che il pensiero e l'intelligenza non sono unidimensionali, ma piuttosto multidimensionali.

Alcuni ricercatori affermano che esistono "varietà di pensiero" (Howard, 1990), che la mente sia di natura "triarchica" (Sternberg, 1998) e che esistano "intelligenze multiple" (Gardner, 1993).

Gardner e la teoria delle intelligenze multiple

Gardner ha una visione ampiamente inclusiva dell'intelligenza, definendo l'intelligenza come "una capacità di creare prodotti o di risolvere problemi che sono significativi all'interno di uno o più contesti culturali" (1983, p. 69). La sua teoria delle intelligenze multiple identifica concetti, processi e abilità di base fondamentalmente correlati - insiemi di competenze - che rappresentano cumulativamente la forza all'interno di un particolare dominio. Gardner insiste sul fatto che ogni forma di intelligenza ha un proprio insieme di "procedure per fare le cose" e, in questo modo, sostiene che l'intelligenza non si limita alle abilità linguistiche, logico-matematiche e spaziali, ma comprende anche le modalità di conoscenza corporeo-cinestetiche, musicali, inter- e intrapersonali, tra le altre. Sebbene Gardner abbia ipotizzato l'esistenza di intelligenze distinte, non crede che le intelligenze operino necessariamente in modo indipendente. Anzi, ritiene che sia più comune che le intelligenze tendano a interconnettersi e che gli individui attin-

gano a una serie di "modi di conoscere" per portare a termine con successo compiti complessi.

Gardner riconosce che ciascuna delle intelligenze specifiche è di per sé multidimensionale, il che aumenta ulteriormente la complessità dell'intelligenza (Gardner, 1993, p. xxiii). Tale complessità è chiaramente evidente nella molteplicità di competenze, nelle varie serie di procedure e nelle attività di ampio respiro che si trovano nell'educazione musicale. Sebbene i programmi di educazione musicale varino, e anzi possano essere molto diversi tra loro, è evidente che, a grandi linee, tre aree fondamentali di attività sono molto apprezzate: l'esecuzione, l'ascolto e la composizione. È evidente che ogni area è di per sé complessa, richiede abilità specifiche e conoscenze approfondite, e che ognuna di queste aree "centrali" non è indipendente dalle altre, ma che i musicisti si muovono attraverso queste specializzazioni, attingendo all'esperienza, alle conoscenze e alle abilità in un'area per strutturare il loro lavoro in altre aree.

Un esecutore può avere bisogno di improvvisare o comporre una cadenza o realizzare un accompagnamento secondo una serie di simboli arcaici. Un compositore deve avere una buona comprensione delle gamme e delle capacità tecniche degli strumenti e una chiara concezione uditiva del suono di particolari strumenti, o di specifici insiemi di strumenti, se vuole realizzare le sue intenzioni. Mentre ascolta un brano per la prima volta, un musicista sta indubbiamente attingendo alla sua conoscenza della espressione, della forma e dello stile nella musica, o sta facendo appello alle sue abilità di musicista nell'osservare le particolari combinazioni di suoni e i modi in cui questi suoni si relazionano l'uno con l'altro. Un musicista esperto presterà grande attenzione agli aspetti tecnici di qualsiasi esecuzione e darà continuamente giudizi sulla qualità dell'esecuzione. È chiaro che la musica, sia nel suo insieme sia in ciascuna delle sue sfaccettature, è molto complicata e questa complessità è molto difficile da cogliere nella valutazione.

Nonostante le critiche mosse alle sue teorie, il lavoro di Gardner è stato significativo nel far crescere la consapevolezza della posizione e del significato della musica nel contesto generale dell'educazione. Colwell e Davidson (1996) affermano che l'avvento della teoria delle intelligenze multiple ha dato

alle scuole e agli educatori l'opportunità di "progettare una struttura per un programma educativo ampliato in cui la musica svolge un ruolo maggiore nell'educazione di tutti gli studenti" (pp. 55-56). Harvey (1997) ritiene che gli educatori musicali debbano essere "grati e consapevoli" del ruolo che la teoria delle intelligenze multiple ha svolto nel riconoscere alla musica un ruolo significativo all'interno dell'offerta educativa, mentre Smith (2002) ritiene che "ha aiutato un numero significativo di educatori a mettere in discussione il loro lavoro e li ha incoraggiati a guardare oltre gli stretti confini dei discorsi dominanti di qualificazione, curriculum e test" (Conclusione, paragrafo 1). In effetti, le idee di Gardner hanno fatto molto per provocare la discussione e sono servite da catalizzatore per la formulazione di un approccio più ponderato alla scuola in generale. Gardner ha identificato la musica come una fonte unica, sfaccettata e potente dell'impegno umano. In modo simile, Kodály credeva che la musica fosse una forza unica e potente per il bene nella vita degli esseri umani di tutto il mondo. Nel 1929 disse:

Nessun'altra materia può servire al benessere del bambino - fisico e spirituale - quanto la musica. ... Cosa si deve fare? Insegnare la musica e il canto a scuola in modo che non sia una tortura

ma una gioia per l'allievo; instillare in lui la sete di musica più raffinata, una sete che durerà tutta la vita. La musica non deve essere affrontata dal suo lato intellettuale e razionale, né deve essere trasmessa al bambino come un sistema

di simboli algebrici o come la scrittura segreta di una lingua con cui non ha alcun legame. La strada deve essere aperta all'intuizione diretta (1964, p. 120).

L'intelligenza musicale - L'audiation di Gordon

Mentre il lavoro di Gardner ha fatto molto per aumentare il profilo della musica tra le altre discipline, il lavoro di Edwin Gordon è servito a rivelare nuovi livelli di comprensione all'interno della disciplina stessa. Gordon è stato il pioniere della ricerca che cerca di identificare i fattori costitutivi dell'intelligenza musicale che più direttamente contribuiscono all'impegno attivo con la musica e ha proposto un quadro di riferimento per l'insegnamento e l'apprendimento della musica che mira a promuovere lo sviluppo dell'intelligenza musicale. Gordon ha coniato l'espressione "audiation" per spiegare i processi in cui gli individui sviluppano la capacità di impegnarsi in modo significativo con la musica. Gordon ritiene che, come per il linguaggio, esistano determinate procedure alla base dello sviluppo dell'audiation e dell'intelligenza musicale e utilizza un'analogia tra la musica e il linguaggio per spiegare la natura evolutiva e i processi generazionali insiti in tale apprendimento

... il processo di apprendimento del linguaggio e della musica è molto simile. Idealmente, sviluppiamo in sequenza quattro vocabolari musicali: ascolto, esecuzione (che è il parlare di musica), lettura e scrittura. Dopo averli acquisiti, siamo pronti per l'insegnamento della teoria musicale. L'intero processo musicale può essere riassunto con una parola: audiation (1999, p. 42).

Secondo Gordon, l'audiation è alla base di tutti i processi legati alla musica. Continuando l'analogia con il linguaggio, Gordon chiarisce il ruolo cruciale che l'audiation svolge nel pensiero musicale quando afferma che:

L'audiation rappresenta per la musica ciò che il pensiero è per il linguaggio. Consideriamo il linguaggio, la parola e il pensiero. Il linguaggio è il risultato della necessità di comunicare. Il linguaggio è il modo in cui comunichiamo. Il pensiero è ciò che comunichiamo. Musica, esecuzione e ascolto hanno significati paralleli. La musica è il risultato del bisogno di comunicare. La performance è il modo in cui avviene la comunicazio-

ne. L'audizione è ciò che viene comunicato (1999, p. 42).

La mia esperienza in classe è in completo accordo con il pensiero di Gordon e l'esempio più eloquente si trova in qualsiasi gruppo di studenti all'inizio della scuola secondaria. Quando ci si trova di fronte a classi di studenti appena entrati nella scuola secondaria, la disparità nelle esperienze musicali e nella competenza degli individui all'interno del gruppo è davvero sostanziale. Molti avranno avuto un certo background musicale, nel contesto della musica in classe a scuola oppure attraverso l'insegnamento di uno strumento musicale, ma alcuni non avranno praticamente alcuna esperienza di educazione musicale. Tuttavia, questi studenti sono quasi uniformemente caratterizzati dalla mancanza di sviluppo delle loro capacità di ascolto.

Sebbene sia possibile che gli strumentisti ad arco dimostrino spesso buone capacità di ascolto, in particolare per quanto riguarda l'intonazione, e alcuni rari individui presentino forti capacità innate, lo sviluppo organizzato delle capacità di audizione è scarso in tutti i campi. Laddove sono stati fatti tentativi per affrontare il problema, l'insegnamento si è invariabilmente concentrato sulla tecnica uditiva. In genere, agli studenti è stato richiesto di tentare di risolvere esercizi scritti astratti piuttosto

che impegnarsi in processi che richiedevano loro di pensare in termini di suono. Questi programmi, privi di opportunità per lo sviluppo dei quattro vocabolari musicali, in particolare di quello dell'ascolto e del canto/performance, fanno sì che gli studenti provino un senso di inadeguatezza e di impotenza. Molti di questi studenti sentono fortemente questa mancanza e lamentano i loro limiti, e troppo spesso sento il commento: "Non so cantare e non so ascoltare!". All'inizio della scuola secondaria gli studenti sono intellettualmente in grado di comprendere i concetti di base della musica, ma molto spesso non hanno l'esperienza e le capacità musicali necessarie per impegnarsi con sicurezza e convinzione nella musica e io uso il termine "principianti più grandi (di età N. del T) per indicarli. Sono fermamente convinto che un'educazione musicale efficace per questi studenti si realizzerà solo se si utilizzerà una struttura educativa che affronti direttamente lo sviluppo dei quattro vocabolari musicali, in particolare quello dell'ascolto e quello dell'esecuzione/canto. Inoltre, sono convinto che, sebbene i vocabolari debbano essere sviluppati in modo simultaneo piuttosto che secondo il paradigma sequenziale e di sviluppo mentale appropriato per gli studenti più giovani, la gerarchia suggerita da Gordon rimane pertinente: gli

studenti dovrebbero essere impegnati in attività di ascolto prima che in attività di esecuzione e dovrebbero essere coinvolti in attività di produzione musicale prima di intraprendere esercizi di lettura e scrittura. Molti insegnanti di musica mi hanno fatto notare che lo sviluppo del vocabolario dell'ascolto è molto difficile da ottenere con questo gruppo di età maggiore, che alcune ricerche indicano che tale sviluppo è ottimale in giovane età (e in effetti il lavoro di Gordon sottolinea questo aspetto) e che c'è poco da guadagnare nell'investire energie in questi compiti. Sebbene sia assolutamente d'accordo sul fatto che lo sviluppo del vocabolario

d'ascolto sia ideale da affrontare con alunni più giovani e concordi sul fatto che sia impegnativo affrontare questo lavoro negli anni della scuola superiore, respingo assolutamente l'idea che sia uno spreco di energie tentare di rimediare al problema, come mi è stato suggerito da molti colleghi. La comprensione del ruolo essenziale che queste abilità svolgono in un impegno significativo con la musica e del ruolo cruciale di queste abilità nello sviluppo di abilità musicali più sofisticate obbliga l'insegnante di musica ad assumersi questo compito come una questione di primaria importanza.

Audiation e significato

Gordon chiarisce che sentire la musica - percepire i suoni - è molto diverso dall'ascoltare la musica in modo musicalmente informato e intelligente.

Quando si ascolta la musica, si percepisce il suono a livello uditivo. Solo un breve momento dopo aver sentito il suono, si ascolta e si dà un significato al suono come musica... Il suono in sé non è musica. Il suono diventa musica solo attraverso l'ascolto, quando, come nel caso del linguaggio, si traduce il suono nella propria mente per dargli un contesto. Il significato che si dà a questi suoni sarà diverso in occasioni diverse, così come sarà diverso da quello da-

to loro da un'altra persona (1999, p. 42).

Il ruolo dell'audiation nell'attribuzione del significato è di enorme importanza, soprattutto in termini di significato intrinseco o inerente. Secondo Gordon, è il processo di audiation che permette all'individuo di convertire i suoni in musica. Così come i suoni possono essere convertiti in parole nel contesto del linguaggio e in questo modo veicolare il significato, allo stesso modo i suoni possono essere convertiti in musica e in un modo analogo trasmettendo un significato. Pertanto, questo processo di audiation sembra essere una funzione

primaria nel percorso musicale e lo sviluppo di competenze in quest'area deve rappresentare il fulcro dello sforzo educativo.

Se da un lato Gordon indica che il significato può variare da un ascolto all'altro e da una persona all'altra, d'altra parte è chiaro che il significato dipende dalle conoscenze e dalle esperienze precedenti dell'individuo. L'insistenza di Gordon sul ruolo centrale dei quattro vocabolari musicali nello sviluppo e nel funzionamento dell'audiation testimonia l'importanza della conoscenza e dell'esperienza in questo processo. Senza questi vocabolari chiave, Gordon ritiene che le capacità di audiation dell'individuo siano fortemente limitate (1995, p. 42). Gordon individua chiaramente uno specifico corpus di conoscenze come prerequisito per un coinvolgimento intelligente con la musica. Inoltre, è chiaro che un individuo privo di questa piattaforma di conoscenze musicali di base

difficilmente riuscirà ad approfondire il proprio sviluppo musicale. Gordon sostiene chiaramente un approccio pianificato e sequenziale all'insegnamento e all'apprendimento della musica ed è in contrasto con le nozioni restrittive di "talento musicale". Swain aggiunge peso a questa argomentazione dicendo: "Nella musica come nel parlato, gli ascoltatori capiscono ciò che sentono, ma sentono anche ciò che non capiscono" (1997, p. 14). Quindi, se è vero che gli individui assegnano un significato ai suoni che ascoltano e traducono in musica, è altrettanto vero che non sono in grado di completare questo processo di traduzione e assegnazione di significato se non capiscono qualcosa della musica stessa. Per dirla con Gordon, il significato nella musica deve iniziare con lo sviluppo dei vocabolari musicali e poi progredire con le attività e le conoscenze musicali che supportano lo sviluppo continuo delle abilità di ascolto.

Implicazioni per l'educazione musicale dalla teoria dell'apprendimento musicale di Gordon

Gordon (2003) ha sviluppato una teoria dell'apprendimento musicale basata sull'empirismo che delinea approcci metodologicamente appropriati per sviluppare l'audizione tonale e ritmica dello studente. La teoria dell'apprendimento musicale non è solo una spiegazione di come gli esseri umani apprendono

idealmente la musica; è anche una pedagogia completa per l'insegnamento e l'apprendimento dell'audiation. L'implicazione intrinseca di questa teoria è che tutta l'attività musicale - ascolto, composizione o esecuzione, sia essa strumentale o vocale - è sostenuta dal processo di audiation. Pertanto, lo sviluppo

delle capacità di audiation deve essere al centro di tutte le situazioni di educazione musicale: nella prima infanzia, nella classe di musica di genere, nelle prove strumentali o corali o nello studio privato. Un elemento chiave di questo approccio è la convinzione che l'educa-

zione musicale debba essere attentamente e deliberatamente strutturata per sviluppare le capacità di audiation e che tutto questo apprendimento inizi con un'ampia esperienza della musica prima di passare ai compiti notarili e teorici.

Gordon e la filosofia di Kodály

Sebbene la teoria di Gordon sull'educazione musicale abbia risonanze con alcune delle principali filosofie di educazione musicale, come Orff e Suzuki, vi sono particolari parallelismi con gli approcci filosofici di Kodály. In un'intervista con Pinzino, Gordon menziona in modo particolare il lavoro di Kodály, indicando che il ruolo centrale della musicalità nella filosofia di Kodály è "grande" (1998, visitato il 12.09.2006). Il concetto di musicalità di Kodály - la capacità di ascoltare e comprendere la musica nella mente - è strettamente allineato con l'audiation, come principio fondamentale della teoria dell'apprendimento musicale.

Sebbene gli insegnanti di Kodály (e molti altri) usino il termine "ascolto interiore", c'è una grande somiglianza tra questo termine e quello di "audiation", ed è chiaro dagli scritti di Kodály che egli credeva che lo sviluppo di sofisticate abilità musicali uditive fosse una questione di importanza incondizionata.

La convinzione di Kodály sulla preminenza della musicalità è chiaramente evidente nel suo famoso discorso "Chi è un buon musicista?" (1953), quando afferma che: "Sviluppare l'orecchio è la cosa più importante di tutte" (1974, p. 186). Kodály, tuttavia, non limitava la nozione di "orecchio" agli eventi puramente musicali e la seguente citazione indica che aveva una concezione molto ampia di questa capacità di "udito interiore". "Concentratevi innanzitutto sul riconoscimento della nota e della tonalità. Cercate di determinare la nota di una campana, di un vetro, di un cucù, di un'automobile, ecc.". (1974, p. 186). Per Kodály, l'"orecchio interno" era una caratteristica essenziale del musicista ben addestrato, e questa capacità era importante per tutte le attività in cui i musicisti possono essere impegnati. Egli riteneva che un esecutore fosse un buon musicista solo "se in un pezzo nuovo individua e riconosce e in un pezzo familiare sa cosa sta per succe-

dere - in altre parole, se la musica non vive solo nelle sue dita, ma anche nella sua testa e nel suo cuore" (1974, p. 190). Per Kodály, non era sufficiente che un esecutore padroneggiasse le note, e anche la sola comprensione della melodia era considerata insufficiente. "I vostri pezzi non devono essere solo nelle vostre dieci dita: dovete anche essere in grado di canticchiarli senza un pianoforte. Allenate la vostra immaginazione fino a quando non sarete in grado di trattenerne non solo la melodia, ma anche l'armonia corrispondente" (1974, p. 187).

A differenza di molte figure contemporanee, Kodály riteneva che anche la composizione fosse essenzialmente un prodotto della capacità della mente di immaginare i suoni. È importante notare che non credeva che fosse soddisfacente per l'aspirante compositore avere qualche vaga impressione del nuovo lavoro. Piuttosto, riteneva che un compositore che fosse un musicista fosse in grado di utilizzare l'udito interiore in modo estremamente sofisticato. "Quando iniziate a comporre, fate tutto prima nella vostra mente. Solo quando il pezzo è pronto, provatelo su uno strumento" (1974, p. 191). Kodály si riferisce a questo stimolo del "senso interiore dei suoni" come a una "questione di gioia" (p. 191), indicando chiaramente che tali processi mentali erano

tenuti in grande considerazione. La filosofia Kodály è caratterizzata dal canto: "Cercate di cantare, per quanto piccola sia la tua voce, dalla musica scritta senza l'aiuto di uno strumento. Questo affinerà il vostro orecchio" (1974, p. 187). Kodály riteneva che l'"essenza" di tutta l'educazione musicale potesse essere espressa in una sola parola, il canto (p. 206), poiché era il canto a promuovere con maggior forza l'ascolto interiore. Lo sviluppo sequenziale e intensivo di un senso di musicalità uditiva interiorizzato e sofisticato, basato sul canto, rimane una delle pietre miliari della filosofia e della pratica Kodály.

Come Gordon e molti altri, Kodály sosteneva che l'educazione musicale dovesse iniziare il più presto possibile e sottolineava l'importanza del canto per i bambini fin dalla più tenera età. Inoltre, riteneva che i bambini dovessero imparare e sperimentare molte canzoni, accompagnate dal movimento, dai giochi e dalle azioni che le accompagnano, molto prima di qualsiasi apprendimento consapevole della lettura e della scrittura. Nella pedagogia basata sul concetto Kodály, la sequenza metodologica è sempre il suono prima della notazione, e gli studenti sperimentano sempre la musica come un'entità vivente in un primo momento e poi costruiscono la conoscenza degli elementi particolari o delle caratteristiche specifiche della ma-

teria (Choksy, 2001). Questo pensiero è chiaramente in linea con Gordon sulla necessità di sviluppare i vocabolari musicali come piattaforma iniziale per l'educazione musicale e sull'importanza dell'esperienza del bambino come base per la costruzione della conoscenza. Le teorie di Gordon non solo convalidano le idee filosofiche di Kodály, ma la sua ricerca avvalorava empiricamente l'intuizione di Kodály sulla natura della musica e dell'apprendimento musicale.

Il lavoro di Gardner, Ryle, Sternberg e altri indica che l'intelligenza non è limi-

tata né necessariamente evidenziata da forme linguistiche verbali. Sebbene non si possa negare che la conoscenza verbale rimanga una forma chiave di intelligenza, sta emergendo un quadro più olistico della natura dell'intelligenza e della conoscenza nella musica. Infatti, la definizione di Gardner dell'intelligenza come "insieme di conoscenze" - procedure per fare le cose - suggerisce che, in alcuni casi, l'intelligenza e la conoscenza possono essere caratterizzate più dalla conoscenza procedurale che dalla conoscenza formale.

Elliot e la musicalità procedurale

Elliot ritiene che "fare musica sia essenzialmente una questione di conoscenza procedurale" (1995, p. 53) (corsivo in originale). Spiega che le altre forme di conoscenza musicale - formale, informale, "supervisory and impressionistic" - sono tutte significative in quanto contribuiscono alla conoscenza procedurale in "modi circostanti e di supporto" (1995, p. 54). Elliot descrive la musicalità come "conoscenza in azione" e sostiene che la musicalità è dominata dalla conoscenza procedurale. Rifiutando le nozioni dualistiche della sequenza pensiero-azione, Elliot sostiene che "durante le azioni continue del cantare o del suonare uno strumento, la nostra conoscenza musicale è nelle nostre

azioni; il nostro pensiero e la nostra conoscenza musicale sono nel nostro produrre e creare musica" (1995, p. 56). Secondo Elliot, il fare musica in modo competente, abile ed esperto non è una manifestazione della nostra conoscenza formale verbale, ma piuttosto queste azioni continue sono la prova dimostrabile della nostra conoscenza procedurale. Questo pensiero rappresenta un importante cambiamento di paradigma rispetto ad altre filosofie dell'educazione musicale e ha un'enorme importanza in quanto ne consegue che il curriculum musicale dovrebbe essere organizzato intorno alle azioni continue del fare musica.

Critiche alla filosofia prassica

La filosofia prassica di Elliot ha suscitato molto interesse e le sue idee sono state ampiamente valutate. L'enfasi di Elliot sulla conoscenza procedurale è stata interpretata da molti come una preoccupazione per la performance, con conseguenti accese critiche, in particolare da parte di coloro che considerano l'educazione musicale come educazione estetica. Nel 1996 Bennett Reimer, considerato il patriarca della MEAE (Music Education as Aesthetic), produsse un articolo dal titolo condannatorio: "La

'nuova' filosofia dell'educazione musicale di David Elliot: Musica per soli esecutori". In questo articolo è evidente che Reimer intende erroneamente la filosofia prassica come una filosofia incentrata su un approccio esecutivo più tradizionale, basato sull'esecuzione strumentale o vocale/corale. Egli critica questo tipo di approccio e ritiene che Elliot non sia riuscito a presentare un quadro di riferimento che raggiunga il "giusto equilibrio della performance" all'interno del curriculum (1996, p. 63).

La musicalità come fulcro del curriculum musicale

Sebbene Elliot sostenga senza dubbio il fare musica attivamente come procedura primaria dell'educazione musicale, il suo obiettivo è il coinvolgimento e lo sviluppo di un particolare tipo di intelligenza musicale chiamata musicalità, ed è essenziale riflettere su questi aspetti se vogliamo comprendere appieno sia il significato dell'approccio sostenuto da Elliot (e, in modo correlato, da Gordon e Kodály), sia le implicazioni insite in tale filosofia dell'educazione musicale. Elliot ritiene chiaramente che il processo del fare musica in modo attivo attinga alla musicalità e sia di per sé un percorso per lo sviluppo di una conoscenza musicale essenziale chiamata musicalità. "Tutte le forme di fare musica dipendono da una forma di com-

preensione multidimensionale chiamata musicianship" (1995, p. 121). In linea con il pensiero di Gordon, Kodály e altri, Elliot ritiene che "la musicalità è la chiave dei valori del fare musica. E la musicalità può essere insegnata e appresa" (1995, p. 121). L'affermazione di Elliot secondo cui la musicalità può essere "insegnata e appresa" è significativa in questo caso, poiché indica la convinzione che tali competenze debbano essere insegnate e apprese. Egli ribadisce questo punto in diverse occasioni e, abbracciando tale punto di vista, indica chiaramente la necessità per gli educatori di esplorare e trovare modi in cui tali competenze possano essere insegnate e apprese. Questo modo di pensare ha una duplice funzione: non

solo pone la musica accanto alle aree disciplinari più tradizionali e richiede che abbia un curriculum chiaramente definito con finalità, obiettivi e strategie di valutazione, ma evidenzia anche i requisiti specifici della disciplina dell'insegnamento musicale.

L'educazione musicale dovrebbe occuparsi principalmente dell'insegnamento e dell'apprendimento della musicalità, che, come ho spiegato, implica diverse forme di pensiero e di conoscenza correlate. In questo senso, ciò che fanno gli educatori musicali è lo stesso che fanno tutti gli insegnanti. Perché il pensiero e il sapere sono al centro di tutti gli sforzi educativi... Allo stesso tempo, ciò che fanno gli educatori musicali è unico. Perché lo sviluppo della musicalità è una questione di insegnamento di una forma multidimensionale di pensiero "sonoro-artistico" che è procedurale e dipendente dal contesto (1995, p. 72).

L'idea che la musicalità e la musica in generale siano ampiamente educabili è chiaramente in contrasto con la convinzione pervasiva che l'educazione musicale debba occuparsi della scoperta e del nutrimento del talento musicale. Elliot denuncia la nozione di curriculum musicale in termini di talento quando dice:

Sebbene la musicalità sia una forma di conoscenza applicabile e raggiungibile

dalla maggior parte dei bambini, alcuni insegnanti e amministratori basano le loro decisioni a proposito dei programmi musicali sul falso presupposto che fare musica sia possibile e appropriato solo per studenti speciali, cioè i cosiddetti talenti. Questo presupposto fa leva su una mentalità ampiamente condivisa in Occidente, che resiste a qualsiasi suggerimento che l'abilità musicale possa essere una forma di intelligenza o di conoscenza. Persino gli studiosi, gli scienziati e i musicisti più accreditati preferiscono parlare in termini vaghi e romantici del talento coinvolto in tutti i casi di produzione musicale, ignorando tutte le prove che la musica e l'ascolto sono un'attività cognitiva a tutti gli effetti (1995, p. 235).

La questione del talento nella musica è un problema insidioso, che si ripercuote sul modo in cui gli educatori pensano sia all'intelligenza musicale sia all'esecuzione musicale. Questo modo di pensare rafforza le nozioni di elitarismo, vanificando i progressi in termini di accesso e partecipazione e spesso compromettendo seriamente i tentativi di sviluppare e implementare programmi musicali seri. Nell'adottare questo approccio, Elliot è in linea con molti altri educatori che ritengono che l'insegnamento e l'apprendimento della musica debbano essere organizzati e strutturati in modo da supportare efficacemente

gli studenti nello sviluppo delle abilità e delle conoscenze richieste.

In contrasto con l'enfasi sui sentimenti - i termini e le descrizioni vaghi e romantici - così prevalenti in alcune filosofie di educazione musicale, l'attenzione di Elliot sullo sviluppo di abilità musicali prassiche in un modo ordinato e continuo fornisce un quadro tangibile e sostenibile dal punto di vista educativo che può essere applicato in una serie di situazioni e contesti di insegnamento. Il quadro di riferimento di Elliot per l'educazione musicale presenta molte analogie con le idee di Kodály sull'educazione musicale. L'enfasi sulla musicalità come

percorso più efficace per lo sviluppo del musicista amatoriale e di quello professionista, il ruolo chiave dell'insegnante nell'introdurre gli studenti in una tradizione musicale attiva e viva e l'insistenza sul fatto che la musica può e deve essere insegnata a tutti sono elementi centrali del punto di vista filosofico di Elliot, che avalla clamorosamente il lavoro di Kodály. Come il lavoro di Kodály, la struttura prassica è un modello educativo progettato per sviluppare simultaneamente le conoscenze degli studenti, facilitare la loro partecipazione e il loro impegno nella musica e promuovere l'amore per la musica.

Conclusione - L'importanza della musicalità nel curriculum

Questo articolo è iniziato chiedendosi se le idee di Kodály sul ruolo della musicalità rimangano valide alla luce della ricerca e del pensiero contemporaneo. Da questa discussione si evince che la comprensione di Kodály dell'importanza della musicalità uditiva era estremamente sofisticata. Kodály riteneva che la musica avesse un'enorme importanza sia a livello educativo sia in termini di società in generale. Howard Gardner, nominando la musica come un'intelligenza separata e identificabile con un proprio insieme di processi e abilità, ha fatto molto per aumentare la considerazione della musica. Così facendo, ha avallato le convinzioni e le intuizioni di

Kodály sul significato della musica nell'educazione e sul ruolo che la musica può svolgere nella società. Se si considera l'educazione musicale da una prospettiva interna, è evidente che la musicalità uditiva, una forma di conoscenza non verbale e procedurale, specifica e unica della disciplina musicale, si rivela di fondamentale importanza nella musica. Riconoscendo ciò, molte filosofie educative musicali hanno fatto della musicalità un elemento chiave del loro quadro educativo. Sebbene il lavoro di ricerca di Gordon sia particolarmente significativo in quanto fornisce una base empirica per il ruolo centrale dell'audiation (ascolto interiore) nell'e-

ducazione musicale, molti rimangono critici nei confronti dell'enfasi su questo aspetto. Tuttavia, tali obiezioni sono difficili da sostenere alla luce del ruolo cruciale svolto dall'audiation nella costruzione del significato musicale. Le convinzioni di Elliot sulla pratica incentrata nella forma della musicalità pratica riflettono sia una consapevolezza del pluralismo educativo sia una profonda comprensione del significato della contestualizzazione e della specificità procedurale nella musica. Il quadro di riferimento Kodályano racchiude in modo simile tali convinzioni; l'attenzione allo sviluppo di performance informate, sensibili e culturalmente appropriate attraverso una varietà di contesti è fondamentale per la filosofia Kodály.

L'inserimento della musicalità nel curriculum richiede che gli educatori stessi possiedano competenze sofisticate e una profonda comprensione della musica. È chiaro che gli insegnanti devono presentare e svolgere il programma di studi come una "disciplina in azione" se vogliamo introdurre gli studenti in un programma musicale vivace. Inoltre, gli obiettivi e i processi didattici devono essere coerenti con la natura dell'intelligenza nella musica; gli insegnanti devono attingere e contribuire a processi, abilità e pratiche che portino deliberatamente allo sviluppo continuo della musicalità in particolare. In breve, la

musica dovrebbe essere insegnata musicalmente. L'identificazione degli elementi e dei processi chiave della disciplina e lo sviluppo continuo dei curricula musicali all'interno di questo quadro contribuisce allo sviluppo del rigore nell'educazione musicale. Un programma musicale ben pensato e realizzato serve a potenziare le competenze e le conoscenze degli studenti e rappresenta quindi un approccio socialmente equo all'educazione.

Sebbene questa discussione si sia concentrata sul ruolo della musicalità all'interno dell'educazione musicale, è molto importante tenere sempre presente che la musicalità è solo una componente del musicista. Kodály riteneva che un buon musicista dovesse avere quattro caratteristiche: un orecchio ben allenato, un'intelligenza ben allenata, un cuore ben allenato e una mano ben allenata (1974, p. 197). E, cosa importante, riteneva che queste caratteristiche che definiscono un buon musicista dovessero svilupparsi insieme, in equilibrio. La filosofia Kodály unisce chiaramente le molte e diverse componenti della conoscenza e della pratica musicale in un sofisticato quadro di educazione musicale. I principi fondamentali del pensiero di Kodály non solo hanno superato la prova del tempo, ma sono stati clamorosamente approvati dal moderno pensiero accademico. Ispirati da questa fi-

losofia e armati di una comprensione della ricerca contemporanea, resta il compito degli educatori musicali di tutto il mondo di ordinare i programmi di

studio in modo da massimizzare le opportunità per gli studenti di sviluppare le caratteristiche essenziali di un buon musicista.

References

- Colwell, R., & Davidson, L. (1996). Musical Intelligence and the Benefits of Music Education. *National Association of Secondary Schools Principals Bulletin*, 80, (583), 55-65.
- Choksy, L. et al. (2001). *Teaching Music in the Twenty-first Century*. (2nd ed.) New Jersey: Prentice Hall.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). Society, Culture, and Person: A Systems View of Creativity. In R. J. Sternberg, (Ed.), *The Nature of Creativity* (pp. 325-339). New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. & Gardner, H. (1994). *Changing the World: A Framework for the Study of Creativity*. Westport, CT: Greenwood.
- Elliot, D.J. (1995). *Music Matters*. New York: Oxford University Press.
- Elliot, D.J. (1997). *Continuing Matters: Myths, Realities, Rejoinders*. *Bulletin for the Council for Research in Music Education*, 132, 1-37.
- Elliott, David J. (Ed.). (2005). *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues*. New York: Oxford University Press.
- Feldman, D. H. "Creativity: Dreams, Insights, and Transformations," in Robert J. Sternberg, (Ed.), *The Nature of Creativity*, (pp. 271-297). New York: Cambridge University Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1991). *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*. New York: Basic Books. +353-872747327
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (Rev. ed.). New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). Reflections on Multiple Intelligences: Myths & Messages. *Phi Delta Kappan*, 77 (3), 200-209.
- Gardner, H. (1998). A Response to Perry Klein's "Multiplying the Problems of Intelligence by Eight." *Canadian Journal of Education*, 23, 96-102.
- Gardner, Howard (1999a) *Intelligence reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*, New York: Basic Books.
- Gardner, Howard (1999b) *The Disciplined Mind: Beyond Facts and Standardized Tests, The K-12 Education That Every Child Deserves*. New York: Simon and Schuster.
- Gardner, H, & Walters, J. (1993). "Questions and Answers About Multiple Intelligences Theory." In H. Gardner (Ed.), *Multiple Intelligences: The Theory in Practice* (pp. 35-48). New York: Basic Books.
- Gordon, E. E. (1999). All About Audiation and Music aptitudes. *Music Educators Journal*, 86 (2), 41 - 44.
- Gordon E.E. (2003). *Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns*. Chicago: GIA Publications.
- Gordon Institute for Music Learning, <http://www.giml.org/frames.html>
- Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Harvey, A. (1997). An Intelligence View of Music Education. *Hawaiian Music Educators Association Bulletin*. retrieved 23 November 2006 from <http://www.menc.org/publication/articles/academic/hawaii.htm>

- Klein, P. D. (1997). Multiplying the Problems of Intelligence by Eight: A Critique of Gardner's Theory. *Canadian Journal of Education*, 22, 377-394.
- Klein, P. D. (1998). A Response to Howard Gardner: Falsifiability, Empirical Evidence and Pedagogical Usefulness in Educational Psychologies. *Canadian Journal of Education*, 23 (1), 103.
- Kodaly, Z. (1953). "Who Is a Good Musician", in *The Selected Writings of Zoltan Kodaly* (1974). London, New York: Boosey & Hawkes.
- Kodaly, Z. (1966). "Introduction to the Volume 'Musical Education in Hungary'", in *The Selected Writings of Zoltan Kodaly* (1974). London, New York: Boosey & Hawkes.
- Kornhaber, M. L. (2001) 'Howard Gardner' in J. A. Palmer (Ed.), *Fifty Modern Thinkers on Education. From Piaget to the Present*, London: Routledge.
- Maattanen, P. (2000). Elliot on Mind Matters. *Bulletin for the Council for Research in Music Education*, 144, 40-44.
- Mousavi, S. Y., Low, R., & Sweller, J. (1995). Reducing Cognitive Load by Mixing Auditory and Visual Presentation Modes. *Journal of Educational Psychology*, 87, 319-334.
- Murphy, C. (1999). How Far Do Tests of Musical Ability Shed Light on the Nature of Musical Intelligence? *British Journal of Music Education*. 16, (1), 39-50.
- Pinzino, M.E. (1998). A Conversation with Edwin Gordon. Music staff Teacher Lounge <http://www.musicstaff.com/lounge/article11.asp>
- Project SUMIT (2000). SUMIT Compass Points Practices. <http://www.pz.harvard.edu/SUMIT/COMPT.HTM> accessed 12.09.2006.
- Regelski, T. A. (2000). Accounting for All Praxis: An Essay Critique of David Elliot's "Music Matters". *Bulletin for the Council for Research in Music Education*, 144, 61-88.
- Reimer, B. (1996). David Elliot's "New" Philosophy of Music Education. *Bulletin for the Council for Research in Music Education*, 128, 59-89.
- Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Schoen, M. (1940). *The Psychology of Music*. New York: Roland.
- Seashore, C. (1938). *The Psychology of Music*. New York: McGraw-Hill.
- Smith, M. K. (2002). Howard Gardner and Multiple Intelligences, *The Encyclopedia of Informal Education*, <http://www.infed.org/thinkers/gardener/htm>. Accessed, 28.10.00.
- Smith, L. G. and Smith, J. K. (1994) *Lives in Education. A Narrative of People and Ideas*. (2nd ed.), New York: St Martin's Press.
- Spearman, C. (1927). *The Abilities of Man: Their Nature and Measurement*. New York: Macmillan
- Swain, J. P. (1997). *Musical Languages*. New York, W.W. Norton & Company.
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary Mental Abilities. Psychometric Monographs*, No. 1 | Chicago, II: University of Chicago Press.
- White, J. (1998) *Do Howard Gardner's Multiple Intelligences Add Up?* London: Institute of Education, University of London.

An abstract watercolor painting featuring a central, roughly circular shape with radiating lines and brushstrokes. The color palette is dominated by warm tones like yellow, orange, and pink, with cooler accents of blue and green. The texture is soft and layered, typical of watercolor techniques.

Rivista di pedagogia e didattica musicale ispirata al Concetto Kodály

Comitato di redazione: Arianna Fontana, Geny Eva, Giusi Barbieri,
Mariella Santarcangelo, Teresa Sappa

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

AIKEM - Strada San Martino 6 - 10020 Casalborgone (TO)