



AIKEM

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

EDUKODÁLY

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

2

Febbraio 2023

SOMMARIO

EDITORIALE

Maurizio Bovero
Presidente dell'AIKEM **3**

L'OPERA DI ROBERTO GOITRE NELLA DIDATTICA MUSICALE ITALIANA

di Loretta Manfrecola **5**

CANTO ROVESCiato

Dalla ricerca alla didattica con la musica di tradizione orale italiana

di Simone Faraoni e Ilaria Savini **22**

OGGETTI DELL'INSIEME DI UNA LEZIONE DI STRUMENTO COMPLESSIVA

di Giovanni Andreani **33**

ZOLTÁN KODÁLY E JEAN-JACQUES ROUSSEAU

Convergenze pedagogiche e musicologiche

di Claude Dauphin
Traduzione a cura di Irene Broz e Giusi Barbieri **37**

Editoriale

di Maurizio Bovero

Presidente dell'AIKEM

Ci sono **eventi** che rimangono nella storia. Era il 1973 quando, presso la Holy Names University in Oakland, California, fu organizzato il primo International Kodály Symposium. Cinquanta delegati da diciassette nazioni presentarono le loro relazioni ed i loro rapporti sulle diverse maniere con cui poteva adattarsi il pensiero sull'educazione musicale di Kodály in vari contesti internazionali. Oltre trecento partecipanti dal Nord America presero parte a questo primo incontro mondiale, durante cui fu pianificata la costituzione dell'International Kodály Society - IKS che sarebbe stata formalizzata durante il secondo Symposium, tenuto in Kecskemét (HU). Qui, nel 1973, era stato fondato il Kodály Institute, avviato sotto l'egida di Sarolta Kodály, seconda moglie del compositore, con l'obiettivo di portare avanti e nutrire di nuova linfa il suo pensiero filosofico e pedagogico.

Tale evento indicò come i tempi fossero maturi perché la pedagogia Kodály non costituisse più un fatto solamente ungherese ma potesse diventare una questione internazionale. Proprio nel 2023 si svolgerà a Los Angeles, California, il XXVI International Kodály Symposium, con l'intento di celebrare il suo cinquantennale.



Già nel 1969 presso la Holy Names University era stato istituito il *Master's Degree in Music Education with Kodály Emphasis*, il cui nome richiama così tanto il Biennio Superiore in Didattica della Musica con Curvatura Kodály, che qui in Italia si tiene ormai da cinque anni presso il Conservatorio Benedetto Marcello di Venezia.

Francesca Cipriani, Silvia Brunetti e Sara Mancuso nel 2021 e Margherita Ramirez e Chiara Friselli nel 2022 hanno vinto ex aequo l'*International Kodály Society Scholarship*, la borsa di studio promossa dall'IKS con l'intento di promuovere la partecipazione a corsi

di Formazione Kodály di alta qualità organizzati nel mondo, in questo caso la nostra Formazione Kodály Italiana.

Il calendario 2022 de *I Venerdì di Kodály - Kodály Fridays*, incontri online sul mondo kodályano, ha visto interessantissimi incontri: Tra Antico e Moderno, un viaggio attraverso la pratica della solmisazione - Loretta Manfredola (Conservatorio di Avellino), Canto Rovesciato, dalla ricerca alla didattica con la musica di tradizione orale italiana, tenuto da Ilaria Savini e Simone Faraoni (Vincanto), Il Metodo Robin: vocalità e teatro per le voci bianche, con Oda Hochscheid (Metodo Robin), Colourstrings, la didattica dello strumento e Kodály sotto la guida di Elena Confortini (Colourstrings Italia), La Ricaduta del Concetto Kodály sul Rendimento Scolastico con Judit Varadi (Università de Debrecen - HU) e L'Orchestra Inclusiva – Euphonia Federica Poletti (Esagramma).

Fortunatamente la situazione pandemica ha permesso la ripresa dell'attività dell'AIKEMChoir, il cui ensemble femminile, diretto da Teresa Sappa ci ha regalato un bellissimo concerto presso la Chiesa di San Tommaso in Torino con musiche di Suidan, Parker, Scofield e Bach.

Allo stesso modo il Corso Estivo, che si è tenuto a Verrès in Valle d'Aosta con l'intervento della fantastica docente ospite Katalin Körtvési (Kodály Institute HU), ha visto una grande partecipazione di iscritti.

Fortunatamente il mondo si sta riprendendo e incontrarsi in presenza è di nuovo la normalità, anche se, purtroppo, qualcuno mostra resistenze e la richiesta di formazione online rimane costante come un qualcosa di ormai acquisito.

Maurizio Bovero

L'opera di Roberto Goitre nella didattica musicale italiana

di Loretta Manfredola

*Docente del Dipartimento di Didattica
del Conservatorio D. Cimarosa di Avellino*

*Là dove senti cantare, fermati:
gli uomini malvagi non hanno canzoni*
Léopold Sédar Senghor

Introduzione

Questo saggio vuole descrivere la figura di Roberto Goitre, ripercorrendo i momenti salienti della sua vita, mettendone a fuoco i principi didattici e considerandone gli scritti, al fine di lasciare riferimenti precisi utili per possibili ricadute nell'ambito della didattica musicale italiana.

Inoltre intende creare l'attenzione dovuta verso una metodologia poco conosciuta e poco frequentata, della quale, un approccio superficiale e un apprendimento non sempre fatto attraverso i giusti canali, sicuramente ne sminuiscono la validità, riducendo impropriamente il tutto all'approssimazione di un sistema di solfeggio.

Goitre e il suo tempo

«Roberto Goitre amava la terra vergine e le regioni inesplorate. Ma non era un colonizzatore: non aspirava a monopoli personali, non cercava privilegi e non apprezzava il notabilato intellettuale di chi può tutto e non fa mai nulla. Era invece, un civilizzatore: che moltiplicava le sue iniziative, smuoveva le zolle e seminava, dava vita e dinamicità a territori inviolati o abbandonati»¹.

Per chi non ha vissuto la pratica del canto corale con il sistema della solmizzazione, Roberto Goitre, scomparso pre-

maturamente nel 1980, può essere solo un nome fra i tanti nel panorama musicale italiano citati su Wikipedia o nell'Enciclopedia Treccani o, nelle migliori delle ipotesi, ricordato solo per il collegamento con le teorie di Guido D'Arezzo o Zoltán Kodály.

In realtà, la sua immagine acquisì rilievo tra il Piemonte e l'Emilia Romagna, e la sua eco pervase l'Italia negli anni Settanta.

In un'epoca in cui si vivevano le rivoluzioni, le stragi (Piazza Fontana a Mila-

no, la Stazione Ferroviaria di Bologna centrale), le violenze politiche, si respirava quell'atmosfera di rinnovamento e anche di ribellione ad una condizione di stallo sociale. Goitre operò in questo fertile terreno la sua rivoluzione nel panorama della educazione e della didattica musicale.

La sua fortuna fu duplice, complice la congiunzione tra evento e predisposizione personale: il Festival Corale in Ungheria (era il 1968...) e una mente aperta alle novità (come quando sentendo la bravura dei cori dell'Est esclamò: «Questa è civiltà!»ⁱⁱ).

Quel contesto diede modo a Goitre di conoscere una realtà, quella magiara nella quale le riecheggianti melodie pentafoniche della tradizione popolare hanno avuto grosso peso nella educazione musicale del popolo ungherese, regalando quel bagaglio culturale musicale che rappresenta l'humus nel quale si coltiva

il seme della nuova didattica, di cui Goitre è stato il pioniere.

Fu proprio dalle sue esperienze personali in Italia e all'Esteroⁱⁱⁱ che Goitre si convinse della esigenza di approfondire il sistema d'istruzione musicale in Ungheria. Decise, così, di farsi inviare «il curriculum degli studi musicali nelle scuole ungheresi»^{iv}, programmi di studio dai quali poté immediatamente rilevare l'impronta lasciata da Kodály e dalla sua opera didattica.

Nacque così l'idea del *Cantar leggendo*.

ⁱ AAVV, In memoriam, "La cartellina", IV, 16, ottobre 1980, FABIO MILANA, Sul modello del linguaggio parlato, p. 16.

ⁱⁱ Ivi, ANNA EVA GOSSO, Così è nato il Cantar leggendo, p. 15.

ⁱⁱⁱ ROBERTO GOITRE, Validità del canto corale, "La cartellina", X, 45, settembre 1986, pp. 40 – 43, p. 40. Vedi anche

<https://www.musicheria.net/rubriche/studi-e-ricerche/951-validit-del-canto-corale>.

^{iv} AAVV, In memoriam, cit., ANNA EVA GOSSO, Così è nato il "Cantar leggendo", cit

Il *Cantar leggendo* e la sua applicazione in ambito didattico

Il suo testo più famoso prese forma dagli appunti realizzati graficamente sui tovagliolini del bar nel quale Goitre incontrava i suoi allievi^v, e con i quali si confrontava per verificare l'efficacia di quei primi esperimenti; quegli stessi appunti, furono raccolti nel libro che prese il nome di "*Cantar leggendo*" e che vide la luce (nella prima edizione) nel dicembre del 1972, presentata poi il 4 marzo

1977 al Convegno tenutosi a Milano sull'educazione musicale^{vi}.

«Sperimentato dallo stesso in alcune Scuole del torinese, così come usato nella preparazione dei Piccoli Cantori di Torino, nel coro delle voci bianche e in quello del Conservatorio, come nel coro Farnesiano di Piacenza da lui costituito nel 1976»^{vii}, ebbe diffusione nei vari Corsi tenuti dallo stesso Goitre a Torino,

Piacenza, Vicenza, Como, Vercelli, Pisa, Udine, Pescara, Ravenna, Bologna.

Sussidio didattico per la alfabetizzazione musicale, il testo si rivolge tanto ad allievi a partire dall'età scolare, quanto ai cori professionali; è un utilissimo strumento per tutti gli allievi di Conservatorio, musicisti, operatori musicali, o semplicemente per analfabeti musicali desiderosi di dedicarsi alla pratica corale. Per la sua semplicità, spesso, da chi lo sfoglia per la prima volta, viene confuso con i comuni metodi per il solfeggio pubblicati fino ad oggi.

Il libro, dalla facile lettura, pratico ma contenente anche preziose indicazioni teoriche, è diviso per argomenti, con esercizi brevi (su melodie d'autore, oltre a canoni e canti) a lettura ritmica e melodica, a una e a più voci, con difficoltà progressiva relativa all'estensione – si inizia con intervalli di seconda – e alla ritmica.

Dopo aver completato l'ottava, vengono forniti esercizi di applicazione dei segni dinamici, introdotti esercizi con alterazioni transitorie, con l'impiego delle modulazioni, il modo minore naturale, armonico, melodico, il tempo binario, ternario, i tempi misti, e l'impiego di terzine.

In riferimento al sistema di lettura, esso principia da un lavoro sulla ritmica: la lettura ritmica goitriana (che prende spunto da quella kodályana) utilizza una gerarchia di valori che ha come cellula (pulsazione) base la semiminima, e da

essa si ricavano multipli e sottomultipli – diversamente da quanto ci insegna la nostra tradizione teorica nel solfeggio, che ha una gerarchia "piramidale" il cui vertice è rappresentato dalla semibreve (cellula indecifrabile nella sua durata temporale per i piccoli discenti) fino ad essere frammentata in parti sempre più piccole – chiaramente è nota la difficoltà, per fanciulli e adolescenti, nel momento in cui approcciano al computo con le frazioni nel calcolo matematico –.

La struttura compositiva degli esercizi di lettura proposti, contempla un metodo per così dire «globale^{viii}....musicale», rispetto al metodo *fonemico-sillabico*^{ix} utilizzato nella lettura del linguaggio verbale; nella pratica, le cellule ritmiche, oltre la cellula base (la semiminima), vengono proposte in raggruppamenti (due crome, quattro semicrome, semiminima con punto, croma - punto e semicroma) per facilitare la lettura.

Secondo la denominazione Goitre, i vari ritmi (TA, per la semiminima, TI-TI- per le due crome, TI-RI-TI-RI per le quattro semicrome, TA-ITTI per la semiminima con punto, e TII-RI per la croma con punto e semicroma) rivelano, nella lettura, maggior scorrevolezza e brillantezza ritmica, e la particolare e differente denominazione imprimono meglio nei lettori di musica la logica differenza tra i vari valori.

L'uso del Do mobile si rifà al metodo di lettura col sistema esacordale (risa-

lente circa all'anno 1023 d. C.) nel quale l'altezza assoluta dei suoni (frequenza) è indicata con le sillabe guidoniane – dal nome di Guido D'Arezzo – (o nomenclatura internazionale), dove A sta per "la", B sta per "si", C sta per "do", e così via; per questo si fa una distinzione fra quello che è il suono fisso (frequenza indicata sempre con la nomenclatura internazionale) e il modo con cui viene denominato (che è in base alla funzione che assume all'interno del contesto tonale: es. tonica, o dominante? medianta, o sopradominante?); una lettura funzionale, quindi, con un sistema relativo.

Nonostante questa definizione, si può affermare che l'uso tradizionale di lettura con il "do fisso" costringe ad un sistema che è possibile definire *mobile*, poiché una stessa melodia, a seconda della tonalità utilizzata, muta la sua lettura, in quanto non tiene conto delle funzioni di ciascun suono; mentre con il "do mobile" è da considerare la *fissità* di un sistema, con il quale una melodia proposta in tonalità differenti è letta sempre in maniera identica con un unico sistema – la scala diatonica – poiché vengono rispettate, invece, le funzioni *tonali* dei suoni.

Con il Do mobile, quindi, è utilizzata l'ottava al posto dell'esacordo, metro (o modo) unico per poter leggere le melodie che, pur su altezze differenti, mantengono comunque la propria struttura (tempo, ritmo, distanze intervallari, linea melodica); la lettura così proposta è *per intervalli*: in essa il suono non ha vita

propria ma ha senso solo per la "funzione d'intervallo" ch'esso rappresenta.

La lettura per intervalli può realizzarsi solo attraverso l'esercizio di riconoscimento degli stessi nell'incipit delle melodie che fanno parte del nostro "bagaglio culturale musicale".

È importante, perciò, creare riferimenti melodici per gli intervalli da ricordare; ecco perché l'apprendimento per imitazione di un gran numero di canzoncine e nenie nell'infanzia è auspicabile e queste melodie ritorneranno poi utili nella fase della culturalizzazione, nella quale il bambino si avvicina alla codificazione e decodificazione dei simboli musicali.^x

Ciò serve per poter costruire il proprio "castello melodico": non a caso, alcuni allievi di Goitre hanno scritto uno splendido sussidio didattico intitolandolo *Il castello in...cantato* (di Paola Chiadò Piat, Paola De Faveri, Giorgio Guiot, Barbara Romagnolo)^{xi} da utilizzare per i bambini di scuola materna e il primo ciclo delle elementari.^{xii}

I vari training che si rivelano poi utili al fine non solo di una lettura cosciente, ma di un'alfabetizzazione musicale esauritiva, sono:

1. lettura ritmica o ritmico/melodica^{xiii}
2. lettura con digitonomia (o digitonmica), a cui vogliamo aggiungere, per un'educazione alla lettura più completa, la lettura con la digitoritmia di Giordano Bianchi,
3. il "piano vivente",

4. i canoni ritmici e ritmico/melodici,
5. la ginnastica musicale (a cui aggiungere la fonomimica),
6. il canto interrotto.

Goitre, a riguardo della lettura con il Do mobile, non ha inventato nulla di nuovo^{xiv}, ma ha solo adattato un sistema (che affonda le sue origini nel metodo della solmisazione di Guido d'Arezzo) alle esigenze della realtà didattica italiana-

^v AAVV, In memoriam, cit., ANNA EVA GOSSO, Così è nato il "Cantar leggendo", cit.

^{vi} Si ricorda la nuova edizione a cura di Giorgio Guiot (Edizione Suvini Zerboni, Milano 2010).

^{vii} Intervista a Giorgio Guiot in <https://www.farcoro.it/2021/07/10/il-metodo-goitre-nellattivita-corale/>

^{viii} <http://www.maurouberti.it/documento.html>;

^{ix} Il metodo fonemico – sillabico: www.digimparoprimaria.capitello.it/app/books/CPAC90_SMAITA001G/html/22 (16/07/2022).

^x ROBERTO GOITRE, Educazione musicale, perché, quando, come, "La cartellina", I, 1, 1977, pp. 15-17, p. 16.

^{xi} Il castello in...cantato, a cura di PAOLA CHIADÒ PIAT, Ristampa, Suvini Zerboni, Milano, 2000.

^{xii} Il "metro" del Do mobile (metro di "misurazione" della lettura) è posto su una scala maggiore e sulla relativa minore e ogni qualvolta si cambia tonalità (o si muta ambito) automaticamente "mutano" le funzioni dei suoni, per cui il primo grado della nuova tonalità verrà chiamato di conseguenza "DO", e via di seguito.

Quando invece, il suono viene alterato in funzione melodica (e non armonica), allora si utilizza una denominazione particolare anche per i suoni alterati (DI, RI, FI, SI, LI, per i suoni alterati in senso ascendente – e per la denominazione si usa la radice del nome del suono e la desinenza della sensibile SI e della controsensibile

MI – e RA, MA, SA, LO, TA, per i suoni alterati in maniera discendente).

La distinzione fra funzione melodica e armonica è indicativa in quanto i suoni alterati creanti modulazione hanno specifica denominazione (e quindi la loro funzione è di tipo armonico). Diversamente rimane solo una melodia non modulante, e pertanto questi concetti sono finalizzati solo all'apprendimento della lettura musicale

^{xiii} Con la lettura ritmica o ritmico melodica alla lavagna, si può utilizzare una lettura sillabica verticale (d, r, m, f, s, l, t – per il si), quando le indicazioni del docente consentono di inventare estemporaneamente una melodia da seguire (ottenendo, sempre nella lettura, l'ampliamento della scala di ottava in senso discendente, con enfisema alla base destra della lettera alfabetica corrispondente alla nota, o in senso ascendente oltre l'ottava, con enfisema a destra sulla lettera alfabetica corrispondente alla nota).

^{xiv} ROBERTO GOITRE, Il cantar leggendo, Prefazione, p. V e VI, Suvini Zerboni, Milano 1986; PAOLO RUZICKSKA, Da

Guido d'Arezzo attraverso Kodály fino a Goitre e oltre, "La Cartellina", VIII, 30, marzo 1984, pp. 14-20, p. 16:

«bisogna dire che il "metodo Kodály" non è stato inventato da Kodály e che quindi questa denominazione è, in un certo senso, cioè nel senso stretto della parola, impropria. Per quel che riguarda la tecnica del metodo Kodály, essa fu inventata sin dai primi dell'anno mille dall'italiano Guido D'Arezzo – do mobile, solfeggio, manus guidoniana ecc. – e fu man mano perfezionata anche in tempi più recenti ancora dall'italiano Angelo Bertalotti, (1665 – 1720 c.a.), dall'inglese Sarah Ann Glover (1786 – 1880), Ancora dal tedesco Fritz Jöde (1887 – 1970). Dopodichè viene il Kodály e, finora ultimo nella fila, l'italiano Roberto Goitre il quale, partendo dai predecessori italiani Guido D'Arezzo e Bertalotti si è imbevuto, grazie ai suoi frequenti contatti con l'Ungheria e con gli ungheresi e ai suoi assidui studi, di spirito kodályano, tanto da aver dedicato il suo metodo Cantar leggendo, in due volumi, di cui il primo contiene il testo e il secondo gli esempi musicali, le cosiddette schede in continuo aumento (Milano, 1972, Edizioni Suvini Zerboni): "Ai miei figli Annaclara e Riccardo questo omaggio alla memoria di Zoltán Kodály"».

La metodologia Goitre

Il sistema di lettura con il Do mobile rappresenta solo una delle componenti appartenenti alla metodologia Goitre; essa, infatti, non può essere riducibile, né può essere unicamente circoscritta al

sistema di lettura per l'alfabetizzazione musicale.

Pazientemente Goitre la trasmise ai suoi discenti in un rapporto di stretta collaborazione, sperimentandone i passaggi al fine di migliorarne la ricaduta

didattica; una didattica innovativa, dunque, che andava a colmare le lacune lasciate da insegnamenti tradizionali risultanti fino ad allora deficitari per un'educazione di massa, e per i quali, già nei decenni precedenti, si erano impegnati didatta di pregio come Kodály, Orff, Dalcroze e Willems.

Nella metodologia Goitre, la voce è lo strumento principe, sfruttata in tutte le sue variabili possibili (canto collettivo, ritmico, espressivo, giochi vocali, etc.), mentre lo strumentario Orff è il giusto accompagnamento, di facile utilità per i piccoli che si avvicinano alla musica dopo aver lasciato in tenera età le percussioni di pentole, posate e ogni altro oggetto casalingo capace di produrre un suono.

A questo si aggiungono le percussioni corporee (battito di mani e piedi, ecc.), che sono uno strumento didattico di grande efficacia per l'apprendimento ritmico e la dissociazione motoria, poiché tutto ciò che passa attraverso la nostra corporeità esperienziale, attiva in noi processi di inglobazione di elementi musicali che facilmente potranno poi essere riprodotti e rielaborati poiché riconoscibili.

Il metodo Goitre è valido per tutte le fasce di età, e per tutti, i principi pedagogici sono gli stessi:

1. ricercare il proprio vissuto musicale, utile per l'apprendimento degli intervalli,

2. realizzare una lettura graduale e cosciente con la ritmica goitriana e l'uso del Do mobile (fase della culturalizzazione),
3. attivare un processo di educazione musicale attraverso vari training,
4. ampliare il repertorio.

Nell'infanzia, dove il gioco è la modalità principale di apprendimento – e l'aspetto imitativo, oltre che la pratica strumentale e vocale, sono la base dell'educazione musicale – del metodo complessivo viene unicamente omessa la fase della lettura tradizionale, per poi passare ad una prescrizione musicale e successivamente alla lettura relativa nell'età scolare.

Goitre comprende la necessità di un'educazione musicale che, partendo dall'infanzia, già in ambito familiare si estenda poi in ambito scolastico: «sosteneva infatti che sin dalla infanzia, la musica avrebbe dovuto far parte di quel progetto formativo generale il cui contenitore naturale e istituzionale doveva essere la "scuola"». ^{xv}

«Nel periodo prescolare – diceva – si allenino i bambini all'ascolto di rumori, fonemi, suoni, ritmi, melodie, canti e si aiutino a poco a poco a manipolare gli elementi sonori acquisiti fino a riprodurli in una dimensione creativa personale. Seguirà, nell'età scolare, l'avviamento alla lettura e alla grafia musicale di pari passo con quella letterale in modo che, al termine della scuola elemen-

tare, il ragazzo sappia cantare e suonare (il flauto dolce o, perché no? l'ocarina) leggendo la musica.

Intanto alla terza elementare il bambino sarà esso avviato all'ascolto di musica colta che derivi dalle forme popolari, assecondando la proposta di Bartòk: una giga o un saltarello dopo una tarantella, un rondò, mozartiano, in ritmo ternario dopo una "monferrina", un valzer di Chopin dopo un canto a tempo di landler e così via fino a portarli a riconoscere i due temi in alcune ouvertures e nelle sinfonie più note, analizzandone insieme la forma.

Allora nella scuola media si potrà, e solo a tali condizioni, affrontare un serio discorso storico estetico-musicale collegato con le altre discipline umanistiche e scientifiche proseguendo quindi l'educazione musicale corale e strumentale di cui la scuola materna ed elementare avranno gettato i semi e poste le basi».^{xvi}

Si tratta di un'educazione graduale, che rispetti la gradualità stessa

di apprendimento del bambino, portandolo a cantare, suonare e leggere la musica in autonomia^{xvii} così come avviene per la propria lingua (e Goitre sul concetto di "madrelingua musicale" ne ha scritto e detto tanto^{xviii}), e con lo stesso processo di apprendimento, conducendolo così armonicamente ad una formazione globale. Il metodo ha ottenuto l'implicito riconoscimento da parte del Ministero della Pubblica Istruzione.^{xix}

^{xv} GIOVANNI ACCIAI, "Sine musica, nulla disciplina potest esse perfecta": l'importanza dell'educazione musicale precoce nella formazione psicologica e intellettuale dell'individuo, Terzo convegno nazionale dei cori e delle orchestre universitarie, organizzato dalle associazioni «Musicateneo» e «Seventh Degree», con il patrocinio della Fondazione Crui, dell'Università di Salerno e dell'Università di Modena-Reggio Emilia, Salerno 2011.

www.sidm.it/index.php/it/convegni/convegni-patrocinati/54-sezione-chi-siamo/sezione-pagine-dei-soci/447-giovanni-acciai (26/07/2022).

^{xvi} ROBERTO GOITRE, Educazione musicale, perché, quando, come, I, 1, cit., pp. 16 -17.

^{xvii} ROBERTO GOITRE, Educazione musicale, perché, quando, come, "La cartellina", I, 1, cit., p. 16

^{xviii} Cfr., ROBERTO GOITRE, Educazione musicale, perché, quando, come, cit., I, 2, pp. 11 - 12.

^{xix} ROBERTO GOITRE, Il cantar leggendo, cit., PREFAZIONE, p. XI.

"La cartellina", le pubblicazioni

Nel 1970, nella Costituzione italiana, furono legalmente istituite quindici regioni a statuto ordinario con le cinque a statuto speciale, abbandonando così il sistema delle province: fu allora che Goitre, percependo l'importanza della musica popolare^{xx} nel lavoro di alfabetizzazione musicale volle dare maggior valore alla

tradizione della cultura musicale regionale infantile,^{xxi} raccogliendo, con la collaborazione di Ester Seritti, i canti, corredati di giochi, proposte per un accompagnamento strumentale, e spiegazione sulle origini del canto stesso, in quel bel libro dal titolo Canti per giocare.^{xxii} Sono proprio i canti popolari a rappresentare il

nostro humus, quel bagaglio musicale con cui fare culturalizzazione^{xxiii}, e da cui partire per una educazione cosciente.

Il nesso fra vissuto musicale e alfabetizzazione è il filo logico, insieme alla ripresa e ricerca di quelle radici che creano le basi dell'apprendimento musicale.

Figura poliedrica, musicista e didatta appassionato, pedagogo, competente direttore della Corale Universitaria di Torino – fondata nel 1954 –, consulente per la Rai di Torino, lavoratore meticoloso e instancabile, formatore, animatore, compositore, Goitre si spendeva acciòché la musica non rimanesse privilegio di pochi, ma un diritto per tutti.

La cartellina, fondata nel 1977 quando ancora l'abbonamento annuo era di 5 mila lire, perché fosse accessibile a tutti, si trasformò in rivista corale, arricchendosi di articoli «per soddisfare le esigenze del maestro di coro alle prime armi e quelle dell'esperto» e per quegli «insegnanti che, giustamente, vogliono impostare il loro lavoro di educazione musicale nella scuola elementare o media sul canto corale»^{xxiv}.

La rivista, di argomenti di interesse vario, si articola nelle seguenti sezioni:

- 1 MUSICOLOGIA (con argomenti di taglio strettamente musicologico);
- 2 CONTROPELO (di taglio critico);
- 3 EDUCAZIONE MUSICALE con articoli scritti da Roberto Goitre e inseriti nelle seguenti annualità:
 - Anno I, n.1, aprile 1977, pp.15-17

- Anno I, n.2, luglio 1977, pp.10-12 e 45
 - Anno I, n.3, ottobre 1977, pp. 10 - 14
 - Anno I, n.4, gennaio 1978, pp. 11 - 14
 - Anno III, n.11, luglio 1979, pp. 8 - 12
 - Anno IV n.14, aprile 1980, pp. 9 - 12
 - Anno IV n.15, luglio 1980, pp. 10 - 15
- per continuare poi, dopo la sua scomparsa, con la pubblicazione di estratti di "Musica è..." di Roberto Goitre (Premessa e Parte I, Anno V, n. 20, ottobre 1981, pp. 9 - 17; Parte II, Anno VI n. 22, aprile 1982, pp. 13-16), "Appunti di educazione musicale dalla viva voce di Roberto Goitre" (Anno VI n.21, gennaio 1982, pp. 18 - 19

4 COLLOQUI (contenente interviste vari Direttori di coro di fama);

5 REPERTORIO (diviso per gradi di istruzione e tipologia di cori - Scuole materne, Scuole elementari secondo ciclo, Coro di voci bianche popolari, Coro di voci bianche classici, Coro di voci femminili classici, Cori virili classici, Cori virili popolari, Cori femminili, Cori misti classici, Cori misti);

6 MUSICOTERAPIA (notiziario);

7 CRONACHE (concorsi, mostre, iniziative...);

8 PROPOSTE (provenienti da specialisti del settore);

9 RESPONSABILITÀ (lettere alla redazione e relative risposte) a cura di Roberto Goitre fino alla sua scomparsa,

10 CORSI, CONCORSI, CONVEGNI (con il dettaglio di tipologie, luoghi, costi, etc.);

11 RECENSIONI (di libri, dischi, etc.),
in più, pubblicità di partiture per coro.

A conclusione di un'opera iniziata, si
aggiunge il bellissimo *In memoriam*, de-
dicato alla figura di Roberto Goitre (Anno
IV, n. 16 – ottobre 1980, pp. 15 – 43, e
in aggiunta Anno V, n. 19 – luglio 1981).

Dello stesso filone bibliografico di
Canti per giocare si ricorda, inoltre, il *Far
musica* è di Roberto Goitre,^{xxv} come il Fi-
nalmente *musica* di Anna Eva Gosso e
Grazia Abbà.^{xxvi}

^{xx} ROBERTO GOITRE, *La musica popolare e le sue
elaborazioni nella prassi pedagogica quotidiana*, “*La
cartellina*”, I, 2, 1977, pp. 10 - 12.

^{xxi} *Ivi*, p. 12.

^{xxii} ROBERTO GOITRE, ESTER SERITTI, *Canti per
giocare*, Stampa anastatica, Ass. Multimage, Firenze,
2019.

^{xxiii} ROBERTO GOITRE, *Educazione musicale, perché,
quando, come, cit.*, I, 2, pp. 16 - 17.

^{xxiv} ROBERTO GOITRE, *Facciamo un bel lavoro*, “*La
cartellina*”, I, 1, 1977, pp. 5 – 6, p. 5.

^{xxv} ROBERTO GOITRE, *Far musica è*, Suvini Zerboni,
Milano, 1984.

^{xxvi} ANNA EVA GOSSO - GRAZIA ABBA', *Far musica
è*, Suvini Zerboni, Milano, 1987.



Stagione Sinfonica della RAI 1972-73, Orchestra Sinfonica e Coro della RAI, Mae-
stro del Coro Ruggiero Maghini, Coro di Voci Bianche della Corale Universitaria di
Torino, Direttore Roberto Goitre.

(per gentile concessione di Teresa Sappa, sua allieva)

Le sue critiche

«Goitre certamente era ben consapevole della drammatica situazione culturale musicale ed educativa italiana, realtà per la quale scrisse di getto e con fervore quella acuta prefazione a *Il Cantar leggendo*, e si espose pesantemente per affermare un metodo e la necessità assoluta di una seria educazione musicale»^{xxvii}, così come fu molto critico e a tratti pungente nei confronti dell'Istituzione scolastica, e di chi non riuscì mai a comprendere a pieno il suo metodo.^{xxviii}

La sezione "Contropelo" nella rivista "La cartellina", così come gli articoli dedicati all'educazione musicale ne sono la testimonianza lampante

«Così come in tutti i settori della vita pubblica italiana regna sovrano il caos, anche nel campo dell'insegnamento sembra che tanto i docenti quanto i discenti non sappiano neppure perché operino, a qual fine e, perciò, tanto meno, in qual modo debbano operare.

Nel settore specifico dell'educazione musicale oserei dire che i primi a non sapere perché debbano insegnare la musica sono gli insegnanti stessi. Ecco perciò il sorgere di proposte e di iniziative, di corsi e di pubblicazioni, sovente assurdi e controproducenti, a cui si assiste da troppo tempo, in ciò aiutati dalla incompetenza in tal senso del ministero...competente, che, dopo

aver abortito quel ridicolo programma di educazione musicale della scuola media, pur dopo lungo e penoso travaglio evidentemente assistito da non valenti ostetrici, non seppe più concepire nulla di surrogatorio o, almeno, di palliativo, ai dolori negativi effetti che il primitivo errore andava e va tuttora producendo!»^{xxix}.

Kodály crede nell'educazione musicale in età infantile, sottolineandone la necessità già dalla propria genitrice: la madre. Goitre ne rimarca i principi.

«Siamo convinti che uno dei maggiori pregi di Roberto sia stato quello di indicare una strada radicalmente nuova in Italia che rivoluzionasse e ridesse il giusto valore all'educazione musicale, partendo dalla scuola materna».^{xxx}

La sua critica diventa ancor più incisiva quando si riferisce a ciò che ancora oggi si insegna; la situazione è più evidente se si tiene conto dei programmi ministeriali che, sotto la dicitura generica di "orientamenti", lasciano sì ad ognuno la libertà di programmazione ma non forniscono poi, nel concreto, un'adeguata formazione ai docenti che mancano così di strumenti didattici appropriati.

Scrive Goitre: «Ecco da ciò balzare evidente l'assurdità della nostra didattica musicale basata sul solfeggio parlato». E ancora:

«Insegnando la posizione delle note sul rigo e non il rapporto tra i suoni corrispondenti a quelle note, noi operiamo come se insegnassimo al bambino e riconoscere le lettere dell'alfabeto e lo facessimo scrivere a macchina pigiando ad uno ad uno i tasti corrispondenti a ciascuna lettera, senza mai insegnargli l'aggregazione delle singole lettere, necessaria per la lettura delle parole intere». ^{xxx1}

^{xxvii} ANNA EVA GOSSO, *Così è nato il Cantar leggendo*, cit., p. 16.

^{xxviii} Cfr., ROBERTO GOITRE, *Rapporto fra l'istituzione scolastica e l'attività corale da "La cartellina"*, Suvini Zerboni, Anno III, n. 11 – luglio 1979, pp. 8 – 18.

^{xxix} ROBERTO GOITRE, *Educazione musicale, perché, quando, come*, cit., I, n. 1, p. 15.

^{xxx} GIUSEPPE COSTI, GIANANTONIO ROCCO, *Continuando il cammino, "La cartellina"*, IV, 16, ottobre 1980, p. 22.

^{xxxi} ROBERTO GOITRE, *La musica popolare e le sue elaborazioni nella prassi pedagogica quoti-diana*, cit., p. 10.

Le nostre considerazioni

«Quello che lui ci ha lasciato è una ricchezza inestimabile. A noi il compito di amministrarla con saggezza». ^{xxxii}

Francesco Franco Martini, a proposito di Goitre, scrive:

«Io vedo questo Maestro fra i grandi, una persona che ha avuto il coraggio di raccogliere a due mani, con umiltà e sapiente chiaroveggenza, una situazione languente e misera qual è quella della nostra cultura musicale italiana, per riproporcela con metodo e freschezza di vitalità rinnovata, metodo e freschezza di vitalità che stimolano, anche nei bambini, il gusto dalla ricerca e la gioia nello scoprire il bello musicale». ^{xxxiii}

Della figura di Goitre si è detto tanto, forse troppo, e sicuramente è stato fatto molto poco perché la sua opera si diffondesse e diventasse radicata nella didattica italiana.

Ancora oggi si contano in Italia sulla punta delle dita coloro che portano avanti il suo pensiero. ^{xxxiv}

Negare ad un bambino lo sviluppo musicale, che a sua volta coopera allo sviluppo delle capacità creative, logico-matematiche, mnemoniche, di coordinamento motorio, significa ignorare quest'opera e l'immagine di colui che tanto si è speso per affermarla, poiché è nell'infanzia che vengono poste le basi del futuro di una società.

Questi concetti continuano ad essere ignorati ogni giorno, perché si predilige piuttosto una didattica "fai da te". Molti docenti di musica italiani, infatti, per sopperire alla mancanza di una adeguata formazione, sono stati costretti, nel corso degli anni, a costruire percorsi nei quali lo spirito di "adattamento" ha prevalso nel proprio insegnamento. ^{xxxv} Le proposte dei precursori della nuova didattica, infatti, sono

state espressione di una realtà a volte lontana da quella italiana e che per questo fatica ad inserirsi in un Paese in cui, per esempio, non è contemplato nemmeno un canto nazionale, utile per l'apprendimento del canto popolare nell'infanzia quanto per le esercitazioni pratiche di lettura per tutti i gradi di alfabetizzazione.

Al gravoso problema della formazione di base principia quello posto dalla formazione professionale che sempre più spesso arranca nel reggere il confronto con il resto del pianeta^{xxxvi}, e che permane ormai da diversi secoli.

Basti pensare a quanto si sia abbassato notevolmente il livello di attenzione verso l'aspetto didattico e formativo, quando si rileva che, nelle Istituzioni italiane preposte alla formazione musicale, le Scuole di Didattica risultano mancanti, e o "evirate", sia dei percorsi propedeutici che di quelli strumentali (Scuole che potevano rappresentare quel salto di qualità per la Didattica del nostro Paese). I riferimenti storici forniscono poi un quadro sempre attualissimo della situazione culturale musicale in Italia.

Intorno all'anno Mille, Guido monaco scriveva: «Ai nostri tempi, tra tutti gli uomini i cantori sono gli uomini più sciocchi»^{xxxvii} e ancora «questi straordinari cantori e allievi di cantori, cantano tutti i giorni per cent'anni e non riescono mai a cantare un'antifona, neppure

breve, da soli, senza un maestro, perdendo tanto tempo nel canto, quanto sarebbe bastato per conoscere bene tutti i libri sacri e profani».^{xxxviii} Da allora nulla è mutato e a pagarne le conseguenze è la qualità della nostra cultura musicale tanto quanto il livello di crescita e diffusione raggiunto in questi decenni.

Goitre non è stato compreso, è rimasto forse nella memoria di chi lo ha conosciuto o di chi ne ha sentito parlare, e non ha sfondato quel muro di diffidenza che molti ancora continuano ad alzare in virtù di tradizioni culturali fortemente radicate.

Certamente diceva bene Goitre quando si chiedeva, parlando del metodo, chi avrebbe avuto la forza, la determinazione, la costanza, la caparbia di applicarlo seriamente, ma sicuramente non saremmo qui, se credessimo fino in fondo in ciò, e ci basti pensare, che noi, come lui, non ci arrendiamo.

Javier Romero-Naranjo,^{xxxix} ha detto: «Un insegnante non trasmette conoscenza, ma la storia dell'amore o della mancanza di amore che ha con quella disciplina». Mai parole più veritiere furono scritte; Goitre, ha amato tanto, tanto e appassionatamente, e ancora vive in chi fa vivere questo suo amore.

^{xxxii} GIOVANNI ACCIAI, L'ordinamento degli studi musicali nella Repubblica Federale Tedesca, "La cartellina", V, 18, aprile 1981, pp. 5-7, p. 5

^{xxxiii} FRANCESCO FRANCO MARTINI, L'isolamento della musica dal contesto della cultura italiana, "La cartellina", IV, 16, ottobre 1980, p. 19.

^{xxxiv} Si ricorda il Centro Studi di Didattica Musicale Roberto Goitre APS, fondato nel 1983 a Sommariva Bosco (CN).

^{xxxv} www.iprase.tn.it/documents/20178/264352/Musica+nella+scuola.+Un+percorso+possibile+dalla+Scuola+dell%27infanzia+alla+Scuola+secondaria+di+secondo+grado/58673a12-a5de-46f6-b653-63323b6e6e34 (26/07/2022).

^{xxxvi} ROBERTO GOITRE, Validità del canto corale, cit., p. 40.

^{xxxvii} ENRICO FUBINI, L'estetica musicale dall'antichità al Settecento, Einaudi, Torino 2022, p. 88.

^{xxxviii} Ibid.

^{xxxix} www.bapneitalia.com/javier-romero/biografia (26/07/2022).

Appendice

GIOVANNI ACCIAI

In voce veritas!¹

Non può non sorprendere il fatto che tutte le civiltà, a qualsiasi continente esse appartengano, abbiano trovato nella musica e, in particolare, nel canto, il mezzo più idoneo per esaltare la loro cultura.

Il canto è sempre stato un elemento innato alla natura dell'uomo, in virtù delle sue qualità aggregative ed educative. Non a caso, è proprio per suo tramite che l'uomo esprime i suoi sentimenti, le sue passioni, le sue gioie, i suoi dolori, ma anche le sue tradizioni, i suoi costumi: in una parola, il suo vissuto esistenziale. La musica concorre in maniera determinante, a formare il carattere di un popolo, a comporre l'identità di una nazione. La pratica musicale rappresenta nella società una forza enorme: contribuisce a sviluppare la partecipazione e la cooperazione nelle relazioni sociali, in quanto una comunità che canta comunica con i suoi simili, superando ogni barriera linguistica e culturale.

D'altra parte, la capacità di far musica e di goderne è prerogativa esclusiva dell'uomo, il quale, quando canta o quando suona, impegna diverse aree del proprio cervello (emotive, cognitive e motorie), in misura di gran lunga maggiore di quando pensa o di quando parla. È per questo che il far musica in età precoce riveste un'enorme importanza nel processo formativo dell'individuo. Ad esempio, le più recenti ricerche in ambito neurologico hanno dimostrato che la pratica musicale sviluppa anche le altre facoltà cerebrali dei discenti e costituisce un aiuto efficace allo sviluppo della loro memoria e del loro apprendimento.

Non è un caso se il quoziente d'intelligenza e la capacità di concentrazione dei bambini di scuola elementare, che svolgono una regolare pratica musicale, risultano superiori a quelli dei loro coetanei che non ne svolgono alcuna. L'educazione musicale riesce a portare il discepolo all'interno stesso della musica e a portare la musica nel

¹ Questo scritto mi è stato gentilmente redatto e donato, a sua fedele testimonianza, dal Maestro Giovanni Acciai, mio insigne Maestro – allievo e stretto collaboratore di Roberto Goitre fino alla sua scomparsa. Come me, anche lui definisce Goitre “pioniere”. Alle sue parole non vi è altro da aggiungere.

cuore della sua personalità. L'allievo diventa così non solo uditore o ripetitore o esecutore, ma musicus, in quanto scienza e pratica si fondono allora in lui in una superiore conoscenza e in una mirabile sintesi.

Roberto Goitre, un didatta fra i più insigni del secolo scorso, pioniere del rinnovamento dell'insegnamento della musica in Italia e strenuo sostenitore della precoce educazione infantile attraverso la pratica del canto corale, era assolutamente consapevole di ciò, quando sosteneva che sin dalla prima età, la musica avrebbe dovuto far parte di quel progetto formativo generale il contenitore naturale e istituzionale del quale doveva essere la scuola. In tale progetto, la pratica corale avrebbe dovuto svolgere un ruolo principale, non foss'altro perché nell'ambito della didattica musicale, essa è la disciplina più altamente formativa della psiche e dell'intelletto umano.

Sono trascorsi cinquant'anni dalla pubblicazione della prima edizione del *Cantar leggendo* di Roberto Goitre. Attraverso questo metodo rivoluzionario e le altre pubblicazioni didattiche che a esso seguirono (*Canti per giocare*, *Far musica è ...*, *Finalmente musica*, *La Cartellina*) il Maestro si proponeva, fin dalla scuola materna, di stimolare la creatività artistica dei bambini e di far viver loro l'esperienza musicale nel modo più esaltante possibile, ovvero attraverso la pratica del canto corale, possiamo farci un'idea di quanto il magistero goitriano sia rimasto vox clamantis in deserto.

Fino a oggi, infatti, poco o nulla è stato fatto affinché il nostro paese potesse competere con quelle nazioni europee che hanno individuato nella cultura e nell'educazione globale dell'individuo, l'obiettivo primario sul quale investire risorse e approfondire le migliori energie.

Sembra quasi che dieci lustri or sono, nel momento di massima affermazione del suo insegnamento, Roberto Goitre già immaginasse l'odierna, infausta situazione nella quale versa l'educazione musicale suo radicamento nella società italiana.

Ricordo bene, come al termine di uno dei suoi corsi di formazione per gli insegnanti delle scuole primarie, il Maestro si mettesse in disparte, si schermisse, quasi non volesse partecipare al successo del suo innovativo progetto didattico.

Alla domanda del perché di questo inusuale comportamento, la sua risposta era lapidaria, di quelle che non lasciano scampo.

Quante di quelle maestre e di quei maestri che in quel momento sembravano capaci di scalare montagne, di superare ogni ostacolo pur di veder trionfare il verbo goitriano, una volta tornati a casa, rientrati nelle loro aule, avrebbero avuto la forza, la determinazione, la costanza, la caparbia di applicarlo seriamente?

Ben pochi. E, infatti, così è stato.²

² Per gentile concessione del Maestro Giovanni Acciai.

TERESA SAPPA

*"Ecco, alla rinfusa, gli elementi che concorrono a far musica:
il corpo, la voce, l'orecchio, il rumore,
il suono, la semiografia ampiamente intesa, l'occhio,
il movimento, l'attenzione, il coordinamento, l'istinto,
la ragione, la fantasia, la melodia, il calcolo, il ritmo,
la logica, la sensibilità, la società, la storia, la geografia,
l'equilibrio corporeo, il respiro, il segno grafico,
la dinamica, l'acustica, le religioni, e forse molti altri ancora."*
Roberto Goitre, Far Musica è...

Trentennale del Centro di Didattica Musicale Roberto Goitre 19-20 ottobre 2013

Roberto Goitre. Ricordo di una bambina.

Nel 1970 mio padre, che già da alcuni anni mi aveva indirizzato al canto, seppe della formazione di un coro di voci bianche nato a Torino, in seno alla Corale Universitaria, diretto da un bravissimo maestro che proponeva il metodo ungherese, un sistema capace di far cantare e leggere la musica ai bambini con estrema facilità.

Il bravo maestro era Roberto Goitre. Fu così che entrai a far parte di quello che si chiamava inizialmente Coro di voci bianche della Corale Universitaria di Torino, poi divenuto Coro dei Piccoli cantori del Teatro Stabile di Torino ed infine, Coro dei Piccoli Cantori di Torino.

Rimasi nel coro fino a dodici anni.

Roberto era fra i pionieri in Italia di un sistema di educazione e di alfabetizzazione musicale che conduceva direttamente alla musica, senza passare da incomprensibili e aride spiegazioni teoriche ma giungendo a essa attraverso l'esperienza viva e concreta.

I simboli musicali ai nostri occhi diventavano subito musica, anzi erano la musica stessa che suonava magicamente nella nostra mente di bambini. Eravamo così accompagnati per mano in un percorso che, dal semplice al complesso, ci apriva le porte di un mondo affascinante, imparavamo una nuova lingua e attraverso quella, potevamo cantare, comprendere e alimentare la nostra anima musicale.

Ricordo la partecipazione a eventi importanti come i concerti con l'Orchestra e il Coro della RAI di Torino, allora diretto dallo straordinario Ruggero Maghini, col quale Roberto collaborava costantemente e la partecipazione del coro a opere teatrali come il Re Lear di Shakespeare, rappresentato al Teatro Regio di Torino, con attori del cali-

bro e di Paola Borboni e Corrado Pani. Esperienze indimenticabili per noi bimbi, soprattutto il dietro le quinte.

Ricordo i concerti che avevano lo scopo didattico di mostrare al pubblico il metodo ungherese, adattato alla realtà del nostro paese: prima parte, canti popolari italiani, seconda parte, dimostrazione pratica di orecchio, chironomia e lettura a prima vista e terza parte, repertorio classico, a chiarire il ponte fra il popolare e la musica colta.

Ricordo un Natale, quando Roberto regalò un libro a ognuno di noi. Scelsi, quasi per ultima, Robin Hood. In prima pagina la sua dedica "A Teresa Sappa con l'augurio di mantenere intatto l'entusiasmo per gli alti ideali". È lì, fra i miei libri più intimi.

Eravamo bambini ma capivamo che Roberto era un maestro speciale e con lui accanto, potevamo percorrere assieme una strada speciale.

Era evidente il suo intento di mostrare la validità di un lavoro che, dalla madrelingua musicale e dal canto popolare, si protendeva e abbracciava la musica d'arte, offrendoci la straordinaria opportunità di accedervi con tanta naturalezza. Ed esattamente come succedeva nella scuola ungherese, dalla quale rimase ammaliato nei suoi viaggi, Roberto credeva fermamente che lo stesso progetto avrebbe potuto realizzarsi anche in Italia. Così nacque, lezione dopo lezione, assieme ai suoi bambini del coro, il Cantar leggendo del quale ancora oggi conservo la copia dattiloscritta.

Questo era il senso principale dell'opera didattica alla quale egli dedicò la sua vita: ispirandosi a ciò che Kodály fece in Ungheria, realizzare nel nostro paese la rivoluzione copernicana di un sistema di educazione musicale da lui considerato obsoleto, avulso dalla musica vera e soprattutto non rivolto a tutti. La sua ricerca era fortemente tesa a trovare soluzioni per rendere concreto questo sogno nel nostro paese. Così fece instancabilmente, fino alla prematura morte.

Ricordo un maestro silenzioso ma al contempo comunicativo, che usava canali semplici e immediatamente comprensibili da noi bambini.

Furono anni musicalmente intensi ma ho il ricordo chiaro di un'esperienza semplice e non faticosa anche quando cantavamo musica complessa. Non ricordo di essermi mai sentita inadeguata o messa in difficoltà.

Ricordo di aver amato le polifonie del repertorio classico ma anche Kodály, il fascino dell'Ave Maria così come le notti montane di Hegyi Éjszakák e i fantastici animali che ci avvicendavano nella cottura del pane dell'onomatopeica Cipósütes di Bartók.

Ricordo l'emozione di noi bambini nel cantare l'amore materno di Édesanyámhoz di Lajos Bárdos, così come il divertimento puro e spontaneo dei canti popolari italiani nei diversi dialetti, le storie, i personaggi, le fontanelle, il grillo e la formica, le magie, i nonsense, le ninne nanne.

Anni dopo, continuando gli studi musicali, non mi resi subito conto di quanto l'esperienza fatta con Roberto avesse inciso in maniera profonda e costante sulla mia giovane e fertile mente musicale, quanto avesse forgiato la mia sensibilità e alla fine, indirizzato la mia scelta di diventare una musicista e un'insegnante.

Nei primi anni novanta ricevetti una chiamata telefonica da Gianni Cucci, allora presidente del Centro di Didattica Musicale Roberto Goitre che scoprì il mio nome fra i piccoli cantori dei primi anni. Mi fu offerto un incarico presso il Centro, con la proposta di sviluppare il metodo sullo strumento. Quella telefonata cambiò la mia vita ma certo non era figlia del caso: ero lì, ad aspettare questo ritorno.

Ho un debito profondo nei confronti di chi mi ha offerto l'opportunità di entrare nuovamente in contatto con la pedagogia e la filosofia di Kodály, ampliando così enormemente le mie competenze d'insegnante e musicista. L'esperienza ungherese all'Istituto Kodály di Kecskemét fu una pietra miliare nella mia formazione, mi permise di ricongiungermi definitivamente alla mia interiorità musicale e mi fece comprendere l'enorme valore del lavoro svolto da Roberto Goitre.

Da allora non ho mai smesso di lavorare in questa direzione.

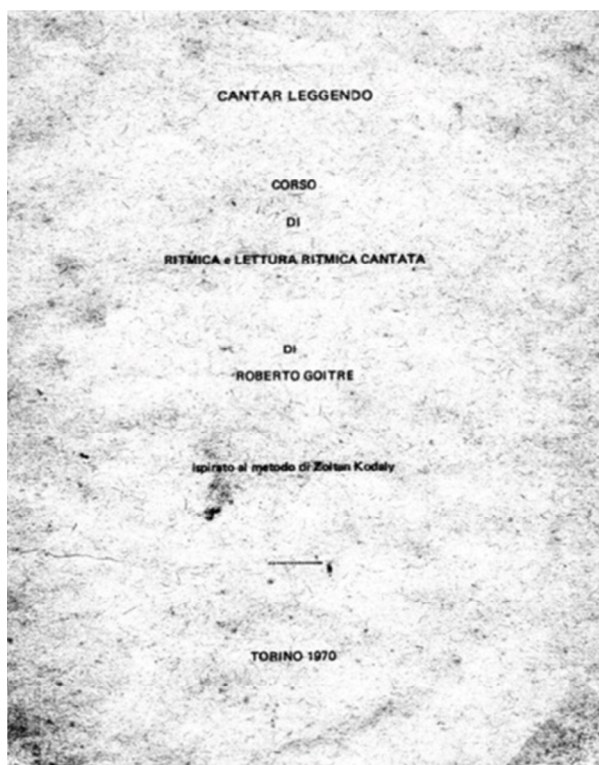
Ringraziamenti:

Si ringraziano Giovanni Acciai, Ester Seritti, Teresa Sappa, per i loro contributi.

Essi sono preziosi riferimenti attestanti la validità di un'opera a servizio della Didattica musicale.

FRONTESPIZIO DEL CANTAR LEGGENDO DATTILOSCRITTO

(per gentile concessione di Teresa Sappa, allieva di Roberto Goitre)



Lo scopo principale del metodo Kodaly è quello di far concepire la musica come connubio fra arte e scienza, far apprezzare i pregi di una buona esecuzione costruita su solidi principi, far gustare a tutti, fin da ragazzi, il piacere di cantare insieme, avvezzare i cantori a sentirsi partecipi di quella piccola società che è un coro educando correttamente il senso sociale dell'individuo.

ROBERTO GOITRE

Canto rovesciato

Dalla ricerca alla didattica con la musica di tradizione orale italiana

di Simone Faraoni e Ilaria Savini

Spunti da una esperienza

Dato che ogni prospettiva è sempre parziale e non esaustiva, per definire l'oggetto di qualcosa di cui si va a parlare è forse utile dichiarare subito apertamente il proprio angolo di osservazione, in modo da giocare a carte scoperte.

Questo articolo ha molto a che fare con l'esperienza del gruppo musicale toscano Vincanto. Si tratta di un gruppo composto da tre musicisti oggi quarantenni con alle spalle vent'anni di studio, ricerca e riproposta nel campo della musica di tradizione orale toscana ed italiana, qualche centinaio di concerti in Italia e all'estero, alcuni dischi e dvd autoprodotti e una piccola grande associazione nata del 2021 in sinergia con altri colleghi e appassionati con lo scopo di mettere in rete vari progetti per continuare a crescere, allargando i propri orizzonti (associazione Canto rovesciato).

Il trio è stato fondato nel 2003 da Ilaria Savini, Simone Faraoni e Alessandro Cei, tutti all'epoca poco più che ventenni e nel pieno della loro forma-

zione. Già dal 2006 il gruppo iniziò ad affiancare alla propria attività concertistica e di ricerca la didattica, sviluppando dei percorsi per adulti, adolescenti e bambini. Insegnare è stato per i Vincanto un grande laboratorio: un modo per discutere, per porsi delle domande, per allargare il repertorio, per approfondire aspetti antropologici ed etnomusicologici; inoltre, dato che le lezioni nei primi anni venivano svolte quasi sempre in compresenza, tenere dei corsi è stato un modo per condividere modalità di insegnamento e apprendimento, essendo ognuno un po' "allievo degli altri due", oltre che insegnante. In questi percorsi (progetti nelle scuole primarie, laboratori pomeridiani in scuole superiori, corsi per adulti intensivi o a cadenza settimanale) se l'obiettivo primario era sempre quello di trasmettere dei canti popolari erano però sempre presenti anche altre finalità: lavorare sulla vocalità, approfondire il contesto culturale nel quale i canti erano nati, creare una coesione sociale all'interno del gruppo di allievi e natu-

ralmente sviluppare abilità prettamente musicali. Proprio grazie all'esperienza i Vincanto poterono maturare sempre di più la consapevolezza che i repertori di tradizione orale si sposassero molto bene con le più innovative metodologie di didattica della musica (approfondite in

particolare dal fisarmonicista del gruppo, Simone Faraoni, nei suoi studi) e sfatare diversi miti come quello che agli adolescenti la musica popolare non possa piacere o che oltre una certa età non si possa più veramente imparare nulla di nuovo.

Canto popolare, di tradizione orale, folk... quale definizione?

Prima di parlare dell'utilizzo del canto popolare in didattica, è opportuno porsi una domanda iniziale: di quale repertorio parliamo quando si parla di canti popolari o canti di tradizione orale?

Cosa abbiamo in mente pensando ai "canti popolari"? Stornelli, canti d'amore, canti di lavoro, ninne nanne, canti narrativi? Canti eseguiti in coro, solisti virtuosi, cori alpini, processioni, canti accompagnati con la chitarra, bande di paese, poeti che improvvisano? Pensiamo a canti contadini o anche "urbani"? A qualcosa di vecchio (che non c'è più, che va recuperato) o di ancora vivo?

Si tratta di domande necessarie, perché spesso le risposte non sono univoche e sembra non esserci un riferimento comune né a livello di cultura di massa, né nel mondo dell'educazione musicale.

L'espressione "musica popolare" è stata ed è tutt'ora oggetto di un grande dibattito. È quindi senz'altro sconsiglia-

bile usarla con troppa disinvoltura. Questa espressione è per forza di cose sempre legata anche all'idea di "popolo", a sua volta mutevole e problematica.

Il pregio di questa denominazione è quello di essere molto inclusiva ma questo è allo stesso tempo il suo principale difetto: "musica popolare" è un'espressione che può indicare troppe cose e che rischia di confondere, non definendo un campo d'indagine preciso. Insomma: non si può ignorare che nel contesto culturale italiano l'espressione "musica popolare" significhi qualcosa, ma presa in sé può dare adito a più di qualche fraintendimento.

Altrettanto problematico è il termine "tradizionale": di quale tradizione si parla? Quella locale, nazionale, regionale, internazionale o magari di una miscela di tanti elementi diversi come nel caso della world music (di fatto una invenzione commerciale che con un vago riferimento alla "tradizione" arriva a mischiare cose molto diverse, dal gamelan

indonesiano ai cori bulgari, dai Tenores di Bitti ai cori di Bepi de Marzi)? Lo stesso si dica per il termine "etnico".

Anche termini diversi, come "folk" e "folk revival" possono risultare a loro volta problematici e poco precisi pur avendo avuto una certa fortuna.

La compositrice e ricercatrice Giovanna Marini se le viene chiesto cos'è per lei la "musica popolare" precisa subito che questa denominazione è troppo generica e che preferisce invece parlare di "musica di tradizione orale" o di "musica pastorale, contadina", includendo alcune manifestazioni e non altre e dando già di fatto una definizione. Quando qualcuno che si occupa di musica popolare in Italia, parlando di ciò che fa, usa l'espressione "musica di tradizione orale" è altamente probabile che sia stato allievo (direttamente o indirettamente) di Giovanna Marini; di fatto parlare di "musica di tradizione orale", con le dovute eccezioni e sfumature, è diventata quasi una "parola d'ordine" per dire che si fa riferimento a

ciò che la compositrice definisce come tale.

Tentiamo quindi di delimitare un po' più precisamente l'ambito di indagine e di repertorio provando a definire cosa intendiamo per canti di tradizione orale.

Si tratta innanzi tutto di canti:

- che si trasmettono, si replicano, si rielaborano principalmente oralmente, senza l'utilizzo della scrittura (e non attraverso dischi);

- caratterizzati da modalità di trasmissione imperviate sull'oralità, che danno cioè preminenza alla musica come performance ("un fare musica");

- che acquistano senso e legittimità all'interno di una comunità di riferimento, cioè che continuano a essere cantati finché svolgono una qualche funzione rispetto ad esigenze del gruppo che li conosce e li canta e della comunità che li accoglie e ne custodisce la memoria (esecutori ed ascoltatori si richiamano a una idea di "tradizione" come continuità di trasmissione di saperi).

Musica di serie B?

Sull'espressione "musica popolare" pesa comunque la contrapposizione con la musica che popolare non lo è, cioè la cosiddetta musica "colta", che spesso (anche se non sempre) ha una vita autonoma dalla prima, propri circuiti culturali, un proprio pubblico, un proprio

mercato, propri sistemi di trasmissione/formazione, diversi esecutori e diversi spazi di fruizione, distinti da quelli della musica popolare, comunque la si voglia intendere. L'etnomusicologo Ignazio Macchiarella a tale proposito osserva:

«Pensare alla varietà della realtà musicale che ci circonda contrapponendo una o più produzioni/colte (d'accademia, erudita, di "alto livello", dotta eccetera) a una o tante "musiche popolari" ("incolta", "ordinaria", di "largo accesso", "di consumo", eccetera) vuol dire postulare l'esistenza di un "alto" e un "basso" nei fatti di cultura, di un "livello superiore" e uno (o più) "livello/i inferiore/i", ossia creare una gerarchia di valori sostanzialmente etnocentrica, che riflette l'egemonia politico-economica occidentale. In breve, è "l'accademia occidentale" a stabilire che la "musica colta" (cioè "alta", "superiore") è la musica che ad essa appartiene, definendo per converso "popolare" ("bassa", "inferiore") tutta la musica estranea ad essa.» (Macchiarella, 2006).

Prospettiva, questa, accettata aprioristicamente fino a non molto tempo fa e che sopravvive ancora in qualche luogo comune. Molto spesso infatti si dà

per scontato, in contesti scolastici/didattici o anche fra musicisti, che la musica popolare sia una musica di "livello inferiore", di serie B, non gratificante per i musicisti più ambiziosi, povera, di scarso valore musicale e, infine, meno rilevante in ambito educativo, oltre che ovviamente non degna di essere inserita in percorsi di storia della musica.

Oggi si va sempre più affermando l'idea che la musica di tradizione orale vada invece guardata come una musica con una sua logica ed una sua estetica lontane sia dalla tradizione musicale colta che dalla musica con la quale generalmente siamo più a contatto. I ricercatori si sono sempre imbattuti in questa diversità e in questa ricchezza, ma è in particolare dalla seconda metà del secolo scorso che si è iniziato a mettere a fuoco le specificità che caratterizzano questo linguaggio.

L'altra musica. Bartók, Giovanna Marini e lo specifico popolare

Per comprendere come la musica popolare sia in realtà a ben vedere complessa e ricca di spunti interessanti, ci viene in soccorso Béla Bartók, uno dei compositori più importanti del novecento, che alla ricerca su di essa ha dedicato gran parte della sua vita, non senza trarne preziosi insegnamenti e spunti per il suo lavoro.

Bartók sentiva l'importanza di immergersi nel contesto contadino per meglio comprenderne e studiarne la musica. Secondo lui nessuno poteva «subire una influenza veramente profonda da parte della musica contadina», senza aver «"sperimentato" questa musica sul posto, cioè in comunità con i contadini.» (Bartók 1977, p. 102).

Bartók quindi si recò personalmente nelle arretrate campagne ungheresi per immergersi nella musica contadina nel suo contesto funzionale; questo in un momento e contesto storico in cui, secondo la sua testimonianza, era considerato addirittura «scandaloso» che ad addossarsi un «compito così "inferiore» fossero «musicisti preparati, perfino concertisti» e dove «non mancavano coloro che vedevano» nella loro «tenace perseveranza addirittura un segno di pericolosa pazzia» (ivi).

Bartók utilizza l'espressione "musica contadina" con l'intento di suggerire una specificità del repertorio di tradizione orale da lui studiato. Nella sua visione la musica contadina appartiene ad un sistema culturale autonomo, una vera e propria "civiltà musicale". La definizione da lui adottata di "musica contadina" ne sottolinea quindi insieme la specificità e l'alterità rispetto alla musica urbana, colta.

Bartók scopre cioè che le caratteristiche musicali della musica contadina emergono nel momento in cui la musica la si conosce dall'interno, smettendo di trattarla come musica di serie B (più semplice) ma come musica "altra". Il riconoscimento dell'autonomia culturale della musica contadina è il presupposto per aprire un filone di studi specifico su di essa che ne evidenzia la natura e il valore.

Questo modo di approcciare i repertori di tradizione orale si è tradotto nell'opera di Bartók in uno stile compositivo:

«...quello che importa, infatti, è di portare nella musica colta il tipico carattere della musica contadina (che è assolutamente impossibile esprimere con le parole): non basta insomma immettervi dei tempi o l'imitazione dei temi contadini, perché in tal modo si finirebbe col fare un banale travestimento del materiale popolare, ma bisogna trasferire in essa l'atmosfera della musica creata dai contadini» (ivi).

Anche Giovanna Marini, compositrice, interprete e appassionata ricercatrice di musica popolare, proveniente da una formazione rigorosamente classica e accademica (fu tra l'altro la prima donna in Italia a diplomarsi in chitarra, nel 1960, dopo aver avuto la possibilità di seguire anche i corsi di perfezionamento di Andres Segovia), parla di canto contadino con la stessa accezione che abbiamo trovato in Bartók, ovvero alludendo ad un sistema musicale autonomo rispetto alla musica colta. Le sue composizioni, dove compare spesso la polivocalità, devono molto al canto di tradizione orale che la compositrice ha studiato sul campo per decenni, fino ad assorbirne le caratteristiche e l'estetica peculiare.

In merito alla riproposizione del canto tradizionale, il motto di Giovanna

Marini è «prendi lo specifico e magari esageralo e poi cambia quello che vuoi» (Vatri 2006, p. 9). Si tratta di entrare in contatto con la musica popolare per cogliere i tratti specifici di un dato repertorio, comprenderli profondamente, farli propri e successivamente metterli in evidenza nelle elaborazioni per la riproposta in contesto performativo. Non interessa «la copia esatta di quello che è il documento», ma «che si prendano gli specifici del documento, cioè quegli elementi che sono diversi dalla musica leggera e classica: quelli sono unici e non si devono cancellare» (ibid.). L'elaborazione del canto tradizionale risulta così essere un lavoro di invenzione su materiale dato che ne valorizza i tratti specifici, anche esagerandoli, nel prodotto finale per compensare la lontananza dal contesto originario e renderli comunque evidenti. In uno stage tenuto il 6 ottobre 2002 al teatro Saint Gervais di Ginevra (trascritto da Sabine Erlacher per sua tesi di laurea, parte della quale è poi divenuta un'appendice al libro di Ignazio Macchiarella *Il canto Necessario*) Giovanna Marini spiegava:

«Quando si ripropone non si può fare la copia esatta, perché la copia non sarà mai abbastanza buona. Essa sarà sempre al di sotto dell'originale. [...] [Il contesto dove nasce l'originale] è tutto pieno di elementi che ci danno delle emozioni. Noi invece siamo del tutto diversi. E allora cosa facciamo? Cerchia-

mo di scoprire qual è la struttura della musica, di trovare le differenze fra la musica di tradizione orale e la musica coltivata, la musica classica, e di aumentare queste differenze. [...] Se si cancellassero tutti gli elementi "altri", cioè, diversi dalla musica colta e si ricantasse, il canto sarebbe completamente vuoto, senz'alcun efficacia, senza alcuna alterità. Non sarebbe quindi interessante. Non sarebbe una buona musica. Sarebbe una musica banale. Ciò che è interessante musicalmente sono proprio questi elementi, che ne fanno una musica diversa. Quindi bisogna accorgersi delle differenze. Questo è importante, in un mondo dove sempre più si va verso un appiattimento generale, in cui si tende ad eliminare le differenze, perché la differenza nuoce, perché un prodotto che ha delle differenze non si vende, perché non è conformato, omologato. È un prodotto diverso, quindi non è buono. [...] Io penso che in un mondo come questo sia giusto mettersi a suonare una musica dove, invece, un piccolo cerca di essere diverso dagli altri [sic]. Noi proviamo a dare le emozioni che i cantori sul posto ci hanno dato, ma con altri mezzi, trovando le particolarità e le differenze fra la musica di tradizione orale e quella colta e mostrandole al pubblico. Ciò è un fatto di antologia teatrale. Noi passiamo da un rito che è legato ad una funzione [...] a fare un rito teatrale, il che vuol dire dare delle emozioni al pubblico.» (Macchiarella 2005, p. 234).

Oggi anche grazie al lavoro di questi "pionieri" tutti gli studiosi di musica popolare sono concordi sull'importanza di conoscere il contesto socio-culturale che ha prodotto i canti, perché quel contesto fornisce la chiave di lettura per una interpretazione rispettosa della cultura stessa e per una attribuzione di senso alle manifestazioni orali capaci di mediare la possibilità di ricostruire un'estetica. Basta mettersi in ascolto, rinunciando al pregiudizio della "semplicità" della musica popolare, e si scopre che quella nota che ci sembrava ad un

primo ascolto stonata magari è parte di un sistema di intonazione non temperato, o che quel modo di condurre la frase vocale (un portamento, l'attacco del suono che consideriamo scorretto, i punti in cui si sceglie di respirare, ecc.), la stessa vocalità, si rivelano essere tutte caratteristiche specifiche che, lungi da essere scontate, ci appaiono anche come interessanti, nuove, capaci persino di suggerire idee originali per la composizione, l'arrangiamento... e anche per la didattica.

Alla ricerca dei tratti caratteristici del canto popolare.

Ma quali sono gli elementi musicali testimoni di questa musica "altra"?

Abbiamo detto che alcuni elementi musicali facilmente identificati come errori dal nostro ascolto esterno -le orecchie tradiscono, sentono quello che vogliono sentire-, sono invece peculiari di questa musica; ad esempio possiamo scoprire che una nota che ci pare stonata secondo i nostri parametri è una caratteristica ricorrente e si rivela essere quindi un tratto distintivo di quel modo di cantare, anziché un errore.

Gli elementi peculiari e interessanti spesso non risiedono nell'altezza o nel ritmo, ma in altri parametri e aspetti, a partire dal timbro. Dice Giovanna Marini:

«Se tu levi queste cose e ci metti solo le note, le note non valgono niente, quelle note là, non c'è un pensiero mozartiano o beethoveniano o wagneriano o verdiano dietro. Non c'è. C'è un bisogno di mantenere il rito, ma con quei timbri quei colori diventano rivoluzionari, per quello a me piacciono. Lo so che sono quattro note, se guardi le note (Fonte inedita n.1).

Potremo quasi dire che chi possiede solo "quelle quattro note" sviluppa la propria espressività musicale su altri aspetti, in primis appunto la voce, la presenza, il timbro: le note sono così valorizzate, curate, esaltate e "coccolate".

Un elenco di alcuni tratti specifici del canto di tradizione orale, senza pre-

tese di esaustività ma speriamo esemplificativo, può essere il seguente.

- La conduzione melodica: melismi, portamenti e fioriture sono parte essenziale del cantare tradizionale e non semplici abbellimenti; sono spesso variati anche dal medesimo esecutore che spesso li "usa" anche come una "firma", proprio perché sono sottili, raffinati e articolati, difficili da replicare e ricordare.

- La presenza di un melisma sull'ultima sillaba (anziché sulla penultima) è un tratto caratteristico che si trova molto spesso.

- L'ambito modale e armonico: nel repertorio di tradizione orale si rileva la presenza diffusa di scale modali, soprattutto i modi di fa, la e re, come anche il passaggio da un modo minore a uno maggiore o da una scala all'altra nell'ambito della stessa breve melodia; possiamo chiamarli "modi contadini", e costituiscono una grande varietà, capace di conferire interesse e originalità sia a fini di fruizione che di riproposizione.

- L'improvvisazione: moltissimi repertori sono caratterizzati da una grande libertà di improvvisare e variare; ad esempio nella forma dell'ottava rima toscana, dentro a un metro fisso (l'endecasillabo) e ad un rigido schema di versi e rime, c'è la libertà di improvvisare su qualsiasi argomento, anche e soprattutto in forma di contrasto: difficile riscontrare qualcosa del genere in

altri repertori considerati più "colti" e con una vocazione per la improvvisazione.

- Il rapporto parola-musica: nel canto popolare è un rapporto peculiare poiché spesso nascono insieme e l'una si adatta all'altra in base alle esigenze, con estrema flessibilità (una melodia può essere riutilizzata per veicolare altri testi, mentre gli stessi testi sono formulati in base alla melodia che li accoglie).

- Spezzatura delle parole: spesso l'organizzazione del respiro non tiene conto della divisione del testo, ma spezza le parole; si potrebbe dire che vince l'esigenza di respirare rispetto all'intelligibilità del testo, ma in realtà spesso la parola spezzata è proprio quella a cui si vuole dare maggiore importanza, quindi questa divisione risulta molto espressiva e sottolinea il significato del testo, invece di comprometterlo.

- Il timbro: l'emissione vocale è uno degli aspetti che segnano maggiormente una discriminante di stile nel repertorio di tradizione orale, variando molto a seconda dei luoghi ma restando sempre distante da modelli propri della musica "di consumo" o "colta".

- La polivocalità: le forme polivocali tradizionali hanno loro architetture specifiche molto ricche ed interessanti, diverse e peculiari in relazione ai territori e alle funzioni.

Le valenze pedagogiche del canto di tradizione orale

Torniamo alla didattica, che avevamo individuato come un campo nel quale la musica di tradizione orale può offrire spunti molto interessanti. La premessa era lunga ma necessaria, perché crediamo che la musica popolare, così come l'abbiamo definita, possa realizzare al meglio il suo potenziale in questo settore proprio se i suoi elementi e tratti specifici vengono valorizzati in un contesto didattico, anziché essere trasformati e cambiati secondo canoni più familiari che vanno a smussare certe asprezze rendendo tutto più familiare e rassicurante, ma anche molto meno interessante e stimolante. Nell'utilizzo didattico dei canti popolari crediamo invece sia importante, arricchente e prezioso conservare la complessità del repertorio originale, frutto di una indagine approfondita e di una visione della musica tradizionale come musica "altra", facendo leva proprio sui tratti specifici musicali propri dell'estetica "contadina". Un modo di cantare, di usare la voce, di armonizzare i canti derivato direttamente dalla tradizione orale, lungi da essere "banale", non ha bisogno di essere "nobilitato" con elementi provenienti dall'esterno, ma anzi offre già in sé numerosi spunti preziosi per l'implementazione della competenza musicale, in termini di percezione, esecuzione, interpretazione.

Le valenze didattiche del canto popolare sono innegabilmente di vario tipo e di natura interdisciplinare. Attraverso il lavoro sui canti di tradizione orale si possono sviluppare competenze:

- linguistiche: è interessante lavorare sui canti in dialetto o in lingue straniere, inoltre il linguaggio comune cambia e lavorare sui canti consente di recuperare un lessico relativo a un campo semantico che va allontanandosi dalla vita dei bambini (e non solo dalla loro);
- storico-culturali: i canti popolari fanno spesso riferimento ad un mondo molto diverso da quello in cui viviamo e costituiscono ottimi spunti per raccontare pagine di storia, aprendo la strada a riflessioni sul passato e sul presente;
- sociali: grazie a repertori come i canti infantili, le storie cantate, i dialoghi e i contrasti, i canti di lavoro e altro, troviamo molti spunti per sviluppare socializzazione e forme di interazione, a partire dalle strutture musicali dei brani, come anche dalle immagini rappresentate e suggerite, capaci di offrire potenti motivazioni alla sperimentazione di ruoli e relazioni diverse;
- motorie, relative a coordinamento e propriocezione: l'immenso repertorio dei giochi cantati offre in questo senso un compendio didattico già pronto, pieno di tante combinazioni motorio-

musicali (contenenti già in sé articolate attività sia di body-percussion sia rivolte all'acquisizione del senso dello spazio scenico), con diversi livelli di difficoltà sia dal punto di vista della coordinazione che delle regole del gioco;

- musicali.

Rispetto alle valenze più specificamente musicali del repertorio popolare, proponiamo i seguenti spunti di ordine generale, da intendersi come principi metodologici, criteri e obiettivi di massima utili alla formulazione di una programmazione didattica.

1) Una finalità educativa primaria è quella di ampliare il repertorio e la capacità di ascolto: nella didattica è utile far ascoltare i cosiddetti "informativi" (cioè esecuzioni specificatamente ancorate al contesto originale a cui afferiscono i canti), che sono capaci di suscitare reazioni interessanti proprio dal punto di vista del giudizio estetico (mi piace/non mi piace).

2) Proporre i canti di tradizione orale non rinunciando ai tratti specifici della melodia, facendo fare esperienza pratica (di ascolto ed esecuzione vocale) di scale modali, melismi, fioriture, portamenti e quant'altro senza semplificare o appiattirsi su altri modelli (consapevolmente o inconsapevolmente); forse insegnare è proprio l'opposto di appiattare e i materiali di tradizione orale, come dice Giovanna Marini, sono una "educa-

zione alla diversità". Se una delle finalità educative primarie è quella di ampliare il repertorio e la capacità di ascolto, perché rinunciare a questa ricchezza?

3) I canti popolari si prestano bene ad essere utilizzati per un primo approccio al canto a più voci: la tradizione stessa suggerisce strutture polivocali semplici come l'antifona, l'utilizzo di ostinati e bordoni, parallelismi o canoni che si possono riprendere o inventare facilmente.

4) Un buon lavoro sul canto popolare non può non essere in primo luogo anche un buon lavoro sulla vocalità. La presenza nella tradizione orale di modalità di emissione vocale "non ordinarie" e non comuni alle esperienze d'ascolto "medie" fornisce suggerimenti per una esplorazione delle capacità espressive della voce che si rivelano poi preziosi alleati nello sviluppo di una vocalità sana, ricca e sorprendente, funzionale anche ad altri repertori.

Solo alcuni esempi: il lavoro sul timbro (a partire dall'ascolto degli informativi o di un docente con una preparazione specifica) aiuta ad ampliare la gamma dei risonatori coinvolti nella produzione del suono e può aiutare ad ampliare la consapevolezza propriocettiva (cosa sto facendo per far uscire il suono così? Quali parti sono maggiormente coinvolte?); l'esecuzione di melodie ricche di melismi è possibile solo

se sussiste una certa libertà e "leggerza" nell'emissione e quindi incoraggia ad andare in questa direzione; il lavoro sulla ricerca del timbro può aiutare l'intonazione in soggetti con difficoltà.

5) Proporre un approccio di natura "orale" nell'apprendimento: i canti popolari, nati per essere tramandati e diffusi oralmente, si prestano ad essere appresi anche senza l'uso di testi e spartiti, che quindi possono essere evitati per lasciare spazio e attenzione ad altro, almeno in una prima fase (poi si possono inserire per arrivare a toglierli nuovamente). Apprendere per via orale, in un dialogo con l'insegnante, aiuta infatti a migliorare la capacità di ascolto e di attenzione; nel trasmettere un canto oralmente si passano insieme molte informazioni relative non solo al canto stesso ma al come cantarlo; chi ascolta riceve una sorta di "impronta" che procede a doppio senso: non solo il gruppo degli allievi dall'insegnante, ma anche viceversa.

L'invito è dunque quello di approfondire lo studio dei repertori di tradizione orali italiani, facendo ricerche sul campo, negli archivi, sfruttando le molte ricerche che sono state pubblicate in libri, cd e dvd o che sono anche disponibili on line. Entrare in questo mondo, con il suo linguaggio e la sua estetica, aprirà sicuramente nuove prospettive per esperienze artistiche e didattiche

interessanti a chi si metta in gioco con umiltà, curiosità e voglia di sperimentare.

Bibliografia:

Bartok, B., 1977, L'influsso della musica contadina sulla musica colta moderna, in Scritti sulla musica popolare, a cura di Diego Carpitella, prefazione di Zoltán Kodály, Torino, Bollati Boringhieri Editore. Ristampa giugno 2014, pp. 101-107. Prima edizione italiana Edizioni Scientifiche Einaudi, Torino 1955. Prima edizione ungherese 1948.

Macchiarella, I., 2005, Il canto necessario, Udine, Nota.

Macchiarella, I., 2006, Sul tema colto/popolare in musica, in Musica antica fra colto e popolare, catalogo a cura di G. Garofalo, La Grafica Editoriale, Messina, pp. 9-11.

Vatri, A., 2006, Il canto empirico di Giovanna Marini (Intervista a Giovanna Marini), in Choraliter n. 20, pp. 8-10.

Fonti inedite:

1. Intervista a Giovanna Marini realizzata l'8 Novembre 2014 da Ilaria Savini a Pisa, presenti anche Simone Faraoni ed Alessandro Cei.

Oggetti dell'Insieme di una Lezione di Strumento Complessiva

di Giovanni Andreani

Compositore, pianista e direttore di coro

Ne 'La Musica e il Cervello' (Macdonald Critchley - R.A. Henson), un passo particolarmente rilevante, così afferma:

«Uno degli stimoli più efficaci e perduranti che contribuiscono alla crescita interiore di un individuo risiede nella prolungata serie di esperienze estatiche e cinestetiche vissute durante i momenti di percezione e produzione musicale. La musica può determinare un autentico spettro percettivo che va dalla semplice ricezione dei dati sensoriali uditivi alle impressioni che, in soggetti sensibili, arrivano ad essere quasi indescrivibili: talmente evocative, schiaccianti e trascendentali da sfuggire a qualsiasi descrizione.»

Lawrence – personaggio secondario del romanzo 'La Teca di Plinio' (V. Aneradin) descrivendo in cosa consistesse lo studio della musica, lo studio di uno strumento musicale, dichiara:

«Lo studio di uno strumento è, per definizione, una disciplina. È una esperienza che pervade chi la vive, a trecentosessanta gradi, ed espande, secondo un orizzonte infinito, una innu-

merevole quantità di apprendimenti. Lo studio di uno strumento implica l'impegno e lo sviluppo dell'asse motorio, stimolando una crescita straordinaria rispetto alla necessità di una coordinazione fino-motoria sempre più evoluta. Stimola l'asse cognitivo, sviluppando le facoltà percettive, quelle mnemoniche e immaginifiche. Stimola una crescita culturale, sviluppando il desiderio di appropriazione e conoscenza, comprensione e ricerca di consapevolezza. Infine, necessita dell'estrinsecazione dei sentimenti; questa è la componente che eleva spiritualmente le altre: essa non consente che l'azione di produrre musica sia fine a sé stessa, divenendo - per converso - tramite di un intento profondo, l'intima manifestazione dell'anima nella sua essenza.»

La pedagogia dello strumento si è sviluppata, negli ultimi decenni, manifestando innumerevoli branche che, tuttavia, sono riducibili e assimilabili in una quantità ristretta di ambiti. Un certo diffuso concetto di 'metodo', associato alla gradualità di un percorso rilevabile dalla

progressione di una serie di esercizi contenuti in un manuale di riferimento, ha

potuto alimentare – nell'insegnante che se ne affidasse unicamente – la sensazione di disporre di uno strumento a tutela di una sicura evoluzione dello studente, alimentando la convinzione che il manuale possa assurgere a modello di riferimento del progresso dello studente, demandando quindi la valutazione di un inferiore progresso a quanto sarebbe stato conveniente, alle capacità e alle virtù dello studente stesso.

Tra i principi pedagogici espressi da Zoltán Kodály, si pone, rilevante, la importanza di disseminare, trasferire e rendere la musica, accessibile ad un più vasto pubblico possibile. Così intesa, la musica è riconosciuta come elemento essenziale nella formazione dell'individuo e, assurgendo a rango di componente fondamentale dell'essere umano, eleva l'importanza della considerazione della sua diffusione in relazione all'esigenza di svilupparne - in ogni cittadino - cognizione, conoscenza e consapevolezza.

Lo studio di uno strumento musicale, secondo tale prospettiva, dovrebbe potersi coniugare al principio di 'Educazione alla Musica'. La conseguenza positiva di una data condizione è, con ogni probabilità, perfettamente comprensibile; cionondimeno, essa può risultare meno intuitiva dal punto di vista dell'insegnante che si occupasse unicamente dell'itinerario formativo di uno strumento musicale, ristretto ad ambiti

limitati ad aree di apprendimento inerenti a processi di decodificazione, avulsi dallo sviluppo e partecipazione della consapevolezza, cognizione e conoscenza.

Contemplare lo sviluppo strumentale secondo una prospettiva olistica, alimenterà maggiormente l'esigenza di considerare l'aspetto metodologico, individuando particolari aree formative e i procedimenti per attuarne - secondo un ordine e un piano prestabiliti – lo sviluppo.

L'accrescimento delle abilità musicali generali è ripartibile in molteplici aree formative; ogni area formativa svilupperà, nello studente, specifiche abilità e competenze. Ogni area formativa individuata potrà essere contraddistinta da particolari attività e per ogni attività potranno essere definiti specifici obiettivi. Allo stesso modo, sarà possibile considerare l'individuazione di aree formative nell'ambito dello sviluppo di uno strumento musicale. In questo senso, la lezione di strumento potrà abbracciare, comprendere aree formative volte allo sviluppo delle abilità musicali: tali aree, eventualmente coniugate all'uso dello stesso strumento, si distingueranno come attività di transizione tra lo sviluppo delle abilità musicali e sviluppo strumentale.

Sebbene - a seguito dello studio di uno strumento - le abilità musicali tenderanno ad uno spontaneo sviluppo, un programma formativo delle abilità musicali, scientificamente ideato e sistemati-

camente applicato, si rivelerà condizione fondamentale ad un eccellente progresso dello studio strumentale. In questo senso, l'insegnante di strumento avrà l'opportunità di osservare l'evoluzione dello studente secondo una differente prospettiva, la quale potrà fornire esiti sorprendenti e non sempre intuitivi.

Le aree formative di transizione potranno includere differenti attività; vi so-

no tutt'ora, alcuni manuali di riferimento, indicativi di particolari pratiche, frutto della ricerca in ambito pedagogico in tal senso. Generalizzando, esse includono attività relative al processo imitativo, l'improvvisazione, lo sviluppo del processo di decodificazione, la composizione e l'uso della voce.

L'uso della voce, intesa come lo sviluppo di un'intonazione consapevole è, fra i vari espedienti adottabili, uno dei più rimarchevoli.

Cantare per intonazione, affidandosi all'abilità di rappresentare mentalmente - secondo un processo consapevole - la veste sonora da attribuire ad un profilo melodico, è tra i più importanti (se non il più importante) obiettivi da perseguire. Il canto per intonazione dovrebbe inizia-

re prima di affrontare lo studio di uno strumento e svilupparsi attraverso i più alti livelli di comprensione delle strutture musicali. Secondo tale prospettiva, la pratica del canto dovrebbe iniziare quanto prima e, auspicabilmente, mai giungere ad un termine.

In conseguenza a tali presupposti, si può intendere lo studio di uno strumento come una sorta di specializzazione che si svilupperà poggiando su un solido caposaldo, qual è l'insieme delle abilità musicali.

Alcune attività sono più efficacemente svolte in gruppo mentre altre lo sono quando affrontate individualmente. Sebbene - dal punto di vista pedagogico - vi siano differenti modalità per definire ed applicare un itinerario formativo, generalizzando, possiamo affermare che le attività relative allo sviluppo complessivo delle abilità musicali garantiscono un'esperienza formativa più efficace se svolte in gruppo, mentre le attività relative allo strumento sono contraddistinte da una maggior necessità di fornire un percorso formativo individualizzato. In

questo contesto, le aree che si situano ad un livello intermedio, assumendo un ruolo di transizione tra la formazione delle abilità musicali e quelle strumentali, saranno più efficacemente vissute nell'ambito della lezione di strumento, in relazione alle attitudini e la disposizione di ogni singolo studente.

Del resto, la lezione individuale esprime, per antonomasia, il luogo in cui l'individualizzazione - ossia quello che, nella pratica richiesta, debba essere adattato a ogni singolo allievo - possa essere costantemente celebrata.

Zoltán Kodály e Jean-Jacques Rousseau: Convergenze pedagogiche e musicologiche

di Claude Dauphin

*Professore onorario del Dipartimento di Musica
dell'Università del Québec a Montréal*

Traduzione a cura di Irene Broz e Giusi Barbieri

Dal bollettino 37 n.2 della International Kodály Society

La maggior parte dei ricercatori che studiano l'opera pedagogica di Zoltán Kodály vi associano immediatamente il nome di Jean-Jacques Rousseau. A rivelare questa connessione ai pedagogisti è stata Erzsébet Szőnyi (1975, 1976). L'eminente pedagoga, discepola di Kodály e principale codificatrice del pensiero del maestro, si è persuasa di questo legame a seguito del lavoro di Günther Noll (1960) e Sydney Kleinman (1974) sulle teorie musicali di Rousseau. Come e in che modo si giustifica questa comunanza di spirito tra i due uomini?

La spiegazione di questo legame mi porterà necessariamente ad esplorare i fondamenti storici delle principali caratteristiche della pedagogia kodályana. Come è arrivato Kodály a formulare i

principi educativi che costituiscono la forza del suo pensiero? Da dove provengono i processi didattici della pedagogia ungherese? Tramite queste domande si giungerà a indagare i principi dell'educazione attiva in Rousseau, come le proprietà nazionali della melodia, il modello della lingua materna, il concetto di musica infantile e la teoria della solmisazione. Scopriremo inoltre l'influenza del pensiero pedagogico di Robert Schumann nella costruzione della filosofia educativa di Kodály. Infine, prenderemo in esame il lavoro dei predecessori dell'educazione musicale ungherese nonché quello dei teorici del XIX secolo che hanno preparato l'avvento delle pedagogie moderne.

Fonti del pensiero educativo di Zoltán Kodály

Seppure esista un legame naturale tra il Rousseau pedagogo, inventore di una pedagogia attiva propugnata nel

suo *Émile ou De l'éducation*, pubblicato nel 1762, e il compositore ungherese che è stato in prima linea tra i riforma-

tori dell'educazione musicale del XX secolo, non sembra esserci alcun riferimento diretto a Rousseau negli scritti del compositore e pedagogo ungherese. Resta la certezza, però, che i processi didattici caratteristici della pedagogia di Kodály, come la solmisazione relativa, la scrittura in campo aperto, la predominanza del canto, l'uso del folklore e del movimento stesso, sono precetti sostenuti da Rousseau nei suoi vari scritti sulla musica. A cosa si attribuisce dunque l'originalità delle rivelazioni pedagogiche di Zoltán Kodály se tutto era già stato detto dall'illustre "tuttologo"³?

Va detto che nel campo della pedagogia musicale Kodály fu soprattutto un uomo di azione capace di svegliare le coscienze, un riformatore estremamente meticoloso della struttura didattica. Si è spinto fino a indicare il percorso progressivo da seguire per sviluppare il linguaggio musicale nell'educazione scolastica. Lo dimostra la sua generosa produzione di raccolte, notevoli per i loro titoli evocativi della esaltazione numerologica: 333, 101, 77, 55 o 44 esercizi, a una o due voci, presentati sia in campo aperto per i giovani allievi che sul pentagramma per gli studenti più grandi. Straordinario ispiratore, oltre che autore prolifico, Kodály ha fatto scuola, formando innumerevoli discepoli che hanno

lavorato anima e corpo per codificare il pensiero del loro maestro.

Fatta eccezione per gli occasionali discorsi di circostanza sui suoi ideali educativi, i pochi articoli pubblicati qua e là e le brevi introduzioni alle sue raccolte di esercizi scolastici, Kodály non ha discusso molto le sue concezioni pedagogiche. Nel campo dell'educazione musicale, lavorò come quei filosofi e scrittori dell'antichità, Pitagora, Socrate o Omero, la cui opera si perpetua grazie al lavoro dei loro discepoli. Mentre ha dedicato studi di alto contenuto scientifico al folklore, all'etnomusicologia e alla musica popolare e contadina ungherese, è difficile trovare nella sua opera scritta una definizione esplicita o una chiara teoria della solmisazione, della fonomimica o ancora del gioco musicale.

Durante il suo soggiorno in Inghilterra nel 1938, quando ancora dubitava dell'utilità della solmisazione relativa, Kodály fu sedotto dalla prodigiosa precisione vocale dei cori infantili britannici. Nel tentativo di individuarne l'origine, Kodály venne a conoscenza dei processi pedagogici utilizzati da John Curwen: 1) la stenografia musicale; 2) la fonomimica; 3) la solmisazione relativa, che alcuni pedagoghi, tra cui Kecskés e Sztanker, avevano già cercato di introdurre nella pedagogia ungherese intorno al 1909.

³ "Touche à tout de génie" (N.d.T.)

I "Consigli ai giovani musicisti" di Robert Schumann

È nota anche la devozione di Kodály per i *Consigli ai giovani musicisti* di Robert Schumann, un assortimento di 57 precetti pedagogici scarabocchiati dal

compositore su una copia dell'edizione del 1848 del suo *Album per la gioventù*, op. 68.

Tradotti in francese da Franz Liszt, questi Consigli rappresentavano per Kodály una sorta di manifesto delle virtù essenziali di una nuova, vera e completa educazione musicale.

Un'analisi ravvicinata dell'opuscolo di Schumann ne rivela l'ispirazione goethiana: ma quale opera d'arte o di pensiero prodotta dai Romantici tedeschi, non è stata influenzata dal genio pervasivo di Goethe? Questa commistione goethiana di incitamento alla fantasticheria e alla disciplina non è forse un palinsesto, una nuova immagine posta su un'immagine più antica? Sappiamo infatti dalle sue *Memorie* quanto l'autore

delle *Affinità elettive* venerasse il pensiero umanistico, la sensibilità romantica e l'estetica musicale di Jean-Jacques Rousseau al punto di essersi prefissato l'ideale di diffonderla nel suo Paese e di integrarla nel tessuto sociale dei suoi contemporanei. Non sorprende, quindi, trovare in questo opuscolo di Schumann, delle similitudini di pensiero e delle tracce lessicali degli scritti di Jean-Jacques Rousseau sulla musica.

L'influenza di Émile Jaques-Dalcroze

Oltre alla mediazione di Schumann, un'altra forza ispiratrice contribuì a portare Kodály sotto il magnetismo di Rousseau. Si tratta dell'ammirazione incondizionata del maestro ungherese per lo svizzero, di lui maggiore, Émile Jaques-Dalcroze la cui filosofia si basava infatti su un'eredità rousseauista. Pur essendo nato a Vienna nel 1865, i suoi

genitori, educatori e seguaci delle nuove correnti educative, provenivano dalla Svizzera francese, come Jean-Jacques Rousseau. Erano talmente devoti al loro celebre concittadino, che chiamarono il figlio Émile, come il bambino modello del famoso trattato di Rousseau *De l'éducation*.

Il metodo Dalcroze è affiliato all'edu-

cazione sensista sostenuta da vari filosofi del XVIII secolo, tra cui Locke, Condillac e Rousseau. Quest'ultimo arrivò a sostenere che "il bambino è attento solo a ciò che colpisce i suoi sensi" (1969, 284).

Inoltre, la lettura dell'*Émile* di Rousseau aveva rivelato a Jaques-Dalcroze che nell'antichità "Platone allevava i bambini solo con feste, giochi, canti, passatempi" e che Seneca vedeva "l'antica gioventù romana sempre in piedi, non si insegnava loro nulla che dovessero imparare da seduti" (1969, 344).

Feste, giochi, canzoni, movimento,

danza, marcia, corsa, ritmo corporeo, apparvero a Jaques-Dalcroze, così come a Kodály, come un modo naturale per far sbocciare la musica nella vita. Entrambi sostengono che, fin dalla più tenera età, questi "divertimenti" uniscano i bambini, i genitori e la comunità nazionale, proprio come la lingua madre.

Ispirato da Jaques-Dalcroze e incoraggiato dai consigli di Schumann, Kodály si impegna a incarnare questa visione educativa e di farne l'asse della sua pedagogia. Pertanto il suo insegnamento presso l'Accademia si basa su tre precetti:

- 1) la musica popolare equivale alla lingua madre musicale ;**
- 2) questa lingua dà accesso alle opere dei compositori nazionali;**
- 3) la musica nazionale conduce al patrimonio dei capolavori mondiali.**

Kodály ha insegnato questa filosofia semplice e coerente durante i suoi trentacinque anni di cattedra presso l'Accademia Liszt, assegnando ai suoi studenti il compito di codificare questo programma generale in processi pedagogici

pratici. Questa codificazione darà origine a quello che oggi è conosciuto come il "metodo Kodály", un'espressione eccessiva poiché il maestro aveva solo elaborato il quadro di riferimento generale.

Pedagogia attiva

È un eufemismo affermare che Rousseau è all'origine delle concezioni moderne della pedagogia. *Il suo Émile ha aperto la strada alla pedagogia attiva, che, va ricordato, consiste nel far*

agire il bambino su ciò che già sa fare, prima di presentargli la teoria e i concetti astratti. Secondo Rousseau, "L'educazione dell'uomo inizia alla nascita; prima che parli, prima che senta, egli sta già

imparando" (1969, 281). Jaques-Dalcroze, Orff, Willems e Kodály, tutti accomunati da questa convinzione, ritengono che lo studio della musica sia significativo e realmente efficace nella misura in cui viene preparato a lungo dalla cultura circostante. Come la lingua madre, la musica è un fatto culturale che dovrebbe essere comunicato prima per osmosi parentale, mediante innumerevoli stimoli emotivi. In seguito, la scuola si occuperà di insegnare la scrittura, l'ortografia e la grammatica di questa lingua già acquisita in larga misura.

L'approccio di Kodály riflette diversi elementi tratti dagli scritti di Rousseau sulla musica, così come precetti e prati-

che che, come la solmisazione relativa, sono utilizzati per l'educazione musicale del piccolo Émile. Si percepisce anche l'eco dei *Consigli* di Schumann. Essi costituiscono il fondamento stesso dei dieci principi caratteristici del Metodo Kodály:

- 1) La nazione, la lingua e la musica
- 2) La musica per bambini
- 3) Il canto primordiale
- 4) Il piacere musicale
- 5) La creatività
- 6) La melodia, la polifonia e l'armonia
- 7) Il ritmo e la pronuncia delle figure
- 8) La notazione in campo aperto
- 9) La solmisazione relativa
- 10) Il gesto e il segno: la fonomimica [chironomia (N.d.R.)]

1) La nazione, la lingua e la musica

Nei procedimenti kodályani, molto più che in pedagogie analoghe, le filastrocche e le canzoni provengono dal folklore. Si tratta di un repertorio vivo al quale il bambino ricorre spontaneamente, motivato dal desiderio di giocare nella sua lingua madre. Solo più tardi, mentre impara a leggere e a scrivere, assocerà il piacere musicale alla scoperta dei rudimenti della scrittura del ritmo e della melodia. Rousseau e Schumann attribuiscono una notevole importanza educativa a questo principio di nazionalità cristallizzato nella lingua e nella mu-

sica, attraverso la programmazione didattica.

Rousseau - «È solo dalla melodia che si deve trarre il *carattere particolare di una musica nazionale*, tanto più che, essendo questo carattere dato principalmente dalla lingua, il canto stesso deve sentirne la più grande influenza (1995d, t. V, 292).

Schumann -« Ascoltate attentamente *i canti nazionali*, sono una fonte inesauribile delle più belle melodie che vi daranno un'idea del *carattere dei diversi popoli*. (*Consiglio 38*, 1976, 232).

Nei suoi numerosi scritti sulla musica, Rousseau mette a confronto la musi-

ca italiana e francese del XVIII secolo per dimostrare l'omologia tra accenti linguistici e inflessione melodica. Le sue composizioni, *Le Devin du village* (1752), *Les Muses galantes* (1745), *Daphnis et Chloé* (1774-1776), i suoi motetti, il centinaio di melodie accompagnate nella sua raccolta di *Consolazioni* (1781), riflettono una ricerca di conformità tra proprietà linguistiche e ispirazione melodica. Un giorno, un amico gli mostrò una poesia in creolo, proveniente dalla parte francese di Santo Domin-

go (oggi Haiti). Rinunciando all'idea di cantare questi versi creoli sul motivo francese raccomandato, "Que ne suis-je la fougère?", Rousseau si impose di estrarre dal poema la prosodia particolare di questa strana lingua il cui lessico in francese patois si basa su una sintassi africana. Ne derivò una composizione nuova e semplice, naturalmente scandita da questo linguaggio ondeggiante, che intitolò *Chanson nègre* (cf. Dauphin, 2012).

2) La musica per bambini

Nella storia della pedagogia attiva per i bambini della prima infanzia e della scuola primaria, Maria Montessori ha introdotto l'idea di adattare la dimensione dei materiali didattici alla taglia dei bambini. Questo principio, che ha indotto Carl Orff a progettare il suo strumentario di piccoli xilofoni e carillon, così utile alle nostre classi della scuola primaria, era in fase di elaborazione da quando nell'*Émile* Rousseau aveva af-

fermato: «*cercherò di fare delle canzoni apposta per lui, interessanti per la sua età e semplici come le sue idee*» (1969, 405).

Schumann duplica l'idea del suo predecessore di adattare il materiale pedagogico allo stato psicologico del bambino, come fattore di stimolazione: «*Cercate di suonare bene ed in modo espressivo brani facili*» (*Consiglio 9*, 229).

3) Il canto primordiale

La predominanza del canto sulla formazione strumentale è un tema ricorrente nella storia della musica. Molti autori, come Rousseau, sostengono che nell'evoluzione del genere umano, lo strumento, almeno quello melodico, ap-

pare come un'estensione mimetica della voce cantata. Prediligendo dunque le considerazioni ontogenetiche a quelle filogenetiche, questi stessi autori sono giunti alla conclusione che...

...per essere naturale, l'educazione musicale dovrebbe anteporre il canto alla formazione strumentale.

«Gli accenti della voce raggiungono l'anima, perché sono l'espressione naturale delle passioni... È attraverso di essi che la musica diventa oratoria, eloquente, imitativa. Formano il suo linguaggio... È attraverso il canto, non attraverso gli accordi, che i suoni hanno espressione, fuoco, vita; è solo il canto che dà loro gli effetti morali che costituiscono l'intera energia della musica» (1995c, 358-9).

Sebbene Schumann non prescriva formalmente questo ordine di apprendimento, la teoria del primato del canto

può tuttavia essere considerata alla base della sua concezione della formazione musicale. Infatti, raccomanda: «da principio studiate la voce umana, nei suoi registri principali. Studiatela soprattutto nei cori, esaminate in quali intervalli risiede la potenza più elevata e in quali altri bisogna cercare effetti morbidi e teneri» (*Consiglio 37*, 232).

Inoltre, nel 12° *Consiglio* afferma: «Provate, anche se non avete una buona voce, a cantare a prima vista senza l'aiuto del pianoforte: in questo modo, il vostro orecchio musicale si perfezionerà continuamente. Ma se avete una buona voce, non esitate a coltivarla, considerandola il dono più bello che il cielo vi ha dato» (229).

4) Il piacere musicale

Questo punto va affrontato prima di tutto da un punto di vista antropologico. *La musica, anche quando esprime tristezza e dolore, lenisce e allevia il peso della vita.* Nella sua *Introduzione all'estetica*, il filosofo tedesco Hegel ha scritto pagine pregnanti di verità su questo fatto, che io commento nel capitolo 9 di *Perché Insegnare musica?* Ma il testo fondante di questo discorso musicologico è tratto dalle Confessioni di Sant'Agostino (6a edizione-5° secolo): «La

pratica di cantare gli inni e i salmi è stata stabilita [...] per preservare il popolo dalla decadenza, dal dolore e dalla noia. Si è conservata fino ad oggi, e nel resto del mondo» (2008, 217-218).

Si tratta di un tema divenuto universale: in tutte le civiltà, gli stati d'animo sono scanditi dalla musica vocale o strumentale. La dimensione edonistica della musica, di cui Rousseau parla altrove, rimane un argomento decisivo

quando si tratta di includere la musica

nell'educazione dei bambini:

«Insegnatela come volete, purché sia solo un divertimento» (1969, p. 407).

Da parte sua Schumann sottolinea: «Se il Cielo vi ha dotato di un'immaginazione attiva, resterete per ore al pianoforte come se foste stregati... Sono le ore più piacevoli della giovinezza... » (Consiglio 46, 234). Il loro messaggio

segnerà lo spirito e la lettera dei metodi attivi. Persino Guy Maneveau, così critico nei loro confronti, si è inchinato al loro «merito di avere introdotto la gioia nella scuola» (1977, 185).

5) La creatività

Ci si potrebbe sorprendere di ritrovare già in Rousseau e Schumann, l'origine dell'attuale entusiasmo pedagogico per la creatività. Entrambi hanno infatti associato intimamente la capacità di inventare con l'apprendimento musicale elementare. Secondo Rousseau, *«per conoscere bene la musica non è sufficiente interpretarla, bisogna anche comporla. Le due cose vanno apprese di pari passo, senza questo non la si conosce mai a fondo»* (1969, 405). Schu-

mann è ancora più incoraggiante nei confronti del giovane compositore «piccole melodie che si susseguono e si collegano; questo è già un bel risultato» (Consiglio 44, 233). Gli suggerisce persino una tecnica per alimentare la sua pura immaginazione: *«Se iniziate a comporre, meditate, combinate, sistematizzate tutto nella vostra testa, non provate un pezzo al pianoforte prima di averlo fissato nella vostra mente»* (Consiglio 45, 233).

6) La melodia, la polifonia e l'armonia

Tutti i seguaci della filosofia educativa di Kodály sono stati segnati dalla determinazione del maestro ungherese a sviluppare, a partire dalle classi elementari, la capacità di eseguire una melodia semplice insieme al suo accompagnamento sotto forma di contrappunto rit-

mico o marcia cadenzata eseguita al pianoforte. Rousseau riteneva che bastasse una «melodia sempre cantabile e semplice, derivante dalle corde essenziali del tono e indicante sempre il basso [in modo che l'allievo] la senta e la accompagni senza difficoltà; perché per al-

lenare la voce e l'orecchio non deve cantare se non al clavicembalo» (1969, 405). Schumann, da parte sua stabiliva: «Coltivate la vostra immaginazione a tal

punto da trattenere sia l'armonia data a una melodia che la melodia stessa.» (Consiglio 11, 229).

7) Il ritmo e la pronuncia delle figure






Come i metodi attivi di Martenot, Orff, Willems o Dalcroze, il metodo di Kodály mette in primo piano l'educazione ritmica e la pronuncia delle figure. Innanzitutto, agli studenti viene chiesto di spostarsi a periodi da quattro a otto battute in giro per l'aula. Mentre sviluppa la consapevolezza del tempo, l'allievo impara a pronunciare tramite delle onomatopee le formule ritmiche associate al repertorio di canzoni per bambini.

Secondo Kodály, queste onomatopee sono perfettamente in sintonia con lo spirito del folklore. In effetti, è co-

mune trovare formule onomatopee senza significato in varie canzoni popolari. Sembrano esprimere il puro desiderio di giocare con il linguaggio, di produrre scioglilingua per il semplice piacere di dare ritmo alle sillabe. In un certo senso si tratta di *scat* popolari come "mironton, mironton, mirontaine", "dondaine laridaine", "diridiridon", "tike tike ta", "brit kolobrit". Per essere del tutto in linea con lo spirito di Kodály, queste parole senza senso tratte da vari folclori vanno utilizzate per dare un nome alle figure ritmiche corrispondenti.

Agli occhi dei bambini, queste associazioni di ritmi e di scioglilingua rendono l'apprendimento vivace, concreto e divertente.

La codificazione ungherese utilizza i seguenti termini:

	Ti-ti ta	- 2 crome 2 semiminima	2 croch' noir'
	Tim-ri ta	- 1 croma puntata 1 semicroma e 1 semiminima	sau-te noir'
	Ti-tiri ta	- 1 croma 2 semicrome 1 semiminima	croch'-2 doubl' noir'
	Tiri-tiri ta	- 4 semicrome 1 semiminima	qua-tre-dou-ble noir'
	Ta-a	- 1 minima	blan-che

Grazie a questo gioco mnemonico, l'apprendimento ritmico è indubbiamente facilitato. Quando l'insegnante avrà raggiunto la fase di apprendimento di formule ritmiche più complesse, sostituirà questi nomi infantili e immaginari con la nomenclatura accademica utilizzata nella lingua dell'allievo o semplicemente articolando le durate senza nominare le figure, come fanno i musicisti professionisti.⁴

Gli oppositori delle pratiche kodályane rimproverano questo modo di "onomatopeizzare" i nomi dei ritmi in formule troppo vicine al gioco infantile.

Lamentano il fatto di rimandare "le cose vere e i loro veri nomi" a un secondo momento. Questa resistenza non tiene conto del fatto che anche le denominazioni concordate di semibreve, minima, semiminima, croma, sono solo convenzioni, forse molto più strane di queste onomatopee che derivano da tradizioni musicali e popolari vive. Queste ultime sono, in ogni caso, molto meno incoerenti di queste eccentriche metafore di forme e colori, ridotte arbitrariamente ad una singola unità di misura. Il neuro-pedagogo musicale Jean-Paul Despins mette seriamente in discussione queste metafore illogiche:

⁴ Durante un dialogo con Tim Page, in cui confronta le sue esecuzioni del 1955 e del 1981, Glenn Gould vocalizza con questi fonemi (scat) il tema della sezione fughata della 16ª variazione Goldberg: « dom papa papapi yom pom, etc. »
<https://www.youtube.com/watch?v=gaLoegXPpyk>

«Come può una minima essere la metà di una semibreve? Tanto vale affermare che un'arancia può essere la metà di una mela. Come si può insegnare con disinvoltura che ci sono due semiminime in una minima e quattro semiminime in una semibreve? Sarebbe accettabile il seguente ragionamento: ci sono due pere in un'arancia e quattro pere in una mela? Potete immaginare a quale discordanza funzionale viene sottoposto il cervello del bambino?»⁵ » (1986,99).

Anticipando le riserve dei nostri pedagogisti contemporanei, Rousseau si è espresso in merito agli errori monumentali della teoria musicale e anche all'intolleranza di alcuni musicisti, per i quali:

«La musica non è la scienza dei suoni, è la scienza delle quarte e delle semiminime, delle minime, delle semicrome, e non appena queste figure cessano di interessare i loro occhi, crederanno di non avere visto realmente la musica. La paura di tornare scolari, e in particolare questa abitudine che essi considerano la scienza stessa, li farà sempre guardare con disprezzo o timore qualsiasi altra cosa venga loro proposta. Non dobbiamo quindi contare sulla loro approvazione; dobbiamo anzi contare sulle loro resistenze.» (1995a, 158-9).

⁵ Notate che questi problemi sono specifici della lingua francese e più generalmente delle lingue latine. Il tedesco e l'inglese si risparmiano queste incoerenze enunciando le proporzioni aritmetiche (intero, metà, quarto, ottavo, sedicesimo) sole o combinate con le unità di estensione della teoria medievale (breve, semibreve, minima, semiminima).

Tuttavia, né Rousseau né Schumann propongono delle soluzioni per articolare le figure ritmiche in un "linguaggio della durata". L'origine dell'onomatopea ritmica nella pedagogia di Kodály si può ricondurre ai discepoli di Rousseau, instauratori e riformatori della sua pedagogia musicale nel XIX secolo: Galin, Paris e Chev  in Francia, Glover e Cur-

wen in Inghilterra. Presenter  l'opera di questi successori di Rousseau trattando la notazione in campo aperto nella sezione 8. L'influenza di questi pionieri della pedagogia musicale moderna si   rivelata decisiva per lo sviluppo di numerosi altri procedimenti tecnici utilizzati da Kodály.

8) La notazione in campo aperto

Esempio 1: notazione letterale - estratto da Kodály, 333 esercizi, n. 115



Il disaccordo sulla infantilizzazione della teoria musicale, indirizzato all'idea di Kodály soprattutto nei paesi di lingua francese, si estende anche alla notazione in campo aperto, utilizzata per leggere una melodia senza il pentagramma.

Questa forma di notazione semplificata, malgrado la sua efficacia nell'apprendimento musicale dei bambini,   oggetto di tanta ironia quanta ne ha ricevuta la notazione cifrata di Rousseau, da cui deriva. Ecco la storia.

L'espressione «Rousseau e le sue cifre» costituisce una specie di "image d' pinal" [stereotipo (N.d.R.)] nella storia della musica occidentale. Essa indica il tentativo di Rousseau, giudicato inge-

nuo, di imporre una notazione musicale senza pentagramma, dove i gradi della scala sono semplicemente rappresentati dai numeri da 1 a 7. Tuttavia, a dispetto di tutte le confutazioni di cui   stata oggetto, questa notazione musicale sembra essersi fatta strada. In effetti, quasi trecento anni dopo la sua "invenzione", essa   utilizzata in un modo diverso e resta il metodo di avviamento musicale in vigore nelle scuole del paese pi  popolato del pianeta: la Cina.

La notazione cifrata di Rousseau fu accolta, in un primo tempo, in Francia, dalla pi  grande indifferenza. Il suo *Projet concernant de nouveaux signes pour la musique*, presentato alla Accademia delle scienze di Parigi il 22 ago-

sto 1742 gli fruttò, certamente, « un certificato pieno di bellissimi complimenti »; ma, in fondo, l'augusta istituzione « non ha giudicato il sistema né nuovo né utile» (*Confessions*). Deluso dalla tiepida accoglienza parigina, Rousseau sviluppa la sua teoria nella sua *Dissertation sur la musique moderne*, saggio autopubblicato che gli servirà come biglietto da visita per promuovere la sua innovazione musicale fino al termine della sua vita.

Dopo il 1789, i difensori repubblicani e romantici della rivoluzione francese favoriranno l'utilizzo di nuovi metodi pedagogici per estendere l'educazione al popolo. Questo movimento ha condotto quattro pedagoghi parigini, Aimé Paris (1798-1866), Pierre Galin (1786-1821), Émile Chev  (1804-1864) e sua moglie Nanine Paris-Chev , a riportare

in uso il metodo musicale di Rousseau. Sostenuto da convinti pedagoghi della nuova scuola, come Paul Robin (1837-1912), esso operer  per questo modo semplice e immediato di codificare la melodia con simboli universali, come una stenografia musicale. Cori nelle scuole e nelle fabbriche, bande da concerto, fanfare... sorsero formando un vasto movimento nazionale, chiamato «Orph on», la cui caratteristica principale e il successo risiedono in questa notazione semplificata della musica, che facilita l'accesso alle opere dei maestri e alle melodie di moda.^{x1}

^{x1} Nei suoi numerosi scritti sulla musica il compositore francese Hector Berlioz (1803 – 1869) si   rivelato un feroce avversario della notazione cifrata e delle teorie pedagogiche della scuola Galin-Paris-Chev . Le loro argomentazioni incrociate meriterebbero di essere esaminate meglio.

Esempio 2 : Amazing grace (1779) di John Newton,
in notazione cifrata per Quattro voci miste.

AMAZING GRACE

1=C 3/4

5		1̇ - 3̇1̇		3̇ - 2̇		1̇ - 6		5 - 5		1̇ - 3̇1̇		3̇ - 2̇3̇		5̇ -
3		3 - 5		b7 - b7		4 - 4		3 - 3		3 - 5		1̇ - 5		5 -
A- maz- ing grace! How sweet the sound, That saved a wretch like me!														
5		1̇ - 1̇		1̇ - 1̇		6 - 6		1̇ - 1̇		5 - 5		1̇ - 1̇		7 -
1		1 - 5		1 - 5		4 - 4		1 - 5		1 - 3		5 - 1̇		5 -
2̇3̇		5̇ - 3̇1̇		3̇ - 3̇2̇		1̇ - 6		5 - 5		1̇ - 3̇1̇		3̇ - 2̇		1̇ -
5		3 - 5		b7 - b7		4 - 4		3 - 3		3 - 5		1̇ - 4		3 -
I once was lost, but now I'm found, was blind, but now I see.														
7		5 - 1̇		1̇ - 1̇		6 - 6		1̇ - 1̇		5 - 5		1̇ - 7		1̇ -
5		1 - 5		1 - 5		4 - 4		1 - 5		1 - 1		5 - 5		1 -

Contemporaneamente, dall'altro lato della Manica, due pedagogisti inglesi **Sarah Glover** (1786-1867) e **John Curwen** (1816-1880), si appropriano della notazione senza pentagramma di Rousseau e vi apportando modifiche sostanziali. *Rimpiazzano le sette cifre con la scrittura diretta delle iniziali delle sillabe d r m f s l t raccomandate da Rousseau per intonare i suoni.* Per mantenere al sistema le sue proprietà iniziali, Glover e Curwen conservano, naturalmente, il principio della lettura per trasposizione, motore della notazione abbreviata di Rousseau. Dal *do* al *ti* dicono gli anglosassoni per non confondere la **s** del **sol** con quella del **si**, come nel film musicale di Robert Wise che ha largamente diffuso la formula.⁶

Adottata in Inghilterra con il nome di «*Tonic sol-fa*» la notazione senza pentagramma di Glover e Curwen conquista la Germania con il nome di «*Tonika-Do*» grazie all'azione di Agnès Hundoegger (1859-1927), concertista e pedagoga di canto e pianoforte. Alla fine del XIX secolo una pedagoga americana, Justine Ward (1879-1975), eccellente musicista, specializzata in paleografia e salmodia gregoriana, si appassiona al metodo di Galin-Paris-Chevé, in

Francia, di Glover-Curwen, in Inghilterra e di Hundoegger in Germania. Ella produce adattamenti per il Belgio e per gli Stati Uniti che pubblica parallelamente al suo lavoro sul canto gregoriano. I suoi manuali di insegnamento e di apprendimento della musica a scuola, fondati sui principi di Rousseau, si diffondono nel mondo intero, vengono adottati in Giappone e in Cina e costituiranno una sicura fonte di ispirazione per la Ungheria.

Il metodo cifrato si fonda su due principi fondamentali, senza la conoscenza dei quali i suoi utilizzatori sono condannati a una totale incomprendimento:

1) La serie di sette cifre rappresenta la nomenclatura della scala di tipo maggiore. Rousseau insiste sulla necessità di cantare la «1» con *ut* oppure *do*, la «2» con *re* la «3» con *mi*... evitando la tentazione di pronunciare le cifre.

2) Questa sequenza di cifre, come la serie di sillabe che fungono da nome, è obbligatoriamente trasponibile. **La cifra 1 scritta e ut cantato stabiliscono il punto di inizio della scala di tutte le tonalità maggiori.** La scala maggiore, rappresentata dalla scrittura con le cifre da 1 a 7, forma dunque una sequenza intera, indivisibile e trasportabile destinata a essere utilizzata tale e quale in tutte le tonalità. Una scala maggiore non può mai avere per tonica altro segno che il numero 1 né un'altra sillaba

⁶ Vedere a questo link una interpretazione in situ della celebre melodia "do re mi" tratta dalla commedia musicale "Sound of music" di Oscar Hammerstein e Richard Rodgers.
<http://www.youtube.com/watch?v=7EYAUazLI9k>
 Qui l'originale del film (N.d.R.):
<https://youtu.be/drmBMAEA3AM>

che ut oppure do, A cui si riferiscono tutti gli altri gradi della scala con i loro nomi . In caso di modulazione l'intera serie 1-7 (quindi ut-si) si dispone in modo di adattarsi alla nuova tonica maggiore.

Le cifre di Rousseau e la stenografia musicale di Glover-Curwen sono dunque vettori di solmisazione mobile. Un doppio ruolo è a loro assegnato:

- 1) facilitare la lettura alleggerendo la scrittura musicale, certo:
- 2) ma soprattutto e prima di tutto modellare la mente e i riflessi audio-

vocali dello studente sulla solmisazione relativa, vale a dire familiarizzarlo con l'organizzazione di tipo tonale.

Si tratta di quello che noi pedagogisti contemporanei chiameremmo un «metodo di backup». Queste cifre formano il corpo di una teoria di cui la solmisazione è l'anima. Le loro sillabe equivalenti e monogrammate raddoppiano la notazione sul pentagramma di molte raccolte di musiche pubblicate in Inghilterra fino al primo trentennio del XX secolo.

Esempio 3 : Un canone di Purcell scritto su pentagramma e in solmisazione, in Inghilterra all'inizio del XX secolo. (The National Song Book, 267).

FIE, NAY, PRITHEE, JOHN.
(ROUND.)
HENRY PURCELL.

1 Fie, nay, prithée, John, Do not quar-rel, man,
1 { | d : - m | r . t : s : | l : - d | t : s : m : }

2 You're a rogue—you cheated me! I'll prove before this com-pa - ny, I
2 { | d . s : s . d | t : s : s . t : | l : f : f . l : | s : m : m : s : }

3 Sir, you're wrong—I scorn your word! Or an - y man that wears a sword; For
3 { | s m : d . l | f r : t : s | m . d : l : f | r . t : s : m }

Let's be mer - ry and drink a bout!
{ | f : - . l : | s : m : d : | f : s : | d : - } 2

caren't a far-thing, sir, for all you are so stout!
{ | f : r : r . f : | m : d : d . m : | r : t : | d : - } 3

all your huff, who cares a fig, or who cares for you?
{ | d . l : f : r | t : s : m : m | l : s . f | m : - } 1

9) La solmisazione relativa

La solmisazione relativa o lettura per trasposizione (*movable do in inglese*) fa parte dei temi più rilevanti trattati da Rousseau nei suoi scritti sulla musica.

Possiamo verificarne l'importanza entrando direttamente nel testo dell'autore dove il suo discorso è così sviluppato è così chiaro che rappresenta ciò che di più pertinente al soggetto è stato scritto in tutta la storia della musicologia teorica.

Descritta già nel 1742 nel *Projet concernant de nouveaux signes pour la musique*, la teoria della solmisazione, mediata dalla scrittura cifrata, riappare in tutti i momenti nella carriera di Rousseau. Presenta in molti articoli di musica della *Encyclopédie* (1751-1765), nelle *Confessions* (1770), nei *Dialogues* (1776), appare ancora nella *Lettre à Burney* (1776). Per non parlare dell'opuscolo che russule ha dedicato la *Dissertation sur la musique moderne*, manifesto al quale si ispirano i principali movimenti di educazione musicale popolare europei e americani del XIX secolo. Questo libro contiene inoltre tutte le proprietà dei metodi di avviamento musicale utilizzati in Giappone e in Cina dall'inizio del XX secolo. Ma è nell'*Émile* (1762) e nel *Dictionnaire de musique* (1767) che la teoria della solmisazione, in una forma riveduta, raggiunge una espressione definitiva che permette di

comprendere l'influenza profonda che essa esercita ancora nell'educazione musicale universale. Rousseau l'espone anche nel suo *Dictionnaire de musique* nell'articolo «Solfier»:

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

Il suono che voi chiamate *ut* io lo chiamo C; quello che chiamate *re*, io lo chiamo D. Non sono nomi che mi invento, sono nomi stabiliti con i quali determino con sicurezza la fondamentale di una tonalità. Ma una volta determinata la tonalità, ditemi [...] come chiamereste la Tonica che io chiamo *ut*, il secondo suono che io chiamo *re* e la Mediante che io chiamo *mi*? Perché questi nomi relativi alla tonalità e al modo sono essenziali per l'immaginazione e la precisione della intonazione. Pensiamoci bene... ("Qu'on y réfléchisse bien...)" (2008, 631).

E nell'*Émile*:

«C e A indicano dei suoni fissi, invariabili, sempre ottenuti dallo stesso tasto. Ut e la sono un'altra cosa. Ut è costantemente la tonica di un

modo maggiore o la mediante di un modo minore. La è costantemente la tonica di un modo minore o il sesto suono di un modo maggiore. Così le lettere distinguono i termini omologhi dei rapporti simili nelle diverse tonalità. **Le lettere indicano i tasti del piano e le sillabe i gradi del modo.** I musicisti francesi hanno stranamente mescolato queste distinzioni; hanno confuso il senso delle sillabe con il significato delle lettere e raddoppiando inutilmente l'indicazione dei tasti non hanno lasciato modo di esprimere il senso dei suoni; così che per loro *ut* e *C* sono sempre la stessa cosa, cosa che non è e non deve essere, perchè allora a cosa servirebbe *C*? Inoltre il loro modo di solfeggiare è di una difficoltà eccessiva senza essere di alcuna utilità, senza presentare alcuna idea chiara, perchè in questo metodo le due sillabe *ut* e *mi*, per esempio, possono ugualmente significare una terza maggiore, minore, eccedente o diminuita. Per quale strana fatalità il paese del mondo dove sono stati scritti i più bei libri sulla musica è proprio quello dove la si apprende più difficilmente? » (1969, 406).

I principi che Rousseau teorizza non sono, ovviamente, di sua invenzione. Come lui stesso ha detto: «Non sono segni che invento io, sono già tutti stabiliti. Niente è più naturale del solfeggiare per trasposizione [mentre il metodo francese] è sconosciuto in tutte le altre nazioni.» (2008, 632), scrive pensando alla Germania, all'Inghilterra e ai

paesi che ne risentono l'influenza e anche all'Italia dove il solfeggio fisso francese a nomenclatura unica non era ancora stato adottato. La sua forza è aver creato la presentazione teorica e aver modernizzato il discorso adattando questo modo di decodificare la musica, stabilito fin dall'XI secolo, in entrambi i modi in uso a suo tempo, il maggiore e il minore, da cui la sua *Dissertation sur la musique moderne*.

In cosa consiste questa "modernità"? Johann Sebastian Bach ha suggerito, nel 1722-23, di intonare con *ut, re, mi*, «tutte le fughe del *Clavicembalo ben temperato*» caratterizzate dalla terza maggiore e con *re, mi, fa*, tutte quelle caratterizzate dalla terza minore. Rousseau è il primo, mi sembra, a proporre l'intonazione del modo minore con *la, si, do*:

«Utilizzando dunque *la* come nome della tonica delle tonalità minori, e rappresentandola con la cifra 6, lascerò sempre alla sua mediante *ut* il privilegio di essere, non tonica, ma caratteristica; in questo *mi* conformerò alla natura che non ci fa riconoscere una fondamentale propriamente detta nelle tonalità minori, e nello stesso tempo conserverò l'uniformità dei nomi nel modo maggiore e minore iniziando da *ut* e *la*.» (1995a, 194). (1995a, 194).

La sua revisione della nomenclatura della solmizzazione fa apparire le sillabe

modificate per le note cromatiche. Innanzitutto gli articoli del *Dictionnaire de musique* «fi», «ma», e «za» (trasformazione del *sa* dovuta alla pronuncia tedesca). Poi una delle sillabe cromatiche *ut, di, ré, ma, mi, fa, fi, sol, la, sa, si*, proposta da Boisgelou, che Rousseau presenta e analizza nell'articolo «Solfier». Infine una nomenclatura di lettere, utilizzate in Germania per indicare i suoni assoluti, alle quali «i tedeschi aggiungono *is* e *es*» per i diesis o i bemolle. (2008, 629). Troviamo proce-

dimenti simili oggi giorno da parte dei docenti di musica formati nel concetto Kodály. Queste tecniche, peraltro famigliari a Johann Sebastian Bach, provengono da un lungo e paziente lavoro effettuato da teorici tedeschi per tutto il XVII secolo, particolarmente Profius (1641) e Hase (1644). Hundoegger se ne ricorderà quando, rientrando dall'Inghilterra nel 1896, si occuperà di introdurre nel suo paese la pedagogia inglese di Glover e Curwen ispirati da Rousseau.

10) Il gesto e il segno: la fonomimica

Al punto 10 vorrei chiarire un po' la storia della fonomimica, uno di procedimenti più accattivanti del concetto pedagogico di Kodály. Della serie di gesti associati ai gradi della scala, che servono a proporre ai giovani alunni i loro primi dettati melodici, a instaurare l'orecchio interiore nelle loro abitudini di ascolto ed infine a dirigere sotto la forma di una partitura vivente le loro prime esperienze di polifonia vocale, non

troviamo traccia né in Rousseau né in Schumann. A meno che non si consideri come punto iniziale ciò che Rousseau ha scritto in uno dei suoi scritti sulla musica di maggior effetto: *Essai sur l'origine des langues où il est parlé de la mélodie et de l'imitation musicale* (Saggio sulla origine delle lingue in cui si parla della melodia e della imitazione musicale):

«Il gesto sollecita l'immaginazione, eccita la curiosità...Il linguaggio più energico è quello di cui il segno ha detto tutto prima che si parli» (1995b,

A parte questo accenno di principio, bisogna ritornare in realtà verso

John Curwen per trovare una elaborazione pedagogica fondata sulla fo-

nomimica. L'epoca di Curwen è caratterizzata dalla archeologia. Molti studiosi tedeschi e inglesi, contemporanei e colleghi di Champollion, in Francia, sono impegnati a decifrare le scritture più antiche, i geroglifici egiziani, le iscrizioni mesopotamiche, la stele di Rosetta... Al Conservatorio di Lione, Victor Loret esamina i flauti rappresentati sui bassorilievi delle tombe egiziane. Più tardi, Hans Hickmann focalizza la sua attenzione sui gesti di un curioso personaggio, il chironomo, che sembra dettare la musica agli strumentisti con dei gesti.

Sembra verosimile che Curwen, allora intriso della riflessione di Rousseau sulla semantica gestuale, si sia fatto influenzare dalla grammatica gestuale del chironomo per creare il suo sistema di fonomimica. Il pedagogo inglese avrebbe avuto quindi la rivelazione del bisogno di rappresentazione concreta e sensoriale provato dall'allievo nel suo apprendimento dell'arte dei suoni. La fonomimica di Kodály scaturisce naturalmente da questo metodo inglese.^{xii}

^{xii} Senza menzionare l'azione determinante di Curwen, Georges Favre considera più largamente tutte le pratiche di fonomimica del XX secolo come una eredità d'urto della chironomia egiziana. (1980, 16).

Esempio 4 : Chironomia, musicisti e danzatori (Hickmann, 1956-a, planche LX)



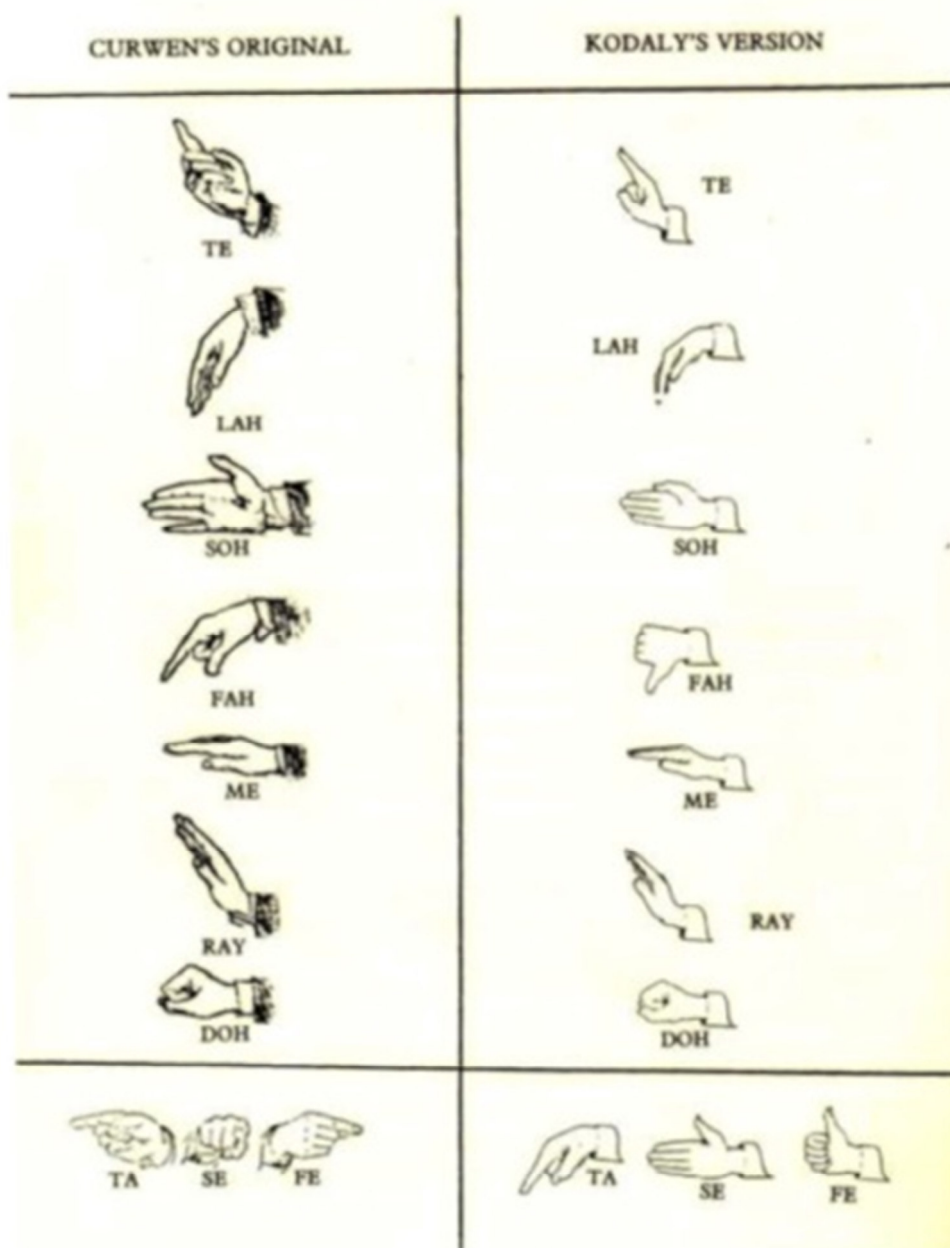
Esempio 5 : La gamma della chironomia (Hickmann, 1956-b, p. 110)

□ = fondamentale : ; ○ = quinte :

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

Esempio 6 : fonomimica di Curwen e di Kodály (Rainbow, (1980, 56).



I predecessori di Kodály in Ungheria

La leadership esercitata dalla Ungheria moderna sulla solmisazione contemporanea è tanto più sorprendente in quanto questo paese è stato per lungo tempo fortemente refrattario all'utilizzo delle sillabe guidoniane. Nicola Vicenti-

no, nel XVI secolo, si stupiva di sentire alcuni ricchi commercianti ungheresi raccontare a Venezia che nel loro paese si usavano solo le lettere di San Gregorio come nomenclatura per cantare: «In certe parti del Ongaria si usa sin hora

cantare per le sopra dette lettere A, B, C, D, E, F, G» (1555, 8). È solo nel 1875, con la pubblicazione dei manuali di Gyula Horváth e di Domokos Sándor che apparvero i primi tentativi di utilizzare le sillabe. L'interesse di questi due pedagogisti per la sequenza sillabica era nella scia di Galin-Paris-Chevé, in Francia, e di Glover-Curwen, in Inghilterra. Più direttamente sono le lezioni del pedagogista svizzero, Johann Rudolf Weber, presentate nella sua *Theoretisch-praktische Gesangslehre für die allgemeinen Volksschulen des Kantons Bern* (1849), [Lezioni di canto teorico-pratiche per le scuole elementari generali del cantone di Berna (N.d.R.)] che saranno tradotte in *Weber J. R. vezérkönyve a népiskolai énektanításban*, [Il libro mastro di JR Weber e la scuola popolare nelle lezioni di canto (N.d.R.)] di Horváth e le *Gyakorlókönyv a népiskolai énektanításhoz* [Quaderno per l'insegnamento del canto nelle scuole popolari (N.d.R.)] di Sándor. Le due opere ungheresi non ebbero un impatto reale sulle abitudini musicali del paese, ma persuasero alcuni musicisti che le sillabe si cantavano più facilmente e precisamente delle lettere.

La mobilità della sequenza sillabica completa e il suo adattamento al percorso della tonalità ebbero realmente diritto di cittadinanza quando Béla Sztankó le inserì nel suo *Précis d'enseignement vocal* (1909). Fino a

quella data anche le opere di questo autore usavano lettere e sillabe in assoluto. Il suo adattamento delle tavole di modulazione di Curwen ai suoni assoluti permettono di vedere che Sztankó si è a lungo defilato dalla solmisazione relativa prima di optare, finalmente, per essa. Il punto di forza del suo lavoro non risiede nella sua scelta in favore delle sillabe mobili, ma nella sua decisione di accordare loro un interesse pari a quello che riservava alle lettere dei suoni assoluti. Invece di contrapporre la solmisazione relativa e il solfeggio in assoluto, ha avuto il genio di far convergere le due modalità di lettura, essendo convinto che un sistema relativo non poteva esistere per se stesso, senza riferimento a un sistema assoluto.

Anche Kodály, refrattario all'utilizzo delle sillabe mobili, si lascia progressivamente convincere che la lettura per trasposizione permette di rilevare la struttura a terrazze [Imitazione alla 5 (N.d.R.)] delle melodie popolari ungheresi che catturavano soprattutto il suo interesse. Le preoccupazioni nazionaliste di Kodály erano condivise da due discepoli di Kecskés e Sztankó: György Kerényi e Benjamin Rajeczky. Essi alleggerirono gli antichi manuali di tutte le canzoni cosmopolite non rappresentative dello stile musicale ungherese. Essi integrarono le sillabe di solmisazione relativa come materiale didattico adatto a rivelare l'imitazione melodica

caratteristica dell'idioma musicale magiaro. Dobbiamo Kerényi e a Rajeczky la *série Éneklő iskola* (La scuola che canta, 1938, sq.) che plasmò il vero volto della educazione musicale moderna. L'edizione del 1940 descrive la costruzione a terrazze come la giustappo-

sizione di due sequenze tonali simili ma indipendenti. Essa argomenta la somiglianza dei due periodi, per operare la loro intonazione con formule sillabiche identiche. La dimostrazione usa per modello la melodia seguente, data come esempio, alla pag. 55 del libro.

Esempio 7 : Hej, két tyukom tavali,

melodia popolare ungherese costruita a terrazze A5A5AA.



Jenő Ádám ha riconosciuto l'emergere della solmisazione ungherese come conseguenza diretta della rivelazione dello stile melodico ugrico: « ...Questione di metodo. Il vero materiale folklorico ungherese non corrisponde affatto all'antico metodo [...] Se cambiamo il materiale, dobbiamo cambiare anche il metodo » (1971, 2). Queste considerazioni metodologiche suppongono non solo l'adozione della nomenclatura sillabica ma anche l'affinamento dei suoi vocaboli. Il lavoro di Sztankó rimane imperfetto a questo riguardo. Kerényi e Rajeczky apportarono sensibili miglioramenti aggiun-

do i vocaboli cromatici di Curwen che le ricerche di Vera Irsai, di Jenő Ádám e di Antal Molnár contribuirono a perfezionare.

Questo gruppo di teorici supera largamente le finalità ataviche e nazionaliste che avevano motivato l'adozione della solmisazione in Ungheria. Al di là dello stile della melodia popolare antica, di un idioma strettamente nazionale, essi ampliarono il metodo integrandovi le aspirazioni storiche e stilistiche della musica europea. In questo modo hanno reso la solmisazione uno strumento di analisi e di comprensione dello stile classico del XVIII secolo, dei suoi pro-

cedimenti imitativi, dei suoi meccanismi di modulazione, preoccupandosi che la sequenza sillabica consenta di intonare

le monodie diatoniche e pentatoniche extraoccidentali.

Per le sue radici storiche, le sue fonti musicologiche ricche e diversificate, la sua dimensione erudita il metodo ungherese di solmisazione, rappresentato dal nome di Kodály, si distingue radicalmente dall'insieme dei metodi di educazione musicale che hanno contrassegnato il XX secolo.

Le basi teoriche che caratterizzano la sua elaborazione meticolosa, giustificano il collocare la sua costituzione nella grande storia del pensiero. La stretta alleanza che associa la pedago-

gia ungherese alla strutturante teoria musicale ed educativa elaborata da Jean-Jacques Rousseau ne garantisce la sua perennità.

[Questo articolo si basa sulle opere dell'autore del 1992 e del 2011.]

Références

- ÁDÁM, Jenő (1971). *Growing in Music with Movable Do*, New York, Pannonius.
- AUGUSTIN, saint (2008). *Les confessions*, Paris, Flammarion.
- DAUPHIN, Claude (1992). *Rousseau musicien des Lumières*, Montréal, Louise Courteau.
- DAUPHIN, Claude (2011). *Pourquoi enseigner la musique : propos sur l'éducation musicale à la lumière de l'histoire, de la philosophie et de l'esthétique*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- DAUPHIN, Claude (2012). « La 'Chanson nègre' de Rousseau: une note de lyrisme dans cette humanité déchue », dans Michael O'Dea, *Jean-Jacques Rousseau en 2012, Studies on Voltaire and Eighteenth Century*, 01-2012, Oxford, Voltaire Foundation, p. 175-195.
- DESPINS, Jean-Paul (1986). *Le Cerveau et la musique*, Paris, Bourgois.
- FAVRE, Georges (1980). *Histoire de l'éducation musicale*, Paris, La pensée universelle.
- HICKMANN, Hans, (1956-a). *45 siècles de musique dans l'Égypte ancienne*, Paris, La revue musicale et Richard-Masse.
- HICKMANN, Hans, (1956-b). *Musicologie pharaonique*, Kehl, Librairie Heitz.
- KERÉNYI, György et Benjamin RAJECZKY (1940). *Éneklő iskola : vezérkönyv az Énekes ábécéhez*, Budapest, Magyar Kórus.
- KLEINMAN, Sidney (1974). *La solmisation mobile de Jean-Jacques Rousseau à John Curwen*, Paris, Heugel.
- MANEVEAU, Guy (1977). *Musique et Éducation : essai d'analyse phénoménologique de la musique et des fondements de sa pédagogie*, Aix-en-Provence, Edisud.

- NOLL, Günther (1960). *Untersuchungen über die musikerzieherische Bedeutung Jean-Jacques Rousseau und seiner Ideen*, Berlin, Universität Humbolt, service des thèses.
- RAINBOW, Bernarr (1980). *John Curwen, A Short Critical Biography*, Sevenoaks (G.B.), Novello.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (1969). *Émile ou De l'éducation, OEuvres complètes*, t. IV, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (1995a). *Dissertation sur la musique moderne, OEuvres complètes*, t. V, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (1995b). *Essai sur l'origine des langues où il est parlé de la mélodie et de l'imitation musicale, OEuvres complètes*, t. V, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (1995c). *Examen de deux principes avancés par M. Rameau, OEuvres complètes*, t. V, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (1995d). *Lettre sur la musique française, OEuvres complètes*, t. V, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (2008). *Le Dictionnaire de musique : une édition critique*, par Claude Dauphin (dir.), Berne, éd. Peter Lang, Varia Musicologica.
- SCHUMANN, Robert (1976). « Conseils aux jeunes musiciens », dans Robert et Clara Schumann, *Journal intime*, textes choisis et présentés par Yves Hucher, Paris, Buchet/Chastel.
- SZÖNYI, Erzsébet (1975). « *Solfa teaching in music education* », in *Music Education in Hungary*, F. Sándor éd., Budapest, Corvina.
- SZÖNYI, Erzsébet (1976). *Quelques aspects de la méthode de Zoltán Kodály*, Budapest, Corvina.
- SZTANKÓ, Béla (1909). *Vezérkönyv a népiskolai énektanításhoz*, Budapest, Franklin-társulat. *The National Song Book* (s.d.). London & New York, Boosey & Co Ltd., Rhythmic Series.
- VICENTINO, Nicola (1555). *L'Antica musica ridotta alla moderna prattica*, Rome, Antonio Barre. Réimpression du facsimilé de la Biblioteca Regia Hannoverana, Cassel-Bâle, Bärenreiter, 1969.



**Rivista di pedagogia e didattica musicale
ispirata al Concetto Kodaly**

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

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