

SCUOLA **123** TICINENSE

periodico della sezione pedagogica

anno XIV (serie III)

Agosto-Settembre 1985

Cantar bene



ER

Da Stefano Franscini ai nostri giorni

In occasione dell'Anno europeo della musica 1985, si dedica questo intero numero della rivista alla pratica del canto e ai principali obiettivi che si prefiggono le più autorevoli correnti pedagogico-didattiche del nostro tempo.

Si ritiene opportuno uno sguardo retrospettivo alla vita musicale di casa nostra, indulgiando su quanto Stefano Franscini puntualizzava un secolo e mezzo fa.

«Scarsi sono stati i nostri progressi nella musica sia vocale che istromentale.

Molte associazioni si sono formate, principalmente in questi ultimi trent'anni, per eseguire in comune musicali concerti, ma pregiudizi dei luoghi piccoli, le invidie e le gelosie con qualche dose d'indolenza sconcerarono tutto.

Non abbiamo che alcune già menzionate bande che non suonano quasi che a prezzo nelle pubbliche feste e nelle strade.

Nelle nostre chiese cantano uomini e donne, ma quasi dappertutto senza la minima tintura di beninteso canto popolare.

Il canto gregoriano o fermo, come dicono, è studiato da' sacerdoti che appartengono al clero delle principali nostre chiese e collegiate e da ben pochi altri.

Non pochi organi si veggono qua e là nelle

chiese, ma o tacciono quasi tutto l'anno per mancanza di suonatori, o fanno quasi crollare i pilastri e le mura del sacro tempio colle più stridule voci del mondo.

Donne e zitelle che sappino di musica, a gran pena rinvenir ne potresti venti in tutto il Cantone.»

Da allora, dobbiamo convenire, progressi ne sono stati fatti parecchi e oggi, in luogo della scarsa ventina di «donne e zitelle», nel Cantone è attivo un vero e proprio stuolo di ottimi professionisti in ogni campo dell'arte musicale.

Dato lo scopo che ci si è prefissi - quello di dedicare la nostra attenzione all'educazione musicale scolastica, con particolare riguardo alla pratica vocale - non è possibile, in questa sede, parlare diffusamente delle istituzioni e delle persone che hanno contribuito al progresso qualitativo e quantitativo della vita musicale ticinese. Non si può però tralasciare un fugace cenno di plauso alle società corali, alle bande, alle scuole private di musica, all'orchestra e al coro della RTSI, alle varie formazioni strumentali, alle organizzazioni concertistiche, e, inoltre, ai solisti e ai compositori, alcuni dei quali operanti con successo anche all'estero.

Stefano Franscini, conscio già allora dell'importanza della musica quale insostituibile mezzo di educazione e di formazione, non si limitò a denunciare e a deplorare una situazione scoraggiante, ma prese contatto con Giovanni Frippo, un sacerdote-musicista, milanese di origine, ma curato a Mendrisio e lo incaricò di occuparsi dell'insegnamento musicale nelle scuole del cantone con particolare riguardo alla Scuola Metodica di Locarno.

Il «prete Frippo», autore di numerosi lavori didattici, fra i quali Elementi di canto popolare stampato a Lugano nel 1848, Nuovo metodo di canto edito a Bellinzona l'anno successivo e infine Elementi musicali disposti col nuovo metodo pubblicato a Milano nel 1861, è quindi da considerare quale illustre antesignano dei docenti ticinesi di educazione musicale.

Nei testi del Frippo si leggono cose interessanti, come: «Allorquando il valente signor Franscini mi chiese questo metodo, che seppe sperimentato altrove con buon esito per essere adottato nelle scuole del Cantone, a mia richiesta lo fece esaminare da alcuni censori». E qui piacerebbe quasi sapere dove furono reperiti allora quei censori. Inoltre afferma, nel testo del 1849, che egli adotta, con gran successo, per l'insegnamento del canto presso la Scuola Metodica locarnese, gli Elementi di canto popolare pubblicati l'anno precedente a Lugano e di essere intento a compilare «un trattato sul modo migliore con cui il maestro deve insegnare colla brevità ed esattezza del mio metodo».

Esaminando i vari trattati del Frippo si constata che egli intendeva avviare gli allievi alla pratica del canto attraverso la lettura del testo musicale e non per semplice e passiva imitazione; ed è curioso anche notare che, forse per facilitare l'apprendimento, ricorreva, per i principianti, all'uso di una notazione su quattro linee, simile a quella che si trova nel Liber usualis per il canto gregoriano. ()*

Non si è riusciti a sapere fino a quando, e come, la metodologia del Frippo veniva usata nelle scuole ticinesi, dato che non si dispone di documenti probanti. Si sa però che nel 1897, Edmondo Brusoni, il quale fino a pochi anni prima era stato organista della Collegiata di Domodossola, e che poi si era stabilito a Locarno quale docente presso la Normale ed altre scuole cittadine, diede alle stampe, per i tipi delle Arti Grafiche C. Colombi di Bellinzona un nuovo Libro di canto, in tre parti, contenente una nutrita raccolta di canzoni a una, due e tre voci, nonché un compendio di teoria e di esercizi pratici

(*) Presso la Biblioteca cantonale, sezione Libreria Patria, possono essere consultate, oltre a quelle citate, altre interessanti pubblicazioni del Frippo, il quale talvolta si qualifica *curato ticinese*, tal'altra *prete milanese*.

Il Ros-so è la fiamma che scaldaci il

LIBRO DI CANTO

Per le Scuole del Cantone Ticino

Compiato per incarico del Dipartimento di Pubblica Educazione

DAL

Prof. EDMONDO BRUSONI

(Insegnante di canto nelle Scuole Normali, Tecniche e Maggiori cantonali, e nelle Scuole primarie in Locarno)

PARTE PRIMA

Raccolta di 65 canti progressivi ad una voce

per le Scuole Elementari, Maggiori, Tecniche e Normali

Stabilimento CARLO COLOMBI - BELLINZONA, 1997

TicI
C
64
Biblioteca
della Magistrato
Locarno

ad uso delle scuole elementari, maggiori, tecniche e normali.

Una quarantina di anni dopo, Angelo Preti, maestro di canto nelle scuole comunali di Chiasso, pubblicava a Como un metodo di canto dedicato soprattutto all'impostazione e alla cura della voce e, nello stesso periodo, Arnaldo Filipello, attivo nelle scuole luganesi, componeva un metodo per flauto dolce che ebbe l'onore di essere pubblicato a Milano, nel 1941, dalle Edizioni Carisch.

Il nome di Filipello si trova ancora, associato a quello di Alberto Vicari, sul frontespizio dei Canti nella Svizzera Italiana, edito nel 1947 a Zurigo dalla Casa ticinese di edizioni musicali e destinato soprattutto alle società corali e ai docenti dei vari ordini di scuola.

Nel 1957 la Casa Musicale Hug di Zurigo pubblicava Suoniamo e cantiamo, una raccolta di canti, esercizi per flauto dolce e nozioni teoriche allestito da Antonio Zuppiger e Alberto Vicari e, l'anno successivo, lo stesso Vicari in collaborazione con Roberto Galfetti dava alle stampe, patrocinato dal Dipartimento della pubblica educazione, il Canzoniere della Svizzera Italiana, testo ufficiale per le scuole elementari, maggiori e Ginnasi, presso la Tipografia Carminati di Locarno.

Un altro metodo per flauto dolce, dovuto a Giambattista Sisini, attualmente docente al Conservatorio di Lucerna, vide la luce a Locarno verso la metà degli anni Sessanta e fu adottato per una decina d'anni dagli allievi delle Magistrali di Locarno e Lugano dove l'autore allora insegnava.

Come si vede, in fatto di pubblicazioni di carattere didattico, strettamente legate alla Svizzera Italiana, comincia un vero e proprio «crescendo», che assume toni e caratteristiche rossiniane dagli anni Settanta ai nostri giorni, forse per il fatto che la maggior parte delle opere ha avuto ed ha tuttora larga diffusione anche nelle scuole italiane (si vedano a pag. 18, le indicazioni bibliografiche riguardanti l'ultimo ventennio).

L'educazione musicale nelle scuole pubbliche e private si estende oggi dalle scuole materne al liceo e alla magistrale. Nelle scuole elementari, dove l'insegnamento della materia è affidato ai docenti titolari, è attivo un nutrito gruppo di docenti speciali incaricati di portare il messaggio musicale non solo nelle sedi dei grossi centri urbani ma anche in alcuni paesi delle campagne e delle valli. Ogni sede di scuola media ha il suo docente (in certi casi anche due) e l'insegnamento viene impartito in apposite aule fornite di pianoforte, lavagna pentagrammata, strumentario Orff, giradischi, magnetofoni e libri di testo di vario genere.

I progressi fatti dai tempi di Franscini a oggi sono evidenti e innegabili: tuttavia molto rimane ancora da fare.

Con questo numero monografico di «Scuola ticinese» si intende offrire motivi di riflessione e di stimolo a tutti coloro che si dedicano all'insegnamento dell'educazione musicale, affinché i progressi divengano sempre più notevoli e tali da mutare, indirizzandola nel giusto verso, l'opinione generale che la nostra gente si è fatta in passato sul far musica.

Si è suddivisa la materia in tre parti o sezioni, strettamente interdipendenti, nella prima delle quali è trattato il problema fondamentale, quello cioè di come educare correttamente la voce del fanciullo cantore. Il lettore attento coglierà sicuramente molte utili indicazioni sulla maniera di affrontare i vari delicati momenti di questa operazione e, se il lettore è un docente coscienzioso, si sentirà spronato ad ampliare e perfezionare le sue conoscenze specifiche sulla tecnica di educazione delle voci bianche.

La parte più consistente di questo numero è ovviamente destinata a illustrare le varie maniere e possibilità di cantare a scuola, e a mettere in risalto l'ormai riconosciuto e innegabile valore del canto quale potente ausilio pedagogico, indispensabile per una armoniosa formazione globale dell'individuo. Sebbene i problemi propri dei diversi ordini di scuola siano trattati da più specialisti, non è difficile intravedere, nella sequenza dei capitoli di questa seconda sezione, una continuità del filo conduttore. Tutti sono concordi nel considerare il canto corale un mezzo indispensabile per favorire l'osservazione e l'introspezione, l'intuizione e la comprensione, la prontezza e la concentrazione, la riflessione e le abilità impulsive, la disciplina, l'autocontrollo, nonché la sicurezza personale e le relazioni interpersonali.

Uno sviluppo ancor più cosciente e controllato di tutte queste facoltà lo si esi-



L'emblema dell'Anno Europeo della Musica, ideato dal grafico svizzero Celestino Piatti.

L'ANNO EUROPEO DELLA MUSICA

L'idea dell'Anno Europeo della Musica, proposta per la prima volta dal Parlamento europeo nel 1980, è stata suggerita in occasione del terzo centenario della nascita di tre maestri della musica barocca, ma l'intento dei suoi propugnatori – il Consiglio d'Europa e le Comunità europee – è molto più ambizioso: essi vogliono incoraggiare l'educazione e la pratica musicale da parte di dilettanti e di professionisti, migliorare le prospettive di carriera nel settore della musica, promuovere la creatività musicale e, in poche parole, sviluppare la musica di ogni tipo e di ogni epoca, e renderla universalmente ben accetta.

ge, e lo si ottiene anche, in un coro ed è per questo motivo che la monografia si conclude dedicando il dovuto spazio alle attività corali scolastiche e parascolastiche che cominciano a prender piede con successo, oltre che al liceo, anche nelle scuola media.

Non si son potute dimenticare le varie società corali attive nel Cantone perché ci si augura che la gioia del cantare si estenda sempre più; d'accordo con quello spirito acuto che lasciò scritto: «Dove senti cantare fermati ed entra sicuro: i malvagi non hanno canzoni».

Sommario	pag.
Dai tempi del Franscini ai nostri giorni	2
I sezione: La voce del fanciullo cantore	
Educazione vocale	4
Il bambino stonato	6
II sezione: Cantare a scuola	
Il bambino e la musica alla scuola materna	9
Scuola materna: obiettivi generali dell'educazione musicale	11
L'insegnamento della musica nella scuola elementare	12
Canti per la scuola elementare	14
Cantare nella scuola media	15
Il repertorio della scuola media	16
Cantare nelle scuole medie superiori	21
Repertorio 1200-1800	22
Criteri di scelta per il repertorio di un coro scolastico	24
E il Salmo svizzero?	26
III sezione Coro	
Coro giovanile parascolastico	
C'era una volta . . . il coro della Magistrale	27
Esperienze in corso: da un liceo	29
. . . a un altro liceo	31
Nuove leve per le società corali	32

Educazione vocale

L'educazione vocale dei fanciulli è una parte dell'educazione musicale tante volte trascurata per mancanza di preparazione specifica degli insegnanti, ma il più delle volte per una mancanza di metodo.

Innanzitutto bisogna essere convinti dell'importanza e della necessità di cantare bene, usare bene il proprio strumento: la voce umana, il primo strumento musicale a portata di mano, e poi saper articolare bene la tecnica vocale dentro l'insegnamento globale della musica.

Una lezione ideale di educazione musicale dovrebbe dedicare un 40 per cento del suo tempo agli esercizi vocali, un 40 per cento all'apprendimento della grammatica e del linguaggio musicale e un 20 per cento alle notizie e pratiche teoriche. Naturalmente dipende dalla preparazione dell'insegnante, dal suo buon gusto, dalla sua psicologia, dal suo «fiuto», saper dosare quegli elementi che comprendono l'educazione musicale e saper rendere questa materia attraente, in maniera che essa diventi per tutti gli scolari una vera «ossigenazione» dello spirito.

L'insegnamento della grammatica e del linguaggio musicale, della teoria e della storia della musica non è difficile.

Invece l'insegnamento della tecnica vocale presenta più difficoltà specialmente per i maestri che si trovano alle prime armi. Preoccupato per questo problema quando ero «alle prime armi», visitai diverse scuole musicali dell'Italia, della Francia, della Ger-

mania, della Spagna e dell'Ungheria, e rimasi colpito dalla «Escolania» di Montserrat vicino a Barcellona (Spagna) dove Ireneo Segarra, monaco benedettino, stava per terminare un prezioso volume corredato di dischi dove riassumeva la sua stupenda esperienza di Maestro e di insegnante di canto ai fanciulli offrendo ai giovani maestri un vero metodo per l'insegnamento del canto. Il metodo fu pubblicato in Spagna e poi in Italia tradotto e curato da me presso le Edizioni Paoline di Albano Laziale, (Roma), con molto successo.

Gli esercizi di respirazione, di fonazione, di risonanza, di potenza, di cura della voce, vengono presentati in maniera chiara e gradevole. I diversi vocalizzi, le scale, gli arpeggi rendono divertente il lavoro; al giovane maestro non resta che assimilarli ed applicarli secondo la propria esperienza e necessità, pensando anzitutto a non farsi il proprio «coretto», ma a rendere più musicale la lezione.

Pablo Colino

Direttore dei Corsi di Educazione Musicale dell'Accademia Filarmonica Romana

Ci sembra opportuno riportare dal testo citato da Pablo Colino alcuni capitoli riguardanti la flessibilità dell'apparato vocale, l'ambito della voce bianca e la mutazione della voce.

Flessibilità dell'apparato vocale

Per qualsiasi esercizio di canto, forte, piano, facile o difficile, è indispensabile una grande flessibilità dell'apparato vocale.

Alcuni bambini, mentre cantano, si irrigidiscono: ciò risulta controproducente e rende inutile qualsiasi esercizio di canto. La rigidità più dannosa per la voce è senza dubbio quella degli organi della bocca, perché questi sono i principali ricettori e trasformatori del suono. Per mezzo di essi si può modificare il timbro della voce; la loro posizione e agilità influisce sull'articolazione delle parole, e dipende da essi se il suono prodotto dalla laringe viene ben diretto verso i risonatori.

Gli organi dell'apparato vocale sono: il velo palatino, la lingua, le labbra, la mascella inferiore.

Il velo palatino

Il suo funzionamento è importantissimo per l'impostazione della voce. È necessario innalzare il velo chiudendo le fosse nasali e lasciando libero e spazioso il fondo della gola: in questo modo il suono diventa bello, rotondo, vellutato.

Quando il velo palatino non è sufficientemente innalzato, la faringe della bocca comunica ampiamente con la faringe nasale, ed allora si ha la sgradevole voce di naso ed allo stesso tempo una voce apertamente chiara.

Conviene che i fanciulli comprendano bene il retto funzionamento di questo organo. Serve molto guardarsi allo specchio il fondo della gola, prendendo l'atteggiamento di sbadigliare: si osserverà come viene innalzato il velo palatino.

La lingua

Essendo questa l'organo che si muove con più facilità, deve essere controllata continuamente, affinché i suoi movimenti indipendenti non impediscano la buona emissione della voce.

La sua posizione abituale è l'essere tesa sopra la mandibola inferiore, con la punta appoggiata contro gli incisivi inferiori. Durante l'emissione dei suoni lunghi, la lingua deve essere ferma nella posizione corrispondente alla vocale pronunciata; nell'articolazione delle consonanti, si muoverà con leggerezza ma energicamente. Evitare ogni segno di pigrizia nei movimenti.

I bambini che abbiano acquisito qualche difetto di pronuncia devono essere corretti fin dall'inizio. I difetti della cattiva posizione della lingua recano un danno irreparabile alla buona voce.

La reclusione della lingua nel fondo della gola è molto frequente nei bambini. Questo difetto soffoca il suono prima della sua uscita, perché la parte grossa della lingua ostruisce il passaggio verso i risonatori. La voce risulta ingolata e dura. Per correggere questo difetto bisogna insistere ad abituare i bambini a tenere la lingua ben tesa e con la

Bellinzona, 12 maggio 1984 - Mons. Pablo Colino dirige il suo Coro, in occasione del centenario di fondazione dell'Istituto Santa Maria. (Foto Beretta, Giubiasco).



punta in contatto con gli incisivi inferiori: in questa posizione si fa aprire e chiudere la bocca diverse volte.

Le labbra

La pigrizia del movimento di questi organi è innata in alcuni bambini e ne consegue una grande difficoltà nell'articolazione. Bisogna correggere questo difetto nella prima educazione scolastica.

Il movimento delle labbra deve essere fermo e agile: si deve adattare alla posizione propria di ogni vocale e consonante labiale.

Bisogna evitare ogni movimento esagerato, come per esempio quello di sporgere le labbra in forma di cornetta, oppure quello di stringere le labbra contro i denti, o quello di storcerle verso una parte, o di muoverle durante il canto di una stessa vocale con differenti note.

La mascella inferiore e i denti

Dalla cattiva posizione della mascella inferiore provengono diversi difetti: quando si sporge la mascella si causa una pressione della gola e di conseguenza la voce ne risente.

Non si deve mai cantare a denti stretti, perché ne risulta una voce contratta e sgradevole.

Un ottimo modo per acquistare flessibilità e rilassamento degli organi vocali è quello di cantare piano tutti gli esercizi per molto tempo, per esempio durante il primo anno. L'effetto della forza, potenza e volume della voce non si consegue se non dopo molti esercizi cantati piano.

Ambito della voce bianca

Sappiamo per esperienza che le voci dei bambini dai 9 ai 10 anni, per lo più, se non sono state educate, non restano fisse. Sol-

tanto mediante l'esercizio continuato si va determinando il centro dell'estensione della voce.

Dunque, l'ambito iniziale della voce può oscillare. Trascorso un po' di tempo, l'ambito e l'estensione si fissano. Tanto i soprani quanto i contralti hanno un ambito da 14 a 16 note: nei soprani va dal do³ al do⁵, nei contralti dal la² al la⁴.

Il caso di bambini contralti che hanno dei suoni bassi pieni e che fissano l'estensione della loro voce in un ambito basso come quello di fa²-re³ è meno frequente. Succede in circostanze speciali: sono ragazzi di 14 o 15 anni. Il cambiamento di voce viene appena notato: scendono lentamente conservando intatta la freschezza della voce bianca.

Cambio della voce

Fenomeni del cambio della voce

Quando arrivano alla pubertà, a 13 o 14 anni, i ragazzi sperimentano un cambiamento notevole nello sviluppo fisico. Crescono e si irrobustiscono. I tratti del viso perdono le caratteristiche del fanciullo e diventano più virili.

La laringe cresce rapidamente aumentando di 15 o 25 millimetri e, esternamente, appare la prominente cartilagine tiroide o «pomo d'Adamo». Con la laringe crescono anche le corde vocali. La crescita rapida della laringe provoca la perdita della voce di fanciullo (soprano o contralto), per cambiarla, dopo la crisi, in voce di uomo (tenore o basso). Succede frequentemente che la voce di soprano diventi voce di basso, e quella di contralto diventi voce di tenore.

Caratteristiche del cambio di voce

Verso i 13 anni, più o meno, il fanciullo cantore, sia soprano o contralto, deve essere attentamente osservato dall'insegnante: il bambino sarà affetto, qualche volta, da afo-



Alcune voci dei Piccoli cantori della Turruta, il Coro del Mo. Eros Beltraminelli.

nia o raucedine. Un giorno queste affezioni significheranno i primi sintomi del cambiamento della voce.

Il cambio della voce può essere brusco o progressivo. Può durare da un giorno a molti mesi ed avere manifestazioni diverse.

Quando è brusco, la voce si fa rauca e non si possono emettere dei suoni acuti o centrali: si possono emettere soltanto i suoni gravi dell'estensione, con altri più bassi ancora. Il parlare è rauco e oscillante tra i gravi di petto e gli acuti di testa. Facilmente si producono le «stecche», e si cala di tono.

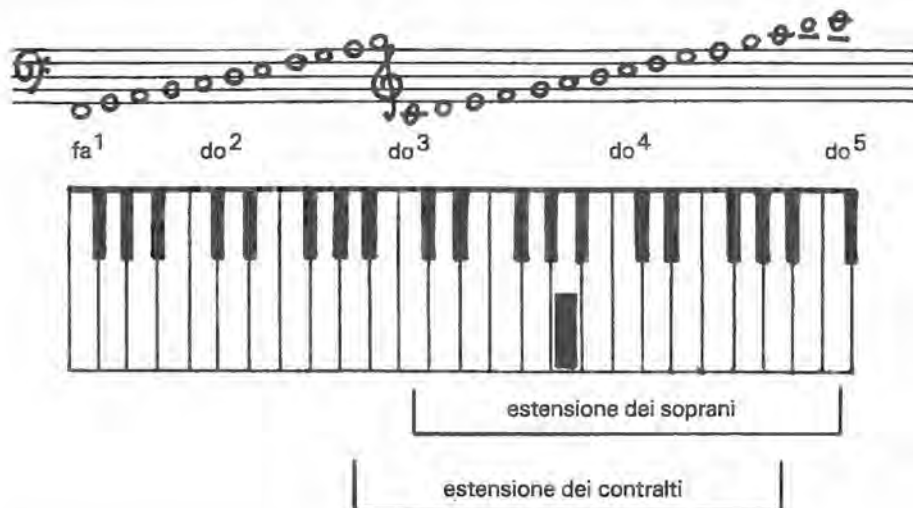
Quando il periodo è lungo, il cambiamento della voce appare molto velatamente. All'inizio si perdono gli acuti, o vengono emessi deboli, oscuri, senza limpidezza. La voce spesso si «rompe», si abbassa il tono del parlare. I soprani che hanno impostato bene la voce, durante il lungo periodo del cambiamento, possono cantare senza che questo causi dei danni particolari.

Non conviene, durante la muta della voce, far fare ai ragazzi la voce di contralto, a meno che anche l'estensione non si sia nel frattempo abbassata e in questa nuova estensione si trovino bene.

I ragazzi possono cantare quello che è loro possibile, senza nessun pericolo, evitando però naturalmente ogni eccesso.

L'epoca dell'anno in cui si perde la voce bianca, ordinariamente, è la primavera, o meglio, quando comincia il bel tempo e si affacciano i primi giorni di caldo, nei mesi di aprile e maggio, quando rivive la natura, soprattutto se i bambini vengono stimolati con gli sport di molto movimento, oppure dopo alcuni giorni di malattia nei quali il corpo ha subito un rapido sviluppo.

(Estratto da: IRENEO SEGARRA: *La voce del fanciullo cantore*, corso di educazione vocale, secondo il metodo dell'«Escolania» di Montserrat - Edizione italiana a cura di Pablo Colino -)



Il bambino «stonato»

Il termine «stonato» (= fuori di tono) ha certo origine più popolare che non scientifica, ma è stato usato per designare coloro i quali, in condizioni psicofisiche normali, hanno difficoltà d'intonazione, sia di una singola nota che di una melodia.

Alla scuola spetta il compito di modificare le condizioni che impediscono a qualcuno di intonare, attraverso un adeguato bagaglio di esercitazioni costanti. Bisogna assolutamente evitare la soluzione di comodo di mettere in disparte chi non manifesta spontaneamente la capacità d'intonare correttamente.

Se poi si analizza la situazione nel «mondo adulto», ci si accorge che molti si sono arresi da tempo autodefinendosi «stonati» e rifugiandosi, magari inconsapevolmente, dietro questo scudo.

Ma proviamo ad avvicinarci maggiormente

al problema entrando in una classe qualsiasi di scuola elementare per assistere ad una lezione di educazione musicale. Ci sono alcuni bambini «stonati». Quanti?

Si può constatare che vi sono, in media, 3-4 allievi con difficoltà d'intonazione per ogni classe. Questi dati risultano da un'analisi svolta per mezzo di un questionario, che poneva anche altre domande, tra le quali una riguardante il comportamento del docente verso questi bambini. Nella maggior parte delle risposte si afferma di agire «normalmente». Ma il termine si presta a molteplici interpretazioni, spesso contraddittorie. Prevala un comportamento di stampo «materno», inteso in senso positivo, come il cercar di cantare vicino ai bambini, oppure il tentativo di aiutarli attraverso la formazione di gruppi misti o svolgendo attività e giochi sui suoni e sui rumori. Fra le tante risposte, la

più significativa è quella che invita a «formare nella classe la convinzione che anche il cantare è un'abilità che si può apprendere e migliorare».

Per quanto riguarda i rapporti tra i bambini, risulta che quelli «stonati» vengono «accettati dal resto della classe ed aiutati nel loro handicap». Vi sono, però, al riguardo, diversi tipi di reazioni. In certi casi il maestro affianca al bambino «stonato» un altro bambino che intona perfettamente, nella speranza che il primo migliori. A volte la classe viene sensibilizzata dal docente sulle difficoltà d'intonazione di alcuni bambini, cercando in questo modo di coinvolgere tutti in un aiuto vicendevole. Capita anche che la classe sia convinta che il bambino «stonato» stia semplicemente cantando più basso, e molti bambini, del resto, non si accorgono nemmeno dell'handicap di un loro compagno.

Vi sono pure alcuni bambini, o intere classi, che tendono a ridere ad ogni stonatura di qualche loro compagno, cercando inoltre d'individuare con precisione il «colpevole». Generalmente questo atteggiamento è privo di cattiveria, ma sarebbe ovviamente opportuno modificarlo.

Cosa fare? Risulta difficile, per il docente, approntare esercizi musicali speciali. Molti insegnanti considerano l'apprendimento di uno strumento, al caso il flauto dolce, come un aiuto per il miglioramento dell'intonazione vocale: l'esperienza dimostra, però, che ciò non è sempre produttivo.

È poi utile vedere se, durante gli anni, si verificano effettivi miglioramenti e, nell'eventualità, a cosa si possono attribuire.

Da più parti si asserisce che il «cantare sovente in classe» sia la condizione primaria per il recupero di un bambino «stonato».

Oppure «frequentare una scuola di musica». E molti affermano che, con esercizi metodici e costanti, si può arrivare a ridurre la voce. In certi casi «si manca di costanza»: e qui è racchiusa tutta la drammaticità di chi si sente impotente di fronte a un problema per risolvere il quale non si riesce a intravedere una valida soluzione. È però anche indice di tentativi, seppur parzialmente o totalmente falliti, di trovare sbocchi positivi.

Un'ultima domanda: accompagnare o meno la classe con uno strumento musicale? Si è potuto constatare che molti docenti accompagnano gli allievi con uno strumento (flauto dolce, chitarra, tastiere) e ciò risulta molto positivo in quanto gli allievi vengono così maggiormente stimolati.

Diaphone

Per coinvolgere maggiormente il bambino si possono sviluppare esercizi interattivi, che adoperino gli strumenti didattici normalmente presenti anche nella più piccola sede scolastica: il registratore e il proiettore per diapositive. Lavoriamo con un «diaphone», seguendo l'esempio del prof. Carrisi, che ha ottenuto risultati notevoli con il suo «bambardiere sensoriale».

Il principio, anche se in un campo terapeutico molto meno impegnativo che non quello dei soggetti cerebrolesi, è quello di risvegliare



re non già qualcosa di morto ma qualcosa che si è semplicemente «addormentato», di risvegliare il senso musicale, o almeno una parte di esso.

Nel bambino «stonato» il movimento musicale, seppur indiscutibile, provoca delle corrispondenze contrastanti nell'organo d'udito. Egli non possiede alcuna nozione, né percepisce la giusta sensazione del movimento sonoro. Si deve allora, per prima cosa, rettificare questa sensazione, verificando se il soggetto reagisce normalmente a:

- suono sgradevole (= rifiuto)
- suono gradevole (= accettazione).

Dall'accettazione all'interesse il passo è breve e si aprono orizzonti immensi.

Spesso, al riguardo di un bambino «stonato», si è cercato di dare un giudizio di scarsa abilità intellettuale. Willems però afferma:

«All'obiezione che ogni attività umana è tributaria dell'intelligenza risponderò che ciò non è sempre vero, poiché le leggi della natura, alle quali siamo soggetti o alle quali possiamo fare appello nel nostro lavoro, non appartengono tutte al campo intellettuale. L'intelletto, che è un aspetto particolare dell'intelligenza, è spesso un impedimento all'attività artistica.»

In pratica, nel creare una melodia si fa appello più alla sensibilità che non all'intelligenza (vedi il canto di un pettirosso).

La polifonia, viceversa, non può essere creata senza l'apporto intellettuale.

La scelta dei suoni più corrispondenti all'espressione desiderata è conseguenza di una sensibilità affettivo-uditiva.

Nel caso del bambino «stonato» si tratta quindi di intervenire e sviluppare determinati campi, e cioè:

- a) la memoria ritmico melodica
- b) l'audizione relativa (interiore)
- c) l'intervallo melodico
- d) la scala, gli accordi, il senso tonale.

La possibilità di realizzare progressi nell'ambito musicale per individui che riscontrano delle difficoltà risiede nell'interazione di diversi aspetti riguardanti l'animo e l'intelletto umano.

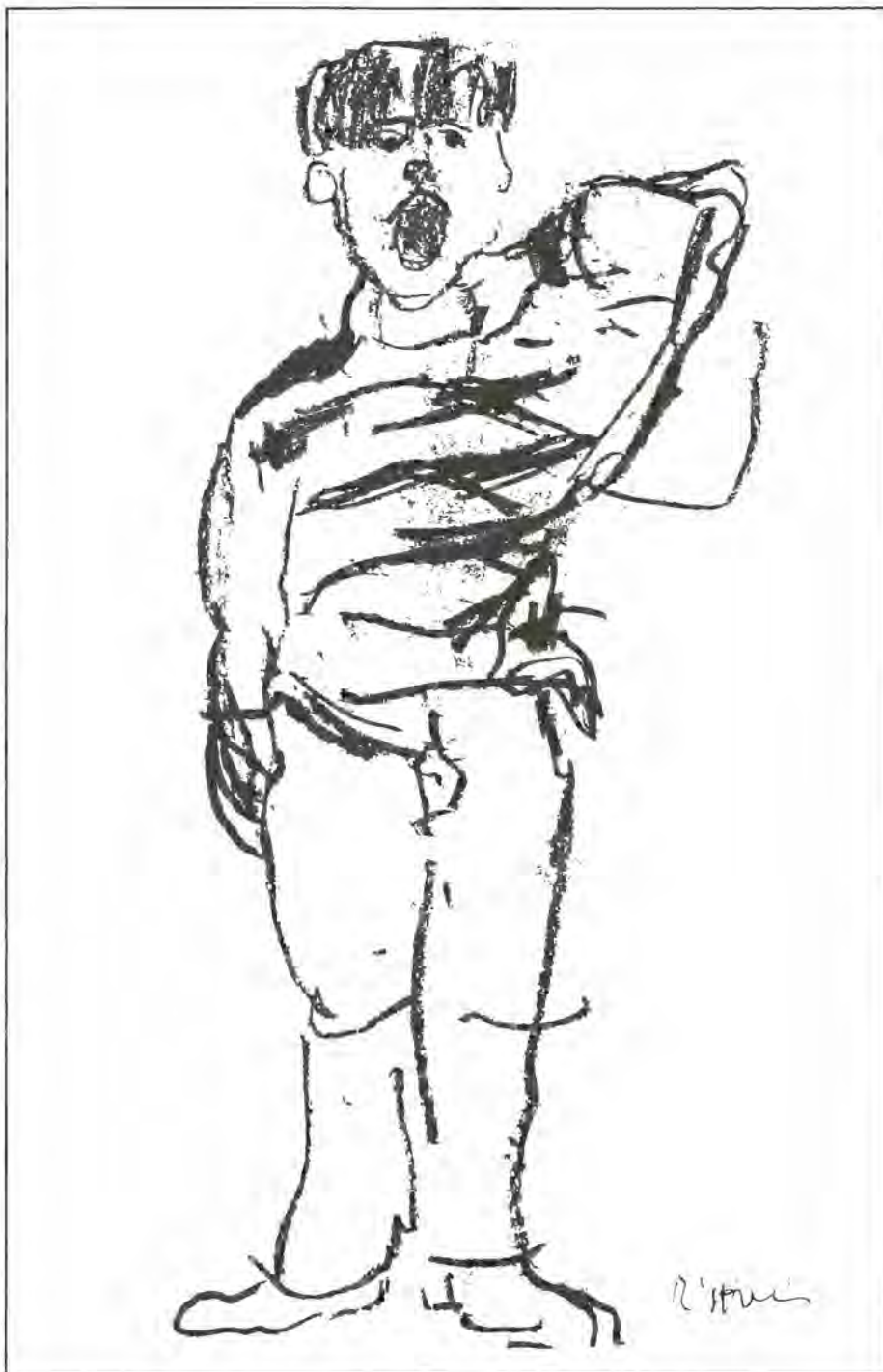


Si tratta perciò di approntare alcuni esercizi che possano soddisfare le esigenze dettate dalla cosiddetta teoria.

Per sviluppare la sensorialità si fa appello all'affettività, si rendono consapevoli i bambini, seppur in maniera indiretta, dell'amore che occorre avere verso l'arte in generale e verso il suono in particolare.

Anche trattando gli argomenti più banali è necessaria quella forza, quell'energia tutta particolare che nasce da una convinzione interiore che affonda le sue radici al tempo stesso nel cuore e nella mente.

I campi d'applicazione dei vari esercizi variano a seconda delle conoscenze teorico-musicali dei bambini. In alcuni casi può già apparire il pentagramma, in altri solo immagini di paesaggi con relativa sonorizzazione.



Esempi

Percezione visiva / Produzione sonora

Vengono preparate alcune diapositive senza sonorizzazione: il bambino viene invitato a riprodurre il suono o il rumore che le dia in questione rappresentano.

Una diapositiva riprodurrà la melodia di una canzone. Detta melodia verrà registrata varie volte variandone il timbro (ad es.: cambiando gli strumenti e, da ultimo, cantandola).

Oss.: una pausa separerà le varie ripetizioni della melodia e permetterà al bambino di provare a cantare il motivo appena udito.

Se si manterrà la stessa immagine ma si cambierà il motivo melodico, si potrà constatare se il bambino continuerà a ripetere le note del vecchio motivo oppure se si arresterà (indice di partecipazione attiva).

Audizione interiore

Si preparano delle diapositive abbinata a dei rumori o a dei suoni:

dia ruscello / rumore acqua
ecc. ... / ...

Le diapositive con la relativa sonorizzazione saranno mostrate ai bambini con l'invito di prestare bene attenzione sia al suono che all'immagine, perché poi verranno chiamati alla partecipazione attiva.

A questo punto si cambiano le carte in tavola, come si suol dire. Si prepareranno degli abbinamenti fasulli e cioè:

dia treno / rumore auto
dia uccellino / miagolio di un gatto
dia passi / rumore di un martello
dia bicchiere / suono campane

dia foglio / rumore forbici
dia chitarra / rumore macchina
per scrivere
dia piano / suono flauto
ecc.

Se si manterrà la stessa immagine ma si cambierà il suono o il rumore, si potrà verificare se le reazioni di ogni bambino rientrano nelle aspettative o si differenziano in modo più o meno marcato.

*

Vengono preparate delle diapositive che rappresentano, ad es., un ruscello, un tramonto, un temporale, un abisso, una casa, ecc.

La serie di dia è sonorizzata con brani musicali tratti da opere di musica classica che generino un sentimento corrispondente a quello suscitato dall'immagine.

Anche qui, in una fase successiva, si mescoleranno le carte: ad una dia che potrebbe suscitare uno stato emotivo gioioso si

abbina un brano di musica che potrebbe essere catalogata come «triste».

*

Si propone all'ascolto un brano musicale che si avvicini il più possibile alla musica descrittiva, al poema sinfonico. Il bambino viene invitato a disegnare seguendo gli stimoli affettivi che la musica suscita in lui. Accanto al disegno un breve commento, una breve storiella esplicativa.

Memoria ritmico melodica -

Ascolto attivo

Si tratta di preparare una cassetta su cui sono state registrate, una dopo l'altra, cinque note congiunte poste a diverse altezze nella tessitura della voce umana, corrispondente pressappoco, nella sua dimensione, a quella del soggetto in studio. L'ideale sarebbe poter registrare la voce di un compagno di scuola.

Questi suoni verranno poi ripetuti con diversi strumenti, cercando di lasciare che il suono duri, nel periodo spazio/tempo, più del normale. Si curerà anche d'intercalare, tra la fine di un suono e l'inizio del seguente, un periodo vuoto che permetterà al bambino di interiorizzare maggiormente la giusta frequenza del suono ascoltato.

Verranno inoltre preparate alcune diapositive che raffigurano le note scelte per l'esercizio.

Il bambino ascolterà la cassetta, avrà un punto di riferimento visivo dei suoni che, di volta in volta, potrà udire e parteciperà attivamente all'esercizio sforzandosi di riprodurre con la propria voce i suoni appena percepiti.

Oss.: Essendo il bambino invitato a riprodurre un unico suono si potrà notare con una certa percentuale di sicurezza se il bambino è o non è in grado di assimilarlo e riprodurlo.

In conclusione

Abbiamo toccato solo marginalmente la punta di un iceberg, a mo' di spinta verso la presa di coscienza di un problema non certamente banale. I meccanismi mentali ed affettivi che regolano determinate reazioni si possono sviluppare o correggere, ma solo con una grande perseveranza. E il tempo per sperimentare gli esercizi di recupero deve essere di largo respiro, come paziente deve essere lo spirito con cui si cerca di applicarli.

Firenze Roncoroni

Bibliografia (testi riguardanti l'educazione musicale e la musico-terapia applicata):

GIOVANNI MANGIONE, *La riscoperta della musica attraverso il metodo Kodaly*, Acquafresca ed.
CONCETTA RASANO, *Musico-terapia: teoria e pratica*, Giunti Barbèra ed., Firenze.

EDGAR WILLEMS, *L'orecchio musicale*, a cura di Gino Vianello, ed. G. Zanibon, Padova.

ZUCCHINI e STEFANI, *Metodologia e didattica dell'educazione musicale*, ed. Bruno Mondadori.

GIOVANNI PIAZZA, *Orff-Schulwerk*, ed. Zerboni.

VIOLETA HEMSLEY DE GAINZA, *Fondamenti, materiali e tecniche dell'educazione musicale*, ed. Ricordi.

Rééducation de l'oreille

Le problème de la justesse d'intonation n'est pas propre au chanteur: l'instrumentiste aussi doit savoir jouer juste. C'est pourquoi nous n'en avons pas parlé autant que de la voix, de la diction, etc.

D'ailleurs, les cas d'«oreille fausse», c'est-à-dire de chanteurs n'ayant pas un contrôle suffisant de la justesse, sont l'exception.

Cependant, nous voudrions aider tel ou tel lecteur, disons, François, à rééduquer son oreille si c'était nécessaire.

Inutile de travailler seul et sans instrument, on perd du temps, puisque le contrôle est défaillant.

Travailler avec un bon chanteur, disons Rossignol. On procédera ainsi:

Stade 1:

Rossignol chante SOL en s'accompagnant au piano d'un accord majeur pour donner une image sonore complète.

- François écoute attentivement.
- Un temps de silence.
- François essaye de répéter SOL sur le même accord que rejoue Rossignol. Si François y arrive du premier coup, ça ira très vite.
- Rossignol recommence alors SOL et le fait répéter quatre ou cinq fois pour bien s'assurer que ce n'est pas le hasard mais bien l'oreille qui a travaillé.

Stade 2:

Puis Rossignol chante une autre note: LA.

- François répète.
- Si ça va, Rossignol fait ainsi chanter toutes les notes qui sont dans la tessiture de François, mais toujours une seule note à la fois, et dans une succession pas trop rapide.

Stade 3:

Quand François est sûr de son oreille, Rossignol chantera, toujours une seule note à la fois, mais dans un rythme plus rapide et en choisissant des intervalles de plus en plus difficiles.

Stade 4:

Puis Rossignol chantera *des thèmes* de deux notes que François répètera.

Puis de trois, quatre, cinq notes. Ce sera un maximum si les intervalles sont inattendus.

Que faire si François n'attrape pas la note de Rossignol malgré plusieurs essais et un maximum de concentration? Rossignol, alors, chante la note de François et l'amène, par degrés conjoints, à la hauteur désirée.

François pourra travailler sans Rossignol, mais en ayant un *instrument* pour le contrôle: piano, harmonium, accordéon à clavier, et seulement si, de l'avis de Rossignol, il est capable de se contrôler tout seul.

Travail avec l'instrument. François joue la note sur le piano. Il refera les stades 1 à 4: le piano fonctionnant exactement comme Rossignol, avec la seule différence que le piano ne se fâchera pas quand François chantera faux. L'expérience prouve qu'avec certains François, il vaut mieux commencer par le stade 4.

Si François n'a pas de piano, mais peut disposer d'un magnétophone, il demandera à Rossignol de lui enregistrer quelques bandes sans fin d'une ou de plusieurs notes.

Avec de la patience, n'importe quel François arrive à chanter juste. Si François a moins de six ans, il est possible que son système oreille-voix ne soit pas encore assez mûr. Dès sept ans, ce sera plus facile.

Jusqu'ici, je n'ai trouvé aucun François réfractaire à Rossignol.

(Estratto da: PIERRE KÄLIN, *Pour mieux chanter*, Ed. Fleurus, Paris)

Il bambino e la musica alla scuola materna

Perché un'educazione musicale alla scuola materna? Si intende «insegnar musica» al bambino dai tre ai sei anni? Come concretizzarla nell'ambito della programmazione? Quali obiettivi si intendono raggiungere?

«Produrre suoni di vario genere, elaborare eventi sonori, giocare col suono, cantare, sperimentare le sonorità più diverse, scoprire le strutture del materiale sonoro allo stato grezzo o già organizzato da altri ... forse è su questa linea che bisogna cercare una risposta alla luce dei due poli di tali esperienze: il bambino e la musica.»¹⁾

Con queste affermazioni abbiamo voluto dare un quadro di riferimento agli interrogativi iniziali di alcune brevi considerazioni sull'educazione musicale nella seconda infanzia.

Tentiamo ora di elencare quelle che - a nostro avviso - sono le *sei tesi* per una corretta impostazione metodologica di tale area di intervento.

1. Tener presente il bambino e la sua crescita globale, quindi considerare i tre ambiti fondamentali e interagenti del suo sviluppo: la socialità, l'affettività, la cognitività.
2. Intendere la musica in senso ampio, quale realtà polivalente.
3. «Fare musica» in modo attivo e creativo con il bambino, soggetto delle esperienze.
4. Educazione musicale non come categoria chiusa, ma tappa importante dell'azione educativa inserita - con un giusto equilibrio - nella progettazione didattica.
5. Rivalutare l'educazione musicale realizzata tradizionalmente secondo modalità alquanto riduttive (ascolto di musica di vario tipo e canto in comune): non rifiutare tali strategie ma proporle secondo una dimensione che consideri l'ampiezza e la varietà del materiale sonoro.
6. Precisare obiettivi da raggiungere nel corso dell'intero ciclo prescolastico e non limitarsi a proporre attività disorganiche, improvvisate, poco graduali.

Con questi presupposti possiamo giungere a precisare meglio uno dei poli delle esperienze: la musica come gioco, azione, espressione, comunicazione, stimolo.

A. *Musica come gioco* con diversi materiali sonori e inteso nelle fasi evolutive di gioco-esercizio, gioco simbolico, primo gioco con le regole;

B. *musica come attività* con i suoni: dalla costruzione di «arnesi» sonori ad un «fare musica» con l'invenzione di nuovi modelli;

C. *musica come espressione*: improvvisazione con l'orchestra (creata con materiale di fortuna o con piccoli strumenti didattici) e ascolto come stimolo da realizzare con segni concreti (ad esempio espressione grafico-pittorica);

D. *musica come linguaggio*, quindi come rapporto comunicativo con gli altri, che rimanda ad una realtà extramusicale;

E. *musica come stimolo* di comportamenti interni e esterni: la musica come rilassamento, come eccitazione, come catarsi.

Quali in sintesi le *attività* da svolgere con il bambino?

- a) Attività di percezione e di movimento: educazione dell'orecchio, educazione della voce, sviluppo del senso ritmico.
- b) Linguaggio corporeo: il gesto e il suono, la rappresentazione grafica e il suono, la parola e il suono.
- c) Strumenti: uso e costruzione di «arnesi» sonori; conoscenza e uso degli strumenti musicali didattici.
- d) Far musica insieme: canzoni, filastrocche, danze. I bambini reagiscono molto positivamente ai canti e alle filastrocche tradizionali che si sviluppano su pochi suoni centrali e con ritmi semplici di bilanciamento e di girotondo. Queste forme musicali fondamentali hanno lo stesso valore delle fiabe.

«L'enfant a besoin de créer, de se lancer dans la musique sans même réaliser les notes qu'il chante. Il prend un texte, le dit et, peu à peu, le chante.»²⁾

- e) Ascoltare insieme: qualunque tipo di musica, dalla classica alla contemporanea, dalla leggera alla popolare (dimensione difficile per l'educatrice che deve essere in grado di proporla al bambino e rispondere alle sue più svariate domande: «Chi l'ha fatta questa musica? come hanno fatto? perché? cosa vuol dire?») Già Fröbel, con il suo «bimbo ludico» e l'accento dato alle esperienze sul versante espressivo-creativo, ci richiama l'importanza di una precoce sensibilizzazione «artistica» nel «giardino d'infanzia».

«Il canto, il disegno, la pittura e la plastica debbono quindi necessariamente essere prese per tempo in considerazione

da un'educazione e da una formazione dell'uomo universale e compiuta, essere trattate per tempo come veri oggetti del primo insegnamento nella scuola, senza abbandonarle ai capricci vani ed infruttuosi dell'arbitrio: e non con l'intento che ciascuno scolaro divenga artista in qualche arte ... ma con lo scopo preciso che ognuno sia condotto a svolgersi completamente, sotto tutti gli aspetti, in conformità della sua natura.»³⁾

María Luisa Delcò

¹⁾ TAFURI J., *Esperienze musicali*, Nicola Milano Editore, Bologna, 1980, pag. 7.

²⁾ WILLEMS E., *L'éducation musicale nouvelle*, Editions Pro Musica, Bienne, 1968, pag. 38.

³⁾ FRÖBEL F., *L'educazione dell'uomo e altri scritti*, la Nuova Italia, Firenze, 1960, pag. 170.

Commenti e disegni di bambini dopo un concerto:

«Ci sono anche tanti signori che suonano con il violino. C'è anche uno strumento che si chiama come un fiore ... rosa. La Mariella dice no no, viola»



«C'era una bella signorina che suonava l'arpa che ha tante corde»



«Anche i signori che suonano con i piatti sono molto belli. Suonano bene.»



Scuola materna: obiettivi generali dell'educazione musicale

L'educazione musicale dovrebbe portare il bambino ad una sensibilità verso la musica e permettergli di prendere coscienza del fenomeno sonoro.

L'educazione musicale comprende attività globali di ricezione e di emissione e esercizi sensoriali musicali di difficoltà progressiva.

Obiettivi specifici

(dominanza espressivo-comunicativa)

Sviluppare nel bambino

- la capacità di riconoscere, discriminare, riprodurre rumori e suoni;
- la capacità di ascolto dei suoni (singoli e organizzati);
- la capacità di emissione dei suoni (singoli e organizzati);
- la capacità di espressione ritmico-musicale.

Dalla relazione di fine anno (1983-1984)

di una docente di scuola materna

Obiettivo considerato: «sviluppare la capacità di riconoscere, discriminare, riprodurre suoni e rumori».

In questi primi anni d'insegnamento mi sono resa conto del come il suono e la musica in generale attirino e calmino il bambino, il quale manifesta il bisogno di ascoltare ma anche di produrre suoni e rumori.

Si può dire che il linguaggio musicale risulta alternativo a quello verbale.

Considerata la realtà del mondo in cui viviamo, ho pensato a quali attività si potessero proporre al bambino per affinare la sua sensibilità, in modo che impari ad ascoltare i suoni ed in seguito a gustare più suoni accostati: la melodia.

Innanzitutto ho cercato di «delimitare» ciò che rappresenta l'educazione musicale nell'ambito della scuola materna.

...

Di fronte al «mio» obiettivo specifico mi sono chiesta quale strategia utilizzare.

Per sensibilizzare i bambini all'ascolto ho scelto tutte le occasioni che la natura ci ha offerto durante l'anno, sfruttando soprattutto i piccoli momenti di transizione; ho stimolato i bambini ad ascoltare la pioggia, il temporale, il vento, le automobili, i passi, i ronzii degli insetti... «Facciamo silenzio e divertiamoci ad ascoltare».

In seguito abbiamo provato ad inventare storielle di rumori, creando un nesso tra un rumore e l'altro. Così ho scoperto nei bambini un grande interesse per questi giochi.

Per rispettare il bambino - con le sue capacità e i suoi limiti - e la gradualità delle attività da proporre, ho selezionato i vari argomenti stabilendo questa successione:

a) suoni e rumori dell'ambiente

→ il nostro corpo produce suoni e rumori;

- suoni e rumori all'interno della sezione,
- suoni e rumori all'esterno della sezione,
- voci di animali,
- voci della natura;

b) orientamento spaziale del suono

→ provenienza e origine del suono

- le varie direzioni (sopra/sotto, destra/sinistra, vicino/lontano);

c) le qualità del suono

→ altezza (concetto di grave/acuto, basso/alto),

→ intensità (concetto di piano/pianissimo, forte/fortissimo),

→ timbro (distinguiamo il suono dei vari strumenti);

d) scopriamo il ritmo

→ il ritmo del bambino,

→ il ritmo della natura,

→ il ritmo prodotto appositamente (gli strumenti didattici)

...

Mi soffermo un momento su quest'ultima fase (legata agli strumenti) che è stata molto positiva. I bambini non si sono messi unicamente a «giocare a costruire», ma si sono preoccupati di «progettare» il tutto: come costruire uno strumento con un suo



no cupo o grave? come costruirne un altro con un suono acuto? ecc.

Dopo queste attività proposte dai bambini (che sono state per me un'ottima verifica), ho cercato di costruire ed organizzare un angolo della musica provvisto di strumenti musicali di timbro diverso (metallici, a percussione, a risonanza) ed inoltre aggiungere un tavolo con materiale diverso, a disposizione dei bambini, per costruire strumenti di fortuna da manipolare e per scoprire rumori diversi. Visto che si trattava di un angolo rumoroso è stata necessaria un'educazione al rispetto degli altri.

A questo punto dell'unità didattica è sorto un altro interrogativo: «come sfruttare le varie occasioni che si presentano?»



L'insegnamento della musica nella scuola elementare

In questo caso posso affermare che ciò che conta maggiormente è l'osservazione del bambino e del gruppo. Conoscendo meglio il soggetto si può arrivare ad anticipare le possibili reazioni e di conseguenza migliorare l'organizzazione delle attività; inoltre il saper sfruttare le varie occasioni dipende molto anche dalla sensibilità della maestra. In particolare non bisogna «sostare su punti fermi», nel senso che le conoscenze non vengono assimilate in un unico momento specifico, ma ogni momento è potenzialmente adeguato: basta valutare bene lo stimolo e l'obiettivo al quale si vuole giungere, sempre in funzione del bambino.

Come conclusione penso che sia opportuno fare un breve resoconto sulle reazioni dei bambini in merito alle attività proposte, quali sono state le loro capacità, i loro limiti, le loro perplessità.

Il bambino di tre anni percepisce gioiosamente la musica; alla percezione dello stimolo si muove in direzione della fonte sonora e reagisce dondolando tutto il corpo: muove i piedi, le mani, batte, tamburella.

Prova piacere nell'imitare il rumore dei suoi giochi, del suo ambiente, dei mezzi di trasporto. Costruisce oggetti con materiale di fortuna che fanno rumore.

Ai primi giochi di reazione distingue il suonare forte dal suonare piano; ama le ronde, le conte, le filastrocche.

Si diverte a produrre rumori con la bocca. Non ricorda completamente una melodia, ma a volte, quando guarda un libro, si mette a cantare accostando melodie diverse e fa cantare gli animali e i personaggi delle fiabe.

Il bambino di quattro anni reagisce anche lui con gioia alla musica, si dondola, salta e muove le braccia. Non è ancora disposto a ripetere un testo a memoria, ma ha bisogno di cantare durante il gioco, produrre e «sperimentare» rumori e suoni dell'ambiente, costruire strumenti, interpretare le musiche con il movimento. Reagisce spontaneamente alle pause, ai diversi ritmi e alla dinamica del suono. Incomincia ad assimilare i vari contrasti (forte/piano, vicino/lontano, acuto/grave). Mentre canta riesce a battere il ritmo, riconosce canzoncine all'ascolto della melodia. Con gli strumenti didattici scopre i vari modi di suonarli (pizzicare, strofinare, grattare, bussare, battere).

Il bambino di cinque anni ama la danza libera, soprattutto se è travestito con maschere. Sa ordinare gli strumenti didattici secondo i diversi contrasti, come pure paragonare il suono agli altri oggetti o agli animali.

«Disegna» la musica a modo suo: le montagne, per esempio, per rappresentare una melodia ascendente e discendente, diversi puntini per una melodia molto ritmata, ecc. Discrimina suoni vicini e lontani, trova differenze minime tra vari strumenti ed arriva ad ordinare una serie dall'acuto al grave (tre o quattro suoni).

Si diverte ad improvvisare melodie e si interessa alla struttura fisica dello strumento.

Ricordi di un vecchio maestro *

Fra i miei ricordi più belli di giovane musicista, un posto di privilegio occupano le esperienze di maestro (diplomato alla Scuola normale nel... 1932) e di insegnante di canto nella «mia» scuola.

Mi trovavo a insegnare nella Gruyère, in una scuola di cinquanta allievi dai 7 ai 15 anni e comprendente tutte le classi. Eppure, nonostante i programmi già sovraccarichi, il tempo per cantare c'era sempre: ogni giorno almeno un quarto d'ora (di canto e... solfeggio). Occorre precisare che in nessun modo ciò avveniva a scapito dell'insegnamento delle materie principali: infatti, i miei allievi sostenevano con successo gli esami annuali non solo nel canto, ma anche in lingua materna, in matematica e nelle nozioni scientifiche elementari. Mi preme insistere su questo punto, poiché molti genitori (a quei tempi e fors'anche oggi) ritenevano che l'educazione musicale fosse per la scuola «tempo perduto», potendo pregiudicare il buon esito dell'insegnamento nelle altre materie. All'insegnamento musicale si riconoscono invece, a giusto titolo, contenuti educativi di prim'ordine, in quanto esso contribuisce allo sviluppo di tutta la personalità infantile. Di questo ero intimamente convinto, nella consapevolezza di offrire ai miei allievi qualcosa di insostituibile.

Il solfeggio

Appena nella scuola elementare si parla di solfeggio, ci si sente dire che è una disciplina riservata a studenti di conservatorio. Eppure, a ben vedere, la musica è come una lingua: non è possibile comprenderla veramente se non si comincia dapprima a leggere su un sillabario. È pure vero che il termine «solfeggio» ha in sé qualcosa di arcigno per i giovani; ed è anche vero che, non di rado, il solfeggio è stato male insegnato, rendendolo impopolare. Potrebbe, ad ogni modo, essere facilmente sostituito con l'espressione «lettura musicale».

Di fondamentale importanza non è forse il metodo da adottare per facilitare ai bambini la lettura delle note musicali? Solitamente si crede trattarsi di un compito facile, mentre in realtà non bisogna farsi illusioni: la pedagogia musicale è difficile. In questo campo la formazione dei futuri insegnanti nelle scuole magistrali ha un ruolo determinante. In primo luogo è indispensabile, nell'insegnante, la presenza di una convinta motivazione. In caso contrario, come potrà riuscire a trasmettere progressivamente ai suoi allievi le nozioni di base indispensabili alla lettura della musica? Nel perseguire questo obiettivo, occorre destare in continuità l'in-

teresse degli allievi e dar loro l'impressione di scoprire essi stessi i segreti dell'arte di Euterpe.

I metodi

Per dare una risposta al quesito, citerò brevemente, fra i più noti metodi in Svizzera, quelli di Ward e di Willems, senza dimenticare i contributi straordinari di due celebri compositori: il tedesco Carlo Orff e l'ungherese Zoltan Kodaly.

Non ritengo necessario insistere sul fatto che il *ritmo* è l'elemento fondamentale di tutta la musica. Al ritmo si richiama appunto prioritariamente il *metodo Orff*, utilizzando gli strumenti a percussione e giungendo persino ad abusarne. I nostri giovani musicisti non dovrebbero, infatti, avere l'impressione che solo la percussione può creare la sensazione del ritmo. Il ritmo è invece qualcosa di interiore, che scaturisce da una sorgente nel nostro intimo. Chi non ha in sé questa sorgente non è ancora musicista. Basta ascoltare J.S. Bach o Vivaldi: la loro musica è per se stessa sufficientemente ritmata e non richiede, come la musica jazz, il falso orpello della percussione.

Il *metodo Kodaly* è basato sulla voce naturale del bambino, anche di quello all'inizio apparentemente poco dotato. La voce viene impostata partendo dalle melodie popolari del folclore ungherese, caratterizzate nelle più antiche espressioni dalla scala pentafonica e da un impianto quasi sempre modale. Grande importanza è attribuita dall'autore all'*educazione dell'orecchio*, organo primario per il musicista. Non per nulla noi abbiamo «due orecchie e una sola bocca.» Non è Kodaly che affermava: «Il più bel canto del mondo l'ho ascoltato dall'orchestra che Toscanini faceva "cantare" con la sua voce rude e rauca?» Ma esistono ancora maestri, nelle nostre scuole elementari, che assegnano i voti di educazione musicale basandosi esclusivamente sulle doti vocali degli allievi, senza considerare la loro attitudine all'ascolto (da verificare mediante dettati musicali regolari). È un vero peccato che il metodo Kodaly, che trova il suo sostegno nel genio di una lingua, possa difficilmente adattarsi al nostro temperamento latino.

Il *metodo Ward* è quello che, per la verità, conosco più degli altri, in quanto l'ho studiato e sperimentato in prima persona con le mie classi a Friburgo. Esso si ispira al ritmo naturale (movimenti alternati di «slancio» e di «riposo») che ricorre nel canto gregoriano e ci consente di affrontare in seguito lo studio delle misure irregolari della cosiddetta «musica moderna» (5/8, 7/8, ecc.). Sebbene all'inizio appaia un po' complicato, il

metodo Ward introduce perfettamente l'allievo alle diverse discipline della *musica espressiva*.

Personalmente considero questo metodo come il più completo. Mentre cura la qualità della voce, esso valorizza i gesti naturali del bambino proprio come uno studio approfondito del vero ritmo.

Tutti sanno che i bambini a scuola si muovono continuamente. È un fatto naturale per la loro età. Il quale, purtroppo, spesso comporta delle punizioni.

Ora, ritenuto che questo bisogno di movimento è connaturato con le esigenze dell'età infantile, non sarebbe a ragion veduta giudizioso trarne profitto attraverso un'educazione musicale basata, appunto, sul ritmo dei movimenti corporali, predisposti e disciplinati?

Mentre Orff, per conferire concretezza al ritmo, usa gli strumenti a percussione, Ward fa perno semplicemente sui movimenti del corpo, come avviene nella danza (da paragonare al metodo Jaques-Dalcroze, a Ginevra). A 8-9 anni gli allievi sono già in grado di dirigere i canti dei loro compagni, nelle principali misure a 2, 3 e 4 tempi.

Il metodo Ward è attualmente insegnato con successo in talune Scuole normali della Svizzera romanda (come a Friburgo e a Sion). È un metodo che si adatta facilmente alle lingue neolatine (francese, italiano, spagnolo) e che ha indotto professori di pedagogia musicale a trarne metodi personali perfettamente in consonanza con la lingua del loro paese.

Nel Ticino si assiste, in questo settore di attività, a un notevole fervore di iniziative che attestano il desiderio di operare all'avanguardia nell'insegnamento della musica nelle scuole. Alcune pubblicazioni didattiche specializzate e il lavoro che si compie alla Scuola magistrale mirano ad una buona formazione e al perfezionamento degli insegnanti. È una constatazione di cui siamo lieti per i nostri amici ticinesi.

Organizzazione dell'insegnamento

L'educazione musicale deve costituire parte integrante dell'insegnamento generale. Ne consegue che compete allo stesso maestro titolare il compito di far cantare regolarmente, cioè ogni giorno, i suoi allievi.

In talune città della Svizzera romanda c'è il cosiddetto «maestro di canto». È un professore di musica che impartisce ogni settimana un'ora di canto e di solfeggio (il tutto in una sola lezione).

Ho vissuto personalmente questa cattiva esperienza che considero non solo insoddisfacente, ma addirittura anti-pedagogica (se l'educazione musicale si riduce in questo unico spazio), almeno nella scuola elementare. È un sistema che può essere applicato allo sport ma non alla musica. Sarebbe invece auspicabile designare, nei centri urbani, dei «responsabili» dell'educazione musicale nelle scuole, in grado di elaborare dei programmi e di assicurarne l'attuazione. Questi specialisti dell'insegnamento musicale non dovrebbero però, in nessun caso, essere considerati alla stregua di «ispetto-



Foto L. Reclari

ri», bensì come consulenti, idonei a porgere consigli e aiuti agli insegnanti nello svolgimento di un compito difficile, specie per quelli meno dotati musicalmente.

La soluzione ideale resta comunque l'insegnamento musicale affidato completamente al maestro titolare.

Un quesito di non trascurabile importanza riguarda il tempo da dedicare giornalmente al canto. Secondo me, almeno venti minuti, da collocare per quanto possibile in un orario prestabilito.

Sarebbe un errore prevedere le lezioni di canto alla fine della mattinata o del pomeriggio, in quanto correrebbero il rischio di essere raccorciate o sopresse a vantaggio delle lezioni precedenti che hanno subito un prolungamento.

Ci sono maestri che suddividono i 20 minuti sull'arco dell'intera giornata, una parte al mattino e una parte al pomeriggio. È un sistema che può avere il vantaggio di rompere

la monotonia di altre lezioni meno entusiasmanti.

Conosco, infine, dei colleghi che iniziano regolarmente le lezioni del mattino cantando. Non sarebbe questa, tutto sommato, la soluzione ideale? Infatti, il canto, sapientemente inteso e utilizzato, può essere uno stimolo straordinario per tutte le facoltà del bambino, tale da condizionare positivamente tutta una giornata di lavoro e da offrire un contributo importante allo studio delle altre materie.

Oscar Moret

* L'Autore di questo articolo ha iniziato la sua carriera come docente. In seguito, diplomatosi professore di musica, gli fu affidata la responsabilità dell'insegnamento del canto nelle scuole di Broc e, più tardi, nelle scuole elementari e secondarie della città di Friburgo. Per 20 anni fu direttore del prestigioso «Corps de musique de Landwehr» e professore al Conservatorio. Ha così avuto l'occasione di affrontare i veri problemi dell'educazione musicale.

Foto L. Reclari



Canti per la scuola elementare

Mi si passi un'immagine: vedo il repertorio di canti per la scuola elementare come un bel grappolo di uva merlot, con tanti acini neri maturati al sole caldo. Un bel grappolo di uva gustosissima che il «maestro-vignaiolo» offre ai bambini della sua classe... E come il contadino ha coltivato amorevolmente e con competenza la sua vite, così il maestro ha saputo scegliere e preparare con passione il suo repertorio di canti. E siccome l'uva è buona e fa bene, il bambino la gradisce e ne riceve lo zucchero.

Scelta dei canti

Con la riforma dei programmi della Scuola elementare è arrivato anche il nuovo programma di Canto e Musica, con il relativo commento e con il sussidio di 50 schede didattiche raccolte in una pubblicazione che, in consonanza con l'immagine evocata, non poteva che chiamarsi *Grappoli di canti*. Sia ben chiaro: ovviamente e sacrosantamente questi *Grappoli di canti* non significano: «mangia 'sta minestra...».

E in questo senso, ben vengano, nei piani di lavoro annuali dei maestri, alternative di ugual impegno, sorrette dalla competenza professionale, da una acquisita capacità di valutazione dei materiali che permetta di operare delle scelte non esclusivamente legate al «piace, non piace». Ma ancora una volta, e chiedo venia, mi sia concesso di sottolineare che la musica è un linguaggio che non può essere presentato, soprattutto ai bambini, con dilettanteschi errori (orrori) di sintassi...

Ricordo che la scelta dei canti deve rispettare i limiti fisici della tessitura vocale infantile e che il genere dei canti deve essere variato e deve potersi adattare ai desideri e agli interessi dei bambini (senza cadere nei prodotti esclusivamente commerciali, presentati con effetti accattivanti, ma non riproducibili).

Esistono innumerevoli raccolte di canti. Oltre ai due volumi in uso nelle scuole ticinesi prima dell'attuale riforma (e cioè: *Canti della Svizzera italiana*, del 1947 e *Canzone-*

re della Svizzera italiana, del 1958), mi permetto di citare alcune pubblicazioni usate dai docenti speciali di canto:

- *Giostra di canti*, Michela Longhi, ed. La Scuola, Brescia
- *Bilzbalzo*, Claudio Cavadini, ed. Marietti, Torino
- *Racconti con canti*, Claudio Cavadini, ed. Eco, Milano
- *Canti per giocare*, Goitre-Seritti, ed. Suvini-Zerboni, Milano
- *50 canti per bambini*, (Metodo corale Kodaly), ed. Carisch, Milano
- *Ragazzi si canta!*, ed. Eco, Milano
- *Canti popolari ticinesi*, E. Fisch, ed. Hug & Co, Zürich
- *Il folclore musicale nel mondo*, A. Schinelli, ed. Signorelli, Milano
- *Fuoco di campo* (Giochi e canti scout), ed. Eco, Milano
- *Cantiamo insieme*, Renato Grisoni, ed. Eco, Milano
- *Cantiamo*, Canzoniere del Grigioni italiano
- *Chants de mon Pays*, ed. Foetisch, Lausanne
- *Sing mit uns!*, Canti internazionali dell'UNICEF

Da queste e, evidentemente, da altre raccolte si possono scegliere:

- canti didattici a una o più voci, con o senza accompagnamento, su bozzetti riguardanti l'ambiente, vicende di fantasia, le ricorrenze;
- canoni;
- canti popolari del folclore nazionale e internazionale;
- canti d'autore.

«Le chant est vie. De tous temps, il a accompagné le mouvement du berceau, de la barque, du chariot, le trot du cheval ou le pas de l'homme.

Il exprime la nostalgie, le charme, la tendresse, l'exubérance, la révolte... il est poésie d'hier et d'aujourd'hui, de l'Occident ou de l'Orient.»

(Jacques Deglane, in *L'éducation musicale*, Les amis de Sèvres, 106ème numéro, juin 1982).

Cantiamo ogni giorno

La bella notizia di cronaca è data dall'apparizione della nuova raccolta *Cantiamo ogni giorno*, a cura dell'Ufficio dell'insegnamento primario. Si tratta di trentuno nuove canzoni per la scuola elementare proposte all'attenzione degli insegnanti, quale fresca produzione di autori ticinesi.

È un florilegio di canti che, simbolicamente, invita a... cantare ogni giorno. Ogni giorno, quando le lumache non si ritirano nel guscio!

E ogni giorno è persino possibile inventare nuovi canti, con i bambini. Altrettanto simbolicamente, la raccolta *Cantiamo ogni giorno* si apre con il canto *I numeri*: testo degli allievi di una I classe delle Scuole elementari di Morbio Inferiore, musica degli allievi di una III classe della Scuola pratica della Magistrale di Locarno.

Claudio Cavadini

GRAPPOLI DI CANTI PER IL III CICLO N° 31



1. Ho perduto il do del mio clarinetto, del mio clarinetto ho perduto il do. Quando mamma lo saprà certo lo dirà a papà.

2. Ho perduto il re del mio violino...

3. Ho perduto il mi del mio contrabbasso...

4. Ho perduto il fa del mio mandolino...

5. Ho perduto il sol del mio pianoforte...

6. Ho perduto il la del mio bombardino...

7. Ho perduto il si del mio corno inglese...

Con brio

Ho perduto il do del mio clarinetto, del mio clarinetto ho perduto il do. Quando mamma lo saprà certo lo dirà a papà.

-mi - re - fa - sol -

-mi - re - fa - sol -

-mi - re - fa - sol -

-mi - re - fa - sol -

-mi - re - fa - sol -

-mi - re - fa - sol -

-mi - re - fa - sol -

-mi - re - fa - sol -

ambiente

fantasia

canto popolare

canto d'autore

1985: anno europeo della musica

cantiamo ogni giorno



31 canti nuovi per le Scuole elementare composti da autori ticinesi su invito del Dipartimento della pubblica educazione, Ufficio dell'insegnamento primario

Cantare nella Scuola media

Per moltissime persone la musica, nel senso più ampio, gode di una simpatia e di un prestigio pressoché incredibili. Dall'antichità fino ai tempi nostri essa è fonte di notevole e continuo interesse. In ogni epoca e cultura ha stimolato sforzi svariati e prodigiosi, come pure investimenti di tempo, danaro e impegno, da parte di persone appartenenti a ogni ceto socio-culturale e a ogni fascia d'età, di intelligenza e di comprensione. Queste sue caratteristiche possono senza dubbio creare un alone di simpatia per l'educazione musicale nella scuola dell'obbligo, ma paradossalmente possono essere anche di ostacolo a una comprensione critica e oggettiva di quanto la musica (e in particolare la *pratica musicale* attraverso il *canto* e lo *strumento*) può offrire come *potenziale educativo*, al di fuori di considerazioni strettamente tecniche, specifiche e nazionalistiche o di puro divertimento o svago personale. Questo ostacolo non riguarda soltanto gli allievi, ma anche una vasta cerchia di persone in genere e in parte deriva da incomprensioni suscitate proprio dal piacere stesso che la musica può dare, sia a chi la ascolta, sia a chi la esegue o la compone. Ciò è dovuto alla dicotomia di scelte che molta gente si crea fra quello che piace - musica «bella» o «buona» - e il resto della musica (per lo più sconosciuta) definita a priori musica «brutta» o «troppo difficile», e che richiede in genere una capacità di comprensione diversa (e quindi più ampliata) di quella già acquisita. È poi facile intuire che, in questa ottica, lo sforzo supplementare rischia di diventare insormontabile poiché l'oggetto musicale che lo richiede (artistico o meno, non importa) fa parte appunto di una categoria arbitrariamente e a priori definita «non desiderabile» o «troppo impegnativa». E così l'allievo non abituato a *praticare* veramente l'arte musicale rifiuta qualsiasi sforzo in quanto non può comprenderlo. Lo scioglimento di questo nodo è realizzabile solamente attraverso la pratica, in quanto solamente essa può dimostrare all'allievo le possibilità di interesse che fattori estetici fuori della sua esperienza possono offrirgli.

Per quanto riguarda la pratica musicale scolastica in particolare, si incontrano con una certa frequenza anche degli atteggiamenti che invocano, quale scusante verso un impegno più serio e interessato, presunte incapacità definite come intrinseche: esempi classici il cosiddetto «stonato» e chi «non riesce» con lo strumento.

Questi atteggiamenti sono molto tristi, in quanto negano a priori all'individuo una delle espressioni più naturali ed intime della natura umana. Ma purtroppo anche, in quanto considerate intrinseche, le difficoltà vengono definite irrisolvibili, o almeno (ancora una volta) troppo impegnative. Il vero problema consiste nel trovare una forma efficace di incoraggiamento. Infatti, creando un am-

biente scolastico *simpaticamente esigente* verso un impegno personale del docente e dell'allievo, e incoraggiando quest'ultimo a scoprire le sue potenzialità latenti, queste «incapacità» verranno senza dubbio molto attenuate e, nella grande maggioranza dei casi, totalmente superate. Però si richiede uno sforzo da parte dell'allievo stesso, come pure dei suoi compagni di classe, i quali devono imparare a superare certe situazioni per migliorare e approfondire il loro apporto tecnico e artistico. Secondo me il modo migliore per trovare una soluzione consiste nella scelta accurata di un'estensione e di una tessitura di voce, nell'ambito delle quali tutti possano partecipare senza difficoltà e lavorare molto in questo ambito con canti, solfeggi e vocalizzi sia a cappella sia con il piano, trasportando su e giù per semitoni, affinché le estensioni vocali più limitate si ingrandiscano. Talvolta capiterà magari di cominciare con solo una o due note, e molto basse, ma attraverso un buon lavoro di base, entro un tempo non molto lungo, l'estensione utilizzabile verrà notevolmente ampliata. Nel frattempo tutti i compagni del cosiddetto «stonato» avranno approfondito molto e migliorato il loro apporto tecnico. Sta di fatto che, all'inizio, il problema fondamentale in questi casi non riguarda la metodologia (anche se importantissima), bensì il convincimento dell'allievo che vale la pena di impegnarsi e subito. Per questo motivo vorrei far notare che proprio il canto, più che la pratica strumentale o altre attività (ahimé!), può dare la spinta primaria ed essenziale. E ciò perché solo in esso può rivelarsi, a livelli di abilità e conoscenze molto elementari, la comprensione diretta delle problematiche personali attraverso la soddisfazione di conquistare e controllare qualcosa di estremamente intima ed essenziale espressione.

A questo punto mi sembra di somma impor-



Foto L. Reclari

tanza far notare che qualsiasi attività musicale nella scuola, pur mantenendo il suo aspetto ludico e piacevole, non deve essere presentata come se fosse una preparazione unicamente per il «tempo libero», in quanto, come per le altre materie, e come vedremo in seguito, non lo è. Nello stesso modo, essa non deve mai decadere nel puro e semplice svago o passivo rilassamento «vegetativo», svuotato da ogni contenuto e significato educativo o artistico, come pure - nel peggiore dei casi - degenerare in uno sfogo irresponsabile e cacofonico; anche se, talvolta, ciò potrebbe essere molto divertente. Questa passività (anche l'irresponsabilità è in effetti sempre un genere di passività) tende a rinforzare gli atteggiamenti dicotomici di facile giudizio accennati sopra, che portano al disimpegno personale, specialmente fra gli allievi che meno riescono a superare queste problematiche.

Infatti, è attraverso la pratica attiva, come il canto, lo strumento e la danza (ma anche, in quanto osservazione e analisi critica, l'a-

Giornate musicali della scuola media - Locarno, 3 maggio 1985: Gruppo Jazz della Scuola media di Giubiasco.

Foto L. Reclari



scolto attivo), che si può sviluppare un senso critico più oggettivo, chiaro e ragionevole, destinato a indirizzarsi man mano verso tutti i fenomeni che l'allievo incontrerà poi durante la sua vita privata e professionale. Per dare un esempio pratico: può essere bello cantare come semplice piacere, ma è ancora più bello e utile, da un profilo realmente educativo, *saper* cantare in *diversi* stili, approfondendo, cammin facendo, le strutture estetiche, culturali, letterarie, formali, storiche, linguistiche, logiche, tecniche, ecc.; come pure sviluppare l'apprendimento della valutazione critica del proprio apporto di natura artistica in contesti e in situazioni che possono variare enormemente: dall'ordinaria lezione di classe, a prove specifiche per la preparazione di una serata, di un saggio o di un concerto pubblico; come pure per star assieme cantando in beata armonia.

In più, questo tipo di operazione porterà l'allievo a un affinamento delle sue conoscenze, della sua percezione e delle sue capacità di apprezzamento, sia per quanto riguarda le proprie esecuzioni sia per quelle realizzate da altri. Le capacità di apprezzamento non dovranno limitarsi soltanto alla denigrazione degli altri, attraverso, per esempio la scoperta di loro difetti esecutivi (mentre per i popri sforzi si adopera il facile compiacimento) bensì dovranno permettere all'allievo di valutare e valorizzare un qualsiasi avvenimento, o fenomeno culturale, con una maggiore coscienza umana, critica e filologica, in un contesto molto più ampio e non solamente o prettamente musicale.

Mi sembra giusto che una persona possa e debba gustare la musica «sua», come le pare e piace. Su questo punto non faccio alcuna discussione, in quanto la libertà dell'individuo di gustare ciò che ama realmente (purché non faccia del male ad altri) è come una pianta delicata che deve essere mantenuta ben difesa e protetta dalle aggressioni esterne. Ma una tale libertà esige due cose: un rispetto reciproco e un'approfondita ricerca della conoscenza e della comprensione delle diverse realtà culturali. Quindi sarà di somma importanza che nel contesto scolastico si facciano scelte educative coscienti, informative e formative, in assoluto rispetto della pluralità della nostra società. L'alternativa di sopprimere o almeno ritardare negli allievi lo sviluppo di un senso critico può ostacolare la loro crescita e maturazione cosciente e responsabile, e nutrire invece, o almeno incoraggiare fra i più deboli e disimpegnati, tutti quei fenomeni di compiaciuto narcisismo culturale e intellettuale, fatto di gusto facile e di scelte immediate, che può degenerare con facilità in veri e propri fanatismi, viziati dal disimpegno verso il prossimo; espressione dell'autoritarismo così dannoso all'individuo, al gruppo e alla stessa società. Parole forti? Forse, ma anche purtroppo vere, specialmente quando si osservano (fortunatamente non così frequentemente come qualche anno fa) i risultati tristi di quelle operazioni socio-scolastiche, che mettono l'accento su una «spontaneità intrinseca» che dovrebbe

scaturire miracolosamente da un allievo lasciato in balia di se stesso e dei suoi compagni, senza alcuna guida, senza esperienze più ampie e, cosa ancor più grave, senza i mezzi critici e le necessarie competenze. Vale a dire senza quelle prerogative che costituiscono la fonte unica di una creatività autentica, realmente spontanea ed essenziale.

Ecco quindi la necessità di favorire un aspetto della spontaneità e della libertà personale collocate in un contesto scolastico atto a permettere lo sviluppo e la maturazione responsabile dell'allievo in una pluralità di espressione, mettendo al bando tutte le nozioni fasulle, e magari anche impertinenti, nonché lo sfruttamento delle mistificazioni di massa.

L'altro aspetto dell'educazione musicale nella scuola e degli ostacoli alla sua comprensione è la difficoltà, per molte persone, di considerare la musica nel contesto dell'educazione generale di base. Questo succede in quanto il fascino della musica, come oggetto di interesse, di svago personale o semplice compagnia (anche se solo a livello di ascolto passivo di generi ben conosciuti che qualche volta diventa una vera e propria «tappezzeria sonora», in quanto sentita ma non ascoltata) è talmente forte e così facilmente gustabile da oscurare quasi i suoi aspetti educativi, diminuendone i valori apparenti. Questo purtroppo è un fenomeno assai diffuso nella nostra società, anche fra persone altrimenti molto preparate e fra quanti pensano che valorizzare gli apporti educativi della musica nella scuola potrebbe significare diminuire i valori di altre materie, o almeno «perdere tempo». Però sta di fatto che, attraverso la musica – e specialmente attraverso la pratica musicale e in particolare il canto – si possono apprendere e sviluppare certe facoltà e abilità di *primaria* importanza per l'individuo e non limitate alla sfera prettamente musicale.

Talune di queste facoltà (se non tutte) è vero, sono ottenibili attraverso lo studio e la pratica di altre discipline, ma l'importanza del loro apprendimento attraverso la musica sta in primo luogo *nell'armonia* e *nell'equilibrio* con cui si sviluppano, e, secondariamente, nel fatto che sono avvicinabili a livelli di competenza e abilità anche assai *elementari* e *naturali*. Per ragioni di spazio mi limiterò ad accennare solo qualche esempio, ma il lettore attento potrà facilmente determinarne e verificarne molti altri, di uguale importanza, quali:

- 1) l'osservazione e l'introspezione;
- 2) la logica e l'intuizione;
- 3) la comprensione paradossale e psicologica;
- 4) la prontezza e la concentrazione;
- 5) la riflessione e le abilità impulsive;
- 6) la sicurezza personale e le relazioni interpersonali;
- 7) la disciplina e l'autocontrollo.

L'osservazione e l'introspezione

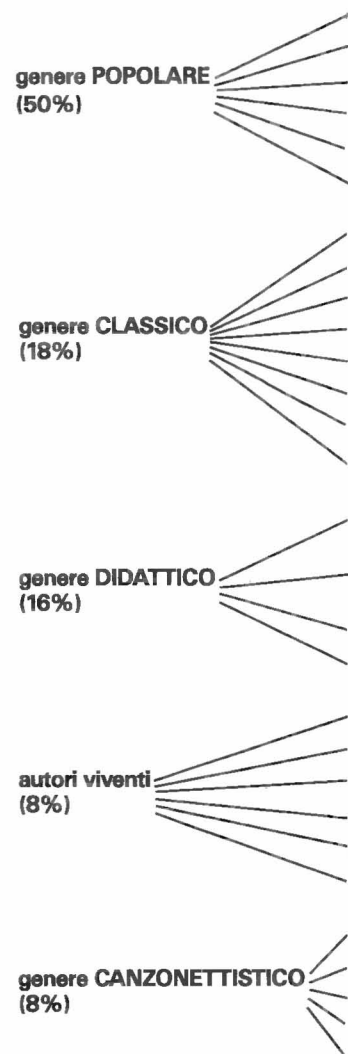
La pratica musicale contempla l'uso di tre sensi: l'udito, la vista e il tatto, ed esige mol-

(Continua a pag. 18)

Il repertorio c

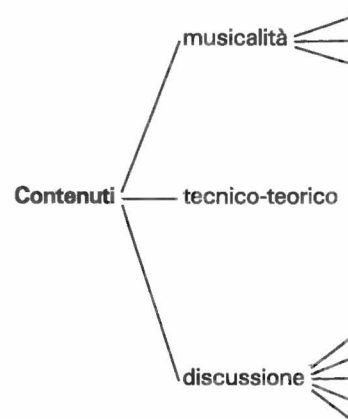
Deve essere diversificato nei (PROFESS

1. DIVERSIFICATO NEI GENERI



(*) Esempi e percentuali si riferiscono

2. COMPLETO NEI CONTENUTI



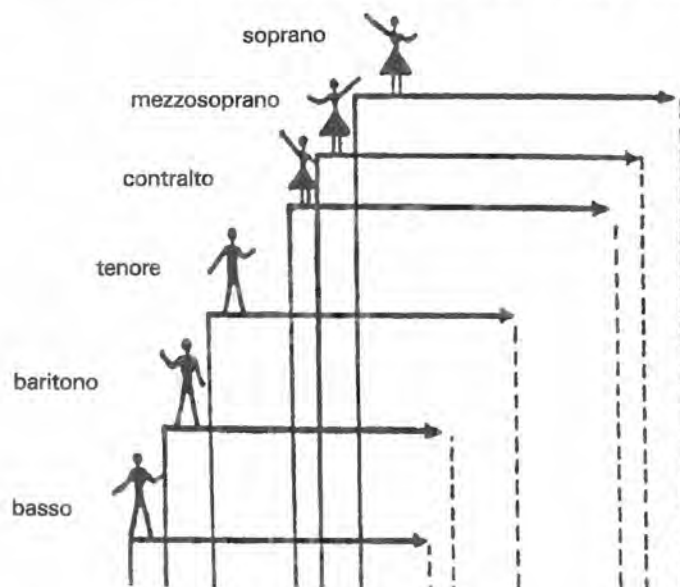
la Scuola media

3. RESPONSABILMENTE PROFESSIONALE

il, completo nei CONTENUTI, responsabilmente
E e PIACEVOLE da cantare.

Estensione della VOCE
{

 fino a 12/13 anni: voci bianche
 dopo i 12/13 anni: le voci si determinano, quindi...



- istico - es. «Sull'omnibus»,
- o - es. «Adeste fidelis»,
- atico - es. «Salmo svizzero»,
- tagna - es. «Era una notte che pioveva»,
- rra - es. «Fischia il vento»,

- Corale dalla Passione sec. Matteo» di Bach
- no alla gioia» di Beethoven
- n notte placida» di Couperin
- La canzone di Solweig» di Grieg
- Maggio» di Mozart
- Serenata» di Schubert
- Il contadino allegro» di Schumann

- ore → minore - es. «Canone ebraico»
(natazione)
- minore + versioni alterate - es. «La campana
fiosa» di S. Sasso
- i → Dominante - es. «Canone di Caldara»

- Sotto il ponte» di Silvano Bernasconi
- Stella alpina» di Claudio Cavadini
- È una Cometa» di Fabio Delucchi
- Signore delle cime» di Bepi De Marzi
- Ottobre» di Renato Grisoni

- Il ragazzo della via Gluck» di Celentano
- Canzone di Marinella» di De André
- Il vecchio e il bambino» di Guccini
- L'uomo in frac» di Modugno

artorio raccolto nelle Scuole medie del Mendrisiotto.

ressività interiore
odia accattivante

gliere una bella melodia con la possibilità di una
onda voce originale, non difficile e piacevole, per
cchiare l'Armonia. Per la classe dotata → 3 voci
i, cantabili dalle contralto e raddoppiate all'ottava
to dai ragazzi che hanno già avuto la «muta».

renze e tradizioni
ialità
uaggio poetico
egamenti con altre discipline

A proposito della TONALITÀ,

posso cambiarla?

Risposta: Sì ma ragionevolmente e con capacità di motivare il fatto.

A proposito della MELODIA
e del RITMO,

posso modificarli?

Risposta: Sì ma con prudenza e competenza.
Sia la personalità di chi modifica a trovare limiti
per non commettere il sacrilegio.

A proposito dell'ARMONIZZAZIONE,

è lecito modificarla... per semplificarla?

Risposta: Sì ma con prudenza e assoluta
competenza.

4. PIACEVOLE DA CANTARE



«Disons-nous bien qu'il est plus facile d'apprendre à chanter correctement que d'apprendre une langue étrangère; car mon gosier d'Occidental n'est peut-être pas fait pour le russe ou le japonais, mais il est certainement fabriqué pour la joie de chanter.» (P. Kälén, Introduzione a «Pour mieux chanter»).

Fabio Delucchi

(Continua da pag. 16)

ta rapidità e accuratezza nell'osservazione di fenomeni spesso estremamente sottili nelle loro sfumature; in questo modo essa richiede uno sviluppo molto esigente dell'uso di questi sensi, come pure l'interiorizzazione e la memorizzazione dei fenomeni percepiti e dei codici inerenti. (Per esempio il cosiddetto «orecchio interno», la decodificazione dei simboli e delle forme scritte, i gesti di direzione, l'automatizzazione di movimenti o di posizioni in relazione allo strumento, il controllo del fiato e dell'articolazione, ecc.). Fra l'altro, l'osservazione include anche la capacità di intuire le relazioni tra i fenomeni percepiti e i simboli e le cause fisiche e psico-fisiche che li producono; senza mai perdere di vista l'importanza della fantasia che genera il pensiero creativo. Questo tipo di osservazione costituisce una notevole spinta all'introspezione, poiché il mettere in rapporto un'esperienza vissuta intimamente con ciò che ci circonda stimola una comprensione più ampia della realtà e delle possibilità di verifica, nonché una maggior sensibilità verso ogni genere di sottilie e finezze.

La logica e l'intuizione

Attraverso l'analisi e la comprensione della simbologia musicale (e non solo quella scritta), dei rapporti e dei sistemi di rapporto, dei codici e dei modelli estetici, formali, culturali e storici, si sviluppano insieme la logica e l'intuizione.

Proprio perché la comprensione degli avvenimenti musicali, pur essendo razionale, non può essere raggiunta, purtroppo, attraverso la sola logica. Inoltre, questa comprensione è molto ampia, interessando fenomeni di ogni tipo e, quindi, di carattere «più totale» e amorfo che specifico e cristallino. In questo modo si può sviluppare armoniosamente l'aspetto intuitivo e paradigmatico, purché vi sia un supporto filologico sempre verificabile. Così l'individuo

può crescere in perfetto equilibrio tra questi due aspetti del pensiero (molto spesso attraverso il paradosso e l'enigma, così cari ai musicisti, come agli artisti e filosofi in genere); equilibrio che altrimenti verrebbe trascurato o sviluppato in un senso troppo unilaterale, come spesso succede fra gli «studiosi».

La verifica continua, essenziale specialmente per ben cantare e per una corretta pratica strumentale, sviluppa il senso dell'accuratezza e il gusto dell'approfondimento, sia nella realtà musicale e artistica, sia verso tutti quei fenomeni che l'individuo incontra nella vita. Infatti la musica propone infiniti esempi di combinazioni di ogni genere e a tutti i livelli di comprensione.

La prontezza, la concentrazione e lo sviluppo della sicurezza personale attraverso la pratica musicale

Come accennato sopra, l'allievo di musica, per ragioni insite nella stessa natura musicale, è obbligato a reagire con rapidità in situazioni che vanno dalla più fissa e rigida a quella di estrema flessibilità, ma sempre mutevoli e impegnative. Sarà facile comprendere quindi, come questo tipo di esigenza possa sviluppare nell'allievo la prontezza d'azione, la concentrazione e l'agilità del pensiero. (Se vogliamo essere onesti, dobbiamo ammettere che sono solo gli stolti coloro ai quali non piace far musica con qualche strumento, anche se poi si divertono assai quando vengono coinvolti in situazioni di interesse e di impegno. Ecco perché il canto è indispensabile nella scuola in quanto molto più adatto a risolvere questo tipo di problematica). Già da sé questi elementi possono contribuire assai alla sicurezza di spirito personale, ma il canto in particolare, in modo esigente e simpatico, può dimostrare e anche insegnare agli allievi, in modo diretto, una via interessante per affermarsi nello studio in genere, come pure nel contesto sociale non-competitivo. Perché?

Nello studio della musica, sia nell'apprendimento del canto affinato, sia nell'esercizio della pratica strumentale, l'allievo deve imparare che *solo* attraverso una preparazione *costante e curata* (a prescindere dal talento personale) si possono ottenere risultati atti a dare soddisfazione.

Ma l'elemento più importante da evidenziare è che uno studio di questo genere mette sempre, magari a livello elementare, *tutti* gli allievi in grado di provare queste soddisfazioni.

Ciò può essere molto *utile* per indicare agli allievi più deboli un modo efficace di agire, adatto anche per aiutarli a superare le loro difficoltà in un contesto più ampio. Inoltre esso costituisce una attività divertente, che permette una molteplicità di espressioni facilmente verificabili, e che purtroppo non è sempre realizzabile in tutte le altre materie scolastiche.

Non di meno, siccome *tutti* gli allievi, per ottenere risultati soddisfacenti, devono impegnarsi assai, la pratica corale è ottima per sviluppare un senso di solidarietà e di comprensione della fatica comune, basato sulle realtà e non sull'arroganza fasulla di stampo autoritario. Può darsi che inizialmente questo tipo di lavoro non vada del tutto a genio a certi allievi viziati dall'aver facile; ma dopo un po' anch'essi si dovrebbero render conto che si tratta pur sempre di un insegnamento utile.

La disciplina e l'autocontrollo

Questi due elementi scaturiscono dall'interesse che l'allievo e l'insegnante dedicano alle attività che svolgono, e non sono mai i risultati di soli stimoli esterni, bensì sempre derivano da un serio impegno interno. In questo modo la disciplina è una logica conseguenza della coscienza di lavorare in gruppo con la massima concentrazione e per periodi di tempo abbastanza lunghi, al fine di ottenere i risultati desiderati. Basta infatti assistere a una prova di una corale o di una buona orchestra per rendersene conto.

A livello scolastico questo tipo di disciplina nella musica produce frutti particolari, prima di tutto perché i risultati danno soddisfazione e piacere, e in secondo luogo in quanto gli allievi possono rendersi subito conto che l'egoismo e il disimpegno danneggiano tutti. I buoni risultati di un lavoro collettivo e il piacere che ne deriva dipendono dall'apporto di *tutti*.

In questo contesto si può affermare che il canto corale, inteso nel senso giusto, è uno dei massimi esercizi sociali a nostra disposizione; tanto la storia quanto le innumerevoli esperienze positive dei nostri tempi lo possono confermare.

Sono forse queste cose non corrispondenti alla realtà? Ideali irrealizzabili e campati in aria per quanto riguarda la società moderna, viziata dai mass-media e da altre fonti del facile avere?

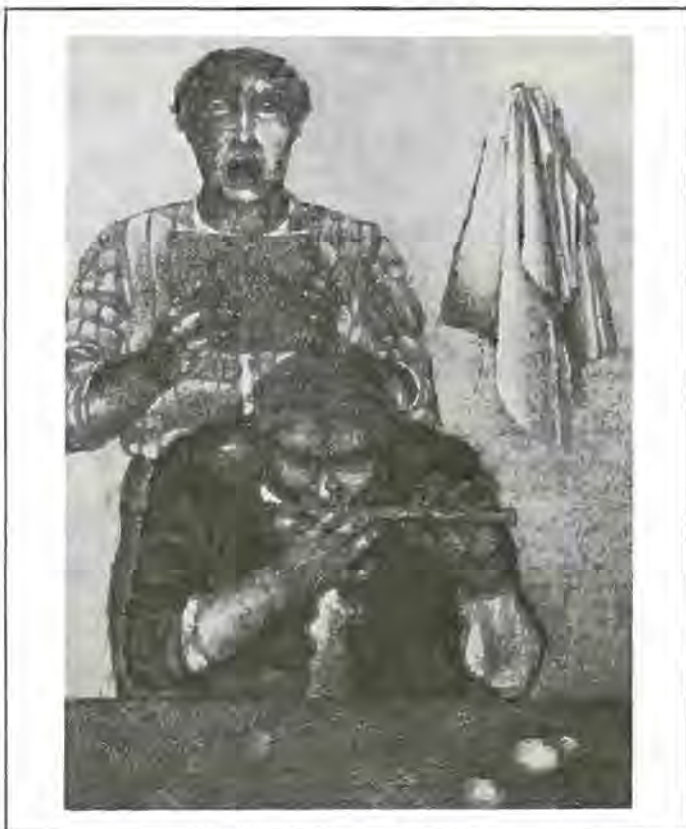
Io non credo. Lo sviluppo delle attività musicali – in particolare delle società corali, delle scuole private di musica, dello studio musi-

Testi scolastici di autori ticinesi dell'ultimo ventennio

- CAVADINI C., *Bilzo-Balzo*, Casa editrice Marietti, Torino, 1969.
CAVADINI C., *Canto e musica con i bambini*, Casa editrice Marietti, Torino, 1969.
CAVADINI C., *Canto e musica con i ragazzi*, Casa editrice Marietti, Torino, 1972.
CAVADINI C., *Racconti con canti*, Casa musicale Eco, Milano, 1976.
GRISONI R., *Solfeggi cantati*, Edizioni Curci, Milano, 1976.
CAVADINI C. - GRISONI R., *Voglia di musica*, Casa editrice Marietti, Torino, 1977.
GRISONI R., *Cantiamo insieme*, Casa editrice Eco, Milano, 1980.
CAIROLI M., *Metodo per flauto dolce*, fascicolo per allievi, I-II-III parte, Dipartimento della pubblica educazione, Ufficio dell'insegnamento medio, Bellinzona, 1981.
HEUSS N., *Musica e movimento*, Editrice La Scuola, Brescia, 1981.
CAVADINI C., *Canto e musica nella scuola elementare*, Dipartimento della pubblica educazione, Ufficio dell'insegnamento primario, Bellinzona, 1983.
CAVADINI C. (a cura di), *Grappoli di canti*, Dipartimento della pubblica educazione, Ufficio dell'insegnamento primario, Bellinzona, 1984.
A.A.VV., *Cantiamo ogni giorno*, Dipartimento della pubblica educazione, Ufficio dell'insegnamento primario, Bellinzona, 1985.

* * *

Si segnalano inoltre: la versione italiana, a cura di A. Vicari, di *Alla scoperta della musica* (Edizioni Casagrande, Bellinzona, 1974) di J.J. Rapin e, di prossima pubblicazione, una bibliografia analitico-descrittiva di canti popolari nel Ticino, a cura di Fredy Conrad, con il sostegno del Dipartimento della pubblica educazione e dell'Associazione Ricerche musicali della Svizzera italiana.



Gioxe De Micheli, Milano - *Cantata*, 1974, olio su tela, cm 160 x 110, Galleria 32, Milano. (Da «Pittura e musica», Lugano, 1974)



Posizione corretta delle mani del suonatore di flauto.

cale a livello personale da parte di migliaia di persone, dei concerti pubblici quasi sempre ben frequentati, dei gruppi strumentali di ogni genere - è di per sé un'eloquente testimonianza. Non si tratta di fenomeni di puro «passatempo», come qualcuno vorrebbe far credere; basterebbe infatti far parte di una buona corale per qualche tempo per rendersene conto. Ci troviamo di fronte all'espressione di bisogni culturali essenziali e primari che, per le persone attive in questi ambienti, divengono fonte di notevolissimi stimoli per lo sviluppo personale e spirituale.

Per restare nell'ambito puramente scolastico mi permetto di tradurre liberamente dall'inglese la descrizione delle esperienze vissute in Ungheria dal musicologo e pedagogo Geaffry Russel-Smith, tratta dal suo articolo su Zoltan Kodaly (*Some Great music Educator* - Novello - Londra).

«... In ogni caso, la cosa che prevale in tutte le lezioni che ho visto è un senso di vitale divertimento e di concentrazione totale ...»

«... malgrado gli alti livelli (di abilità musicale) ottenuti, è fuori questione che questo tipo di educazione (musicale) possa essere puramente una preparazione speciale (o specifica) per la professione ...»

«... Psicologi scolastici, che hanno condotto indagini esaurienti, hanno stabilito *senza alcun dubbio* (sottolineatura dell'articolista) che questa educazione musicale intensiva, lungi dal diminuire lo sviluppo del ragazzo in altre materie, stimolava una consapevolezza globale e prontezza di spirito, la quale compensava abbondantemente il tempo detratto da attività non-musicali. Fu stabili-

to che intorno ai 14 anni di età, l'allievo medio che viene indirizzato a questo tipo di educazione musicale, è generalmente di circa tre anni più maturo, in tutte le materie, rispetto ai suoi coetanei che frequentano scuole dove il programma d'insegnamento prevede solo in minima parte l'educazione musicale. La loro abilità con i numeri, come quella verbale nella lettura, nello scrivere e nella comprensione, il senso spaziale, le conoscenze linguistiche, storiche, geografiche e di altre materie, sono tutte influenzate da questo comportamento accresciuto, come pure la maturità emozionale e i modelli di comportamento sociale. La musica nell'educazione scolastica può quindi essere considerata una chiave vitale per l'educazione totale del ragazzo ...».

In questa ottica mi sembra utile osservare:

1) l'importanza primaria delle attività musicali *pratiche*, con particolare riguardo per il canto. Le conoscenze teoriche devono essere apprese (e non «insegnate») attraverso le esigenze pratiche e specifiche della classe singola e della sua dinamica.

2) L'importanza di esigere cortesemente un alto livello di qualità e di approfondimento da tutti gli allievi, e quindi di basare (e dosare) le difficoltà come stimoli sì, ma entro i limiti delle reali possibilità di tutti.

3) L'inserimento della pratica strumentale deve essere realizzato solo in funzione della pratica del canto, o almeno in relazione a essa. Da sola è troppo unilaterale e non permette lo sviluppo dell'espressione più essenziale e primaria. All'inizio del primo anno di scuola media si deve quindi lavorare bene sull'intonazione delle voci e solo in seguito

introdurre la pratica strumentale, la quale, fra l'altro, sarà così facilitata.

4) È auspicabile lo sviluppo dell'educazione attraverso la musica anche e soprattutto nelle scuole primarie, in particolare attraverso la partecipazione settimanale di un docente speciale altamente qualificato, che sappia sviluppare l'attività con proposte sempre nuove di canti e di relative problematiche, e del docente di classe, il quale, a sua volta, curi l'esercitazione giornaliera del repertorio acquisito attraverso opportune forme di sviluppo interdisciplinare. In questa fascia scolastica il canto deve assumere un ruolo primario. Il docente speciale dovrebbe inoltre curare certe attività musicali parascolastiche come il coro, i gruppi strumentali, i concerti, i saggi, ecc.

5) È pure auspicabile uno sviluppo, in ogni sede scolastica, della disponibilità di materiale didattico come pianoforte, libri di canti e di esercizi razionali per lo sviluppo della voce, fiauti dolci di buona qualità, libri per lo studio del flauto, come pure dischi, nastri e un buon impianto di riproduzione.

Spero di essere riuscito a chiarire qualcuno degli aspetti fondamentali del potere educativo della musica. Come moltissime altre persone che dedicano tutte le loro energie all'insegnamento in questione, credo molto nel suo valore scolastico, oltre che in quello spirituale. Mi auguro di cuore che le generazioni future possano meglio comprendere questo meraviglioso bene comune e, conseguentemente, sappiano meglio usufruirne.

Robert Michaels

Cantare nelle scuole medie superiori (SMS)

Dato per scontato che la «formazione musicale» abbia un influsso e una propagazione tanto ampia da toccare tutte le sfere della vita dell'uomo, si può affermare che la musica come valore formativo assume un importante ruolo di «transfert» nel senso più vasto del termine, per la totalità della vita dell'uomo.

Secondo Heinrich Hüschen i suoi spazi e campi d'azione possono venir così riassunti:

- *quello estetico:*
dove la musica a livello di realtà artistica ricrea quel mondo «umano» fatto di percezioni, di esperienze, di proposte creative.
- *quello terapeutico-curativo:*
già conosciuto nelle antiche culture per il suo valore catartico, realizzato nell'«atto pratico» del «far musica attivamente».
- *quello educativo:*
atto a sviluppare la sensibilità e il comportamento sociale-comunicativo e disciplinato che contribuiscono particolarmente alla concentrazione dello spirito.
- *quello religioso:*
ormai già ampiamente affermatosi in tutti i popoli e culture.

Tre elementi molto importanti trovano nella musica la loro più completa simbiosi e sublimazione:

- l'alto grado di astrazione spirituale e intellettuale;
- la forte capacità di vivere intensamente un fenomeno, un'esperienza;
- il coinvolgimento naturale del fattore motorico.

Queste componenti (o qualità umane) rappresentano nella loro realizzazione equilibrata e armonica, l'ideale della «formazione dell'uomo».

Oggi in particolare, si sente la necessità di una «educazione estetica» atta a ristabilire il giusto rapporto tra la supremazia razionale e lo sviluppo armonico, globale della personalità.

Infatti proprio l'attività legata alle «MUSE» può rigenerare e ricomporre il divario dato dal benessere (con il relativo modo di pensare e di comportamento) e dal pensiero troppo spinto verso una valutazione eccessivamente scientifica.

Questa situazione fa sì che ci si rivolge sempre più all'espressione artistica per trovare uno sbocco ad un mondo legato alla macchina, al computer, alla fredda programmazione; questo intento vuol pure aiutare a capire i segni del tempo in cui viviamo.

E ci si rivolge ai «principi creativi delle arti» uniti ad una matura sensibilità, poiché ancora si crede che sia possibile «salvare l'uomo» da quella macchina che lui stesso ha creato, sviluppa, perfeziona e che inesorabilmente lo sta travolgendo.

La musica ha una posizione di rilievo nelle arti grazie anche al fatto che uno dei suoi elementi principali è legato all'espressione spontanea dell'uomo: LA VOCE.

Uno strumento naturale e primitivo che mette il canto in primo piano nella scala dei valori espressivi.

Così come il CANTO CORALE che con la sua forza comunicativa ha conosciuto negli ultimi quattro decenni un grande sviluppo, assumendo la funzione di importante catalizzatore fra le genti di tutti i paesi.



Alberto Magnelli, Firenze - *Le note musicali*, 1941, collage su carta, cm 34x26 (Coll. privata, Lugano). Da «Pittura e musica».

Il canto nell'educazione musicale delle SMS in Svizzera

Quasi tutti i Cantoni prevedono 2 ore settimanali d'insegnamento oltre a quelle previste per l'attività corale (spesso facoltativa). In tutti gli anni di scuola fino alla maturità sono richieste due ore e le lezioni di musica strumentale sono contate separatamente. Purtroppo non tutti i cantoni usufruiscono di tale situazione.

In ultima analisi ciò vuol dire che l'apporto delle «MUSE» allo sviluppo della personalità dell'allievo non viene dato in modo completo e curato: cioè l'allievo deve subire le conseguenze di una scelta operata ad altri livelli che lo priva di quello che potrebbe avere per diritto e che si traduce in svantaggio per chi dalla scuola spera di ricevere TUTTO ciò che concorre alla sua completa formazione e allo sviluppo della sua personalità.

Se gli obiettivi della scuola attuali corrispondono a chiari principi pedagogici e a valide impostazioni metodologiche, allora l'elemento creativo rappresenta un fattore

essenziale nella formazione globale del giovane e della sua personalità.

Anche il lato comunicativo (il lavorare assieme) assume un aspetto valido e indiscutibile che si realizza in modo esemplare nell'attività corale.

Sintetizzando quanto sopra esposto si possono riprendere i seguenti punti:

- se consideriamo seriamente l'espressione e lo sviluppo armonici della personalità è certo che l'educazione artistica in senso lato dev'essere un elemento centrale di massima importanza con un suo posto adeguato, che nell'immagine già molto unilaterale dell'uomo assume il ruolo di «correttivo» per una vita spirituale più sana.
- Ciò può essere raggiunto solamente attraverso l'atto creativo e comunicativo.
- La musica e l'attività musicale in genere sono particolarmente indicate per questo scopo. Il che significa che nelle scuole (per noi nelle SMS) è necessario «fare» musica.
... che si parli poco di musica, ma che venga vissuta tramite l'esperienza diretta, viva, pratica.
- L'educazione musicale dovrebbe basarsi su tre elementi fondamentali:
 - il canto del singolo,
 - il canto d'insieme in classe,
 - il canto corale.
- Un valido contributo presentano pure attività collaterali che dalla danza al movimento, dall'improvvisazione alle espressioni più diverse fino al «teatro» completano il quadro educativo collegando i vari campi dell'insegnamento.
- Anche i «segni del tempo» sono da prendere seriamente e da tenere in considerazione (Jazz-musica Beat-Pop-Rock e altri generi, come quello «nostalgico», popolare o folcloristico).

I campi della musica sono vasti e i giovani possono trovare sicuramente una loro «strada» dettata da una scelta operata nell'ampio ventaglio disponibile.

- L'educazione strumentale dovrebbe essere offerta quale sana possibilità d'esperienza diretta, reale.

Ha sempre avuto un'importanza enorme il fatto di permettere a un giovane di cimentarsi nel «suonare assieme» in un complesso strumentale, poiché inestimabile il suo valore educativo.

Conclusione

I nostri giovani sono gli adulti di domani. Dobbiamo avere il coraggio di dar loro tutto quello che occorre per il loro sviluppo armonico ed equilibrato. E ce ne saranno riconoscenti.

In Ungheria, in America e in Svizzera a Berna è stato sperimentato che un'ora di musica al giorno si è rivelata molto utile e positiva e presto diventerà una necessità impellente anche per tutti noi.

Hansruedi Willisegger

Presidente della Società svizzera dei Docenti di musica delle scuole superiori e medie

Repertorio 1200-1800

L'impostazione da me data alla pratica del canto nelle classi liceali persegue tre obiettivi tra loro complementari, e si articola dunque in altrettante procedure didattiche. Ne accenno qui brevemente, a titolo esemplificativo e senza alcuna pretesa di fornire un paradigma invariabile.

Le tre finalità da me attribuite al canto sono dunque le seguenti:

1. *Canto come educazione dell'orecchio.* In questo senso, il canto costituisce un esercizio fondamentale per avviare l'allievo alla lettura di una melodia, abituandolo all'intonazione degli intervalli senza l'aiuto di note emesse dallo strumento. Gli esercizi relativi sono tratti da vari periodi storici, in modo che gli allievi possano confrontarsi con diversi tipi di melodia: è infatti

evidente che sussistono livelli diversi di difficoltà nell'intonazione di una melodia tonale oppure di una del Rinascimento, nella lettura di opere prerinascimentali o di quelle a noi contemporanee.

2. *Canto finalizzato ad una migliore conoscenza di storia della musica.* L'esecuzione di un'opera, o di parte di essa, è il miglior supporto per la conoscenza di un musicista o di un'epoca.

3. *Canto come educazione del gusto attraverso la pratica musicale.* Avvicinarsi alla musica solo attraverso l'ascolto, sia pure condotto analiticamente e consapevolmente, è un procedimento riduttivo, in quanto risulta privo di quella componente essenziale che è il «far musica». Senza questa componente, si è nella condizione di chi pretende



di gustare un buon vino solo guardando l'etichetta. Ogni giorno constato che solo attraverso la pratica si fa vera opera di avvicinamento alla musica.

È ancora radicata l'idea che «far musica» significhi suonare uno strumento, ma questa errata convinzione costituisce un fattore negativo ai fini dell'educazione musicale.

Estremamente dannoso, poi, è l'uso della radio, della televisione o del giradischi a scuola, se la pratica musicale si riduce all'ascolto di registrazioni e se l'ascolto stesso non è opportunamente guidato. L'educazione musicale, se da un lato ha tratto benefici da questi mezzi tecnici, dall'altro ha subito un grave attacco.

La voce, lo strumento più economico e da tutti posseduto, costituisce ancora l'elemento più ovvio e meglio rispondente alle esigenze della pratica musicale. Si noti inoltre che il canto è portatore di benefici effetti non solo ai fini dell'educazione musicale, ma anche sotto il profilo educativo in un'accezione molto lata.

Per tutte queste ragioni, nell'applicazione dei nuovi programmi liceali riservo un grande spazio al canto.

Stilare, in forma di proposta, una lista di brani corrispondenti alle due prime finalità indicate e illustranti i periodi storici dal Duecento all'Ottocento non è cosa facile. Occorre anche considerare alcune difficoltà oggettivamente presenti nella pratica dell'insegnamento: i gruppi degli allievi sono composti in base a esigenze di orario, e perciò, spesso, la loro conformazione non facilita la pratica polifonica. Lo squilibrio delle voci è un fatto normale. Ogni gruppo, poi, pone problemi diversi, anche in fatto di gusti musicali. Diverse, infine, sono le abitudini e le capacità vocali acquisite.

Per queste ragioni sono costantemente alla ricerca di brani con caratteristiche polivalenti: ogni anno introduco nuovi brani adatti alla particolare configurazione dei gruppi di allievi. Quello che segue è dunque, come già si è detto, solo un elenco esemplificativo, senza pretese di completezza né, tantomeno, di prescrittività: si può e si deve cambiare.

Un'ultima avvertenza: nella pratica ricorro anche a canti popolari, che però non figurano nel seguente elenco.

Hodie Christus natus est, antifona gregoriana per il Magnificat dei Il Vespri di Natale.

Ad Magnif.
Ant. 1. g 2

H Odi-e * Chri-stus ná-tus est: hó-di-e Salvá-
tor appáru-it: hó-di-e in térra cánunt Ange-li, laetán-
tur Archánge-li: hó-di-e exsúl-tant jústi, di-cén-tes:
Gló-ri-a in excélsis Dé-o, alle-lú-ia. E u o u a e.

Trascrizione in figure moderne

Hó-di- e Chri- stus ná- tus est: hó-di- e Sal- vá- tor ap-
pá- ru- it: hó-di- e in ter- ra ca- nunt An- ge- li, lae- tán-
tur Archánge- li: hó-di- e ex- súl- tant
ju- sti, di- cén- tes: Gló- ri- a in ex- cél- sis De- o, al- le- lú- ia.

Solfeggi

- Uso di frammenti estratti da opere precedenti il Rinascimento.
- Per il Rinascimento: solfeggi scritti da G. ZARLINO;
«Bicinia» sui dodici modi (sei, se si segue altra denominazione).
- Per fine '600/inizio '700: solfeggi scritti da musicisti operanti in Italia in quell'epoca. Sono ad una o più voci con aggiunta di basso continuo (si possono rintracciare al Fondo Nosedà della Biblioteca del Conservatorio di Milano).
 - A. BERTALOTTI: solfeggi a due/tre voci;
 - raccolta di A. SCHINELLI.

Conoscenza storica

Canto monodico

- **TROVATORI e TROVIERI:**
 - B. de VENTARDON: *Quan vei la lauzeta mover*
 - R. de VAQUEIRAS: *Kalenda Maya*
(Nelle diverse trascrizioni, permette di fare il punto sulla problematica del ritmo)
 - ADAM de la HALLE: *D'amour vous demant*
(Jean Maillard: Anthologie de Chants de Trouvères)
 - JEAN BODEL: *Contre le douz tans novel*
 - MONIOT d'ARRAS: *Ce fu en mai*
- **1300:**
 - LAUDI
Ballate monodiche di Gherardello o Lorenzo
 - GHERARDELLO: *Deponi amor / I vo amando / I vò bene*
 - LORENZO: *Non so qual / Non vedi tu*
(Questi brani permettono un aggancio con la letteratura italiana, un discorso sul Decamerone / sulla società del tempo)
 - GUILLAUME de MACHAUT: *Douce dame jolie / Se ma dame* (Virelai)
- **FINE '400:**
 - Frottole tipo: *Acqua non è l'umor* di B. TROMBONCINO
(Discorso sulle corti italiane, funzione della musica, musica di divertimento - di rappresentanza ecc).
- **FINE '500 / INIZIO '600**
 - FALCONIERI: *Bella porta di rubini*
 - CACCINI: *Tu ch'hai le penne amor / Amor ch'attendi*
(Recitar cantando, nascita del melodramma)
- **'600**
 - CAVALLI: *Aria di Medea* (dal Giasone)
Aria di Climene (dall'Egisto)
(Discorso sul melodramma seicentesco a Venezia)
 - SALVATOR ROSA: *Vado ben spesso cangiando loco*
- **FINE '600/INIZIO '700: LA CANTATA**
 - A. SCARLATTI: *Speranze mie*
 - A. VIVALDI: *Piango, gemo, sospiro*
- **'700:**
 - nell'Oratorio di Natale di BACH vi sono alcune arie facili;
 - nel Flauto Magico di MOZART vi sono esempi facilmente attuabili.
- **'800:**
 - SCHUMANN e SCHUBERT sono una miniera inesauribile.

Polifonia

- **ARS ANTIQUA:**
 - Clausola: *Domino* (scuola di Nôtre Dame)
 - Motetto: *Pucele, Je languis, Domino*
 - Conductus: *Vite perdit me legi Veneris prosperis*
- **ARS NOVA:**
 - MACHAUT: *Sans cuer dolens* (rondeau)
Ma chiere dame (ballade)
 - JACOPO da BOLOGNA: *Fenice fui* (madrigale)
 - FRANCESCO LANDINI: *Ecco la primavera*
La bionda trezza
Amarsi gli alti (ballate)
(Permettono un aggancio con le coeve forme della letteratura italiana; si possono richiamare il *Sollazzo* del Prudenzi e il *Paradiso degli Alberti*)
- **FIAMMINGHI:**
 - G. DUFAY: *Amis vous n'êtes* (chanson)
(È il periodo più difficile scolasticamente, data le difficoltà che le musiche presentano)
- **'500**
 - PALESTRINA:
(Se il gruppo è ben formato) *Kyrie* dalla Messa *Aeterna Christi munera* (permette il discorso sulle messe su tenor)
 - ORLANDO di LASSO: *Sacrae Cantiones duos vocum*
(Nella trascrizione dell'Opera Omnia con chiavi antiche; si possono perseguire tre obiettivi:
 - a) data la struttura strettamente imitativa: discorso sul tipo di imitazione in uso nel Rinascimento;
 - b) primi esercizi di canto polifonico basato sulle imitazioni; esercitazione dell'orecchio: «prendere» il suono iniziale sulla base di altra parte;
 - c) esercizio di lettura in chiavi antiche.)
 - G. GASTOLDI: *Il Ballerino e L'umorista*
 - L. MARENZIO: *Amor è ritornato*
(Permettono il discorso sulle forme minori del Rinascimento: a queste ed altre villanelle si può abbinare il discorso del progressivo passaggio da musica modale a tonale)
 - MONTEVERDI: *Canzonette*
 - O. VECCHI: *Saviezza giovanile*
(madrigale dialogico, maschere)
- **'600**
 - H. SCHÜTZ: Dai piccoli concerti spirituali:
Die Seele Christi ...; O lieber Herre Gott; Die Gottselig Keit; Wann unsere Augen; Schaffe
(Ve ne sono alcuni anche per canto monodico; permettono l'avvicinamento allo stile concertante)
- **'700**
 - Canoni di RAMEAU, B. MARCELLO, HAENDEL.
 - Bourree II* dalla Suite in la minore (Suites inglesi) di BACH
 - MOZART: *Terzetto dei geni* dal Flauto Magico
Duetto dal Don Giovanni: Là ci darem la mano...
(Discorso sull'opera)
- **'800**
 - CORI VERDIANI
Va pensiero
O Signore dal tetto natio
(Sono amatissimi dai giovani)

Luigi Quadranti



Criteria di scelta per il repertorio di un coro scolastico (SMS)

A) Gli elementi da tenere in considerazione per l'allestimento e la scelta di un repertorio per coro scolastico sono di diversa natura. Cercherò di elencarne alcuni per procedere con chiarezza, facendo capo alla mia esperienza personale.

1. L'età

1.1 L'età dei ragazzi e il loro conseguente livello di maturità.

1.2 La diversità dell'età dei componenti il coro (essendo un'attività aperta a tutti gli allievi liceali).

2. Le qualità che derivano dall'età dei giovani.

a) In generale la muta della voce è già avvenuta o sta per concludersi;

b) i giovani sanno leggere e pronunciare correttamente testi in lingue straniere (francese, inglese, tedesco, latino);

c) i contenuti vengono più facilmente capiti;

d) lo sviluppo fisico permette di costruire fraseggi più lunghi e impegnativi, più musicali;

e) il timbro della voce ha più consistenza;

f) in parte sanno leggere la musica.

3. I problemi legati allo sviluppo.

a) La vergogna di esibirsi in pubblico, di far parte di un gruppo particolare;

b) la reticenza nell'accettare certi testi, alcune parole;

c) la difficoltà di assumere il proprio ruolo senza strane associazioni di idee (es. i tenori hanno una estensione verso l'alto, i bassi viceversa, entrambi non raggiungono ancora i limiti estremi in modo chiaro, e ciò contribuisce a far crescere insicurezza o dubbio sulle proprie ed effettive capacità o possibilità);

d) il comportamento sociale ancora «fragile» che facilmente fa decidere un giovane ad abbandonare l'attività per motivi futili o di semplice capriccio personale.

4. Come è possibile «gratificare» il gruppo vocale per il lavoro che ha svolto durante l'anno scolastico?

Possibilità di esecuzione all'interno della scuola o all'esterno per il pubblico.

5. Si può realizzare un'attività combinata con il gruppo strumentale? L'accompagnamento con strumenti da parte dei ragazzi è sempre stimolante e ricco di esperienze nuove.

Per il docente è un grosso lavoro in più, ma il risultato è senz'altro importante, valido e qualificante sia per i giovani sia per la scuola che ne ha permesso la realizzazione.

6. Un coro di scuola si rinnova ogni anno, talvolta radicalmente per cui un'attività non può essere costruita sull'arco di anni, ma sempre a breve termine.

B) Ed ora altri fattori da tenere in considerazione che in parte *condizionano* la scelta.

– Brani lunghi sono difficilmente realizzabili nell'arco di un anno scolastico (periodi di lavoro relativamente brevi, dovuti a vacanze).

– Brani troppo impegnati, che richiedono un'orchestra, perdono molto del loro fascino se accompagnati solo dal pianoforte.

– L'estensione delle singole parti deve essere adeguata alla struttura della voce giovanile, senza creare sforzi eccessivi che ne potrebbero pregiudicare l'assestamento dopo la muta.

Piero della Francesca. *Angeli musicanti*



– Il canto «a cappella» esige un buon sviluppo dell'orecchio musicale, il che comporta un'«educazione» tramite esercizi particolari che richiedono tempo, tenacia a scapito del repertorio «più facile» ma più diretto (forse meno qualificante), che il giovane richiede per giustificare a se stesso quella sua attività «particolare» nella scuola.

– La giustificata curiosità (dovuta all'età e alla natura del giovane) vuole conoscere diverse espressioni musicali piuttosto che approfondirne «una» sola nei dettagli.

C) I campi in cui può spaziare la ricerca sono parecchi.

– Tutta la letteratura del rinascimento vocale offre un'enorme campo da esplorare e da scoprire.

– La musica cosiddetta «classica» apre diverse possibilità ad esperienze nuove sia nel campo «sacro» sia nel «profano». Messe e brani sacri del periodo barocco, classico o romantico sono incontri musicali molto validi ed accettati con entusiasmo così come la vasta raccolta di «canoni» a 2, 3, 4 e 5 voci. Lascio a chi si sente più competente lo spazio per proposte reali, concrete, attinte dalla «nuova musica» del 900.

– Il canto di tipo popolare è un'arma a doppio taglio poiché offre una facile strada verso una degradazione della qualità, della sensibilità e dell'«orecchio».

Se è già difficile distinguere che cos'è veramente popolare e «vero», cioè non con sfondo turistico reclamizzante, si può quindi facilmente intuire a che forma di compromesso poco edificante si va incontro quando una «canzonetta» viene presentata con una veste importante (sul tipo di un corale, di un madrigale o mottetto) solo per salvare la faccia, o perché la «moda» l'ha portata alle vette di una gratuita classifica a punti. Dopo questa doverosa premessa tengo a precisare che ci sono comunque tanti canti popolari che possono venir presi in considerazione, sia per il contenuto molto vicino alla vita di tutti i giorni, facili nell'emozione e diretti nel linguaggio, sia perché presentano una linea musicale chiara, «pulita», accattivante.

Le fonti possono risalire ai repertori delle corali delle nostre regioni; alle attività canore dei gruppi ricreativi legati alle più disparate associazioni.

Tutti cantano; vogliono cantare. Si assiste a una ripresa delle pubblicazioni riguardanti canti per gruppi, scritti con e senza musica, con gli accordi oggi schematizzati da una tecnica ormai divulgata ovunque (che si basa sul nome assoluto dell'accordo e il numero segnala le note estranee o di passaggio).

Dalla grande offerta si procede poi ad una soluzione che possa soddisfare alcune esigenze musicali e culturali superando i facili condizionamenti della moda del momento. È raro trovare brani già armonizzati, ma questo non è un problema, anzi sarà più facile adattare l'armonizzazione ai limiti delle voci disponibili.

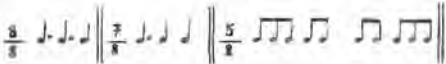
- Altro invece è il repertorio dei canti folcloristici «veri» di altri paesi.

Sono un'occasione di incontri con formule, gusti, ritmi, e contenuti nuovi, diversi, curiosi: un'altra musicalità insomma.

La mancanza dell'apparato strumentale tipico della regione considerata, farà perdere parte di quel fascino che il timbro esercita sul giovane sensibile; comunque l'esperienza vale la pena di essere vissuta.

Questi canti offrono pure l'occasione di far «vivere» il canto e le tradizioni di un popolo con una danza originale.

Es.: dalla Grecia, dove il ritmo è dettato dai passi di danza:



- Il caso particolare del *negro spiritual* crea discussioni. In sé il canto è sempre affascinante. Mai si pone il problema del testo sacro, poiché tutto viene tacitamente avvolto nel discorso facile e emotivo dei negripoveri, del lavoro, dello sfruttamento, della rivolta, del dolore, della liberazione nella preghiera: e poi convince la loro particolare espressione legata all'uso della «sincope» ritmica.

Per noi con tradizioni europee alcuni problemi non sono trascurabili.

- *la lingua:*

una traduzione in italiano (e ce ne sono già tante) rovina a mio modo di vedere tutto il connubio tra melodia e testo. Gli accenti sono diversi e le flessioni in italiano cadono al posto sbagliato.

- *il ritmo:*

la linea melodica viene cantata con lo slancio e l'impeto della preghiera; una lettura precisa sarebbe perciò morta; ma una lettura libera è, per un gruppo, impossibile, perché soggiace a troppe interpretazioni personali. Si scivola così nel brano scadente che ridicolizza il principio ritmico del Jazz, elemento fondamentale di questa espressione musicale.

- *l'armonia:*

il gioco delle note di passaggio cromatiche è una caratteristica dell'accompagnamento armonico (talvolta anche nella melodia), ma se non è intonato alla perfezione si corre il rischio di rendere insicuro tutto il canto e di travisarne la lettura originale.

Cattive esecuzioni vanno subito nel banale, nel grossolano e tradiscono il vero spirito del canto.

D) Ci sono famiglie di canti che si riferiscono a specifici momenti della vita.

I canti di «lavoro»

che generalmente hanno un sottofondo sociale d'indirizzo politico o politicizzante. Troppo facili da motivare ai giovani ma che entrano in una zona d'influenza sulla psiche, sulle scelte e sull'impostazione generale della sua vita che non ritengo debba venir toccata nella scuola.

I canti contadini

da non confondere con quelli precedenti: questi legati alla vita nella natura, gli altri allo sfruttamento e al rapporto operaio-padrone. Apparentemente semplici, presentano spesso complicazioni di tipo ritmico e dizione complicate estranee al nostro idioma. I più veri sono pur sempre quelli nel dialetto originale.

I canti militari, partigiani, di prigionia

fanno parte di un mondo che talvolta viene riecheggiato da chi ha fatto servizio militare e che i giovani poi sentono nei ritrovi, nelle feste, nei raduni e vorrebbero impararli per partecipare al canto comunitario. Rari casi isolati possono trovare una loro simpatica collocazione nel repertorio scolastico. Alcuni molto belli di indubbia sensibilità, nostalgici o malinconici; altri di triviale fattura, con doppio senso o espressioni troppo «colorite» per avere posto in un edificio educativo. Basta una severa scelta che elimini forzature d'ogni genere.

I canti d'amore, le ninne nanne, i canti di circostanza

con una saggia scelta nel linguaggio, questi canti presentano spesso quadretti semplici, di felicità agreste, che fa presa su quel giovane che ricerca brevi momenti di sincera e diretta serenità.

Una vasta proposta che ha come denominatore comune la passione, l'affetto, il dolore, l'esaltazione di un momento di vita. Sono facili da reperire e da «riproporre» in veste nuova.

I canti sacri

da non confondere con quelli liturgici, vengono cantati con particolare partecipazione, anche se il testo spesso è superato.

Le nuove tendenze tendono a inglobare il discorso religioso in un altro più vasto attorno all'uomo e ai suoi problemi. Toccando temi esistenziali e di società, il giovane con la sua sensibilità si sente coinvolto.

I canti di montagna

ritornati in voga forse per un loro tocco nostalgico ma anche per una relativa semplicità di linea e struttura, possono entrare in considerazione come alternativa, per variare un programma troppo uniforme. In ogni caso un abuso arrischia di nascondere al giovane gli altri rami del repertorio vocale, falsandone l'orizzonte musicale e abituando l'orecchio ad armonie oramai scontate e di semplice effetto.

La proposta alla moda

È sempre un rischio entrare nel mondo musicale dei giovani, perché presenta molte componenti estremamente diverse fra di loro che difficilmente accontentano una massa così eterogenea negli interessi.

Questo mondo alla moda è troppo legato a personaggi «del momento» e la loro possibilità di affermazione è così fragile, da farci consigliare la massima prudenza. Spesso ci si pente del tempo sprecato.

Proprio in questo campo c'è poca chiarezza e mancanza di oggettività da parte di chi



propone canti che in sé sono vere e proprie cantate o ballate da menestrello (cantautore): impossibili da realizzarsi in gruppo, costruite su temi d'ordine «sociale» di altri paesi lontani dalla nostra realtà.

Conclusione

Non solo per l'esiguo spazio disponibile ma anche per una mia precisa scelta ho rinunciato all'elencazione di possibili brani per uno o l'altro argomento, poiché ne sarebbe derivata una lista troppo vincolante e poco stabile nel tempo.

Variano i gusti, gli interessi, nascono nuove proposte, si scoprono nuove fonti di ricerca e tutto viene rivisto, aggiornato, filtrato e modificato.

Come si fa a bloccare un momento così aperto ad ogni nuova possibilità? Perché fare il punto oggi?

Resta comunque chiaro che per ulteriori informazioni circa il repertorio corale nell'ambito degli argomenti trattati sono senz'altro a disposizione per precisazioni e indicazioni più pratiche e puntuali.

Alfio Inselmini



Il Castello delle nostre montagne

E il Salmo svizzero?

Si era verso la fine degli anni Cinquanta quando da Berna partì in tutte le direzioni del Patrio Suolo la notizia che il Consiglio federale intendeva cambiare l'Inno nazionale svizzero, perché quello allora in uso era identico, per la parte musicale (attribuita dagli svizzeri a un non meglio identificato Carey), all'Inno nazionale inglese, che come si sa è opera di John Bull (1562-1628). Si cominciò a vociferare che gli uomini politici romandi si premuravano di avanzare la proposta tendente a far adottare l'irruente e marziale «Roulez tambours» di F. Arniel, nato nei drammatici momenti della storia svizzera relativi alla vicenda di Neuchâtel. Oppure – erano sempre i romandi a proporlo – un melodico e cantabilissimo inno patriottico dell'Abbé Bovet.

Da parte loro i politici di cultura teutonica riuscirono senza troppa fatica a imporre, dopo certe consultazioni che vennero fatte, così si disse, a vari livelli, lo *Schweizer Psalm*, la cui musica è dovuta al monaco cistercense Padre Alberico, al secolo Johann Josef Zwissig, vissuto nella prima metà del secolo scorso.

E così, nel 1961, il Consiglio federale fece sapere di aver adottato, per un certo periodo di prova, il Salmo Svizzero quale inno nazionale.

Si era allora in un tempo in cui la gente amava ancora cantare. Si cantava a scuola, si cantava a gola spiegata in chiesa, si cantava allegramente tra i filari delle vigne in tempo di vendemmia e si cantava, seriamente, anche durante le manifestazioni patriottiche.

Perciò l'inattesa notizia suscitò svariati e vivaci commenti fra i musicisti, le società corali e anche fra la gente comune. Il provvedimento veniva ritenuto simile a un radicale cambiamento, nella forma e nei colori, della bandiera nazionale. Inoltre tutti – almeno in Ticino e in Romandia – erano concordi nel ritenere che la musica di Zwissig, solenne e maestosa fin che si vuole, fosse tutto ciò che è possibile essere fuorché un inno. E, per di più, né facile né tanto meno agevole da cantare. A mo' di giustificazione ci fecero sapere che il cambiamento si era reso assolutamente necessario in seguito alla confusione che si generava negli stadi, in occasione di competizioni sportive internazionali, allorché venivano eseguiti gli inni dei vari Paesi presenti.

Durante i primi anni del periodo cosiddetto di prova venne invero bandito un concorso per la composizione di un nuovo inno, ma i risultati furono deludenti a un punto tale da far ritenere cosa saggia l'accantonare altre idee del genere.

E così, qualche anno fa, dichiarato chiuso il periodo di prova, in virtù di chissà mai quali verifiche, lo *Schweizer Psalm* ci venne definitivamente imposto quale inno nazionale. Anche se non c'era mai o quasi mai stata anima viva che lo avesse cantato nella maniera e secondo lo spirito che dovrebbero animare l'esecuzione di un canto patriottico.

Veniamo ora a considerare brevemente la versione italiana del testo, la quale, a parte lo stile talmente enfatico da rasentare tinte grottesche, fa a pugni, quanto ad accenti ritmici, con la melodia originale: a un piede trocheo della musica si cerca di far corrispondere, a forza, un piede giambico; a una asimmetria fraseologica della melodia si cerca di rimediare con una assurda – e, nel nostro caso, pressoché blasfema – reiterazione di vocaboli.

Già parecchi anni addietro, quando lo *Schweizer Psalm* era ancora soltanto quello che Zwissig voleva che fosse, vale a dire un «Salmo», il compianto giornalista e scrittore Camillo Valsangiacomo aveva sentito la necessità di scrivere un nuovo testo italiano, ma la sua versione non ha avuto finora la fortuna di essere presa in considerazione in forma ufficiale.

Più recentemente è stato proposto al Segretario di concetto del Dipartimento della pubblica educazione di studiare la possibilità di istituire un concorso fra gli scrittori e i poeti della Svizzera italiana per la creazione di un nuovo testo, che pur essendo, almeno nello spirito, fedele al testo originale tedesco, sia più vicino, nella forma e nello stile, alla sensibilità del nostro tempo. Rispettando, naturalmente, la scansione ritmica della melodia.

La proposta, pur non essendo di facile attuazione, non è tuttavia cosa impossibile e potrebbe essere un estremo tentativo di riuscire finalmente a far cantare il Salmo Svizzero almeno nelle scuole pubbliche della Svizzera italiana.

Renato Grisoni

SALMO SVIZZERO

Moderato, solenne Inno nazionale (Johann Josef Zwissig)

Quando biondauro- ra il mattin c'in-do- ra

l'al- ma mia t'a-do- ra, Re del ciel.

Quando l'alpe già ros- seg- gia

a pregareallor t'atteg- gia in favor del patrio suol,

in favor del patrio suol: cit- ta-dino, Di-o lo vuol,

cit- ta-dino, Di- o, sì, Di- o lo vuol!

Coro giovanile parascolastico

C'era una volta... il coro della Magistrale

Mozart '72

Agosto del 1971: ero salito, in compagnia del maestro Antonio Lava, alla capanna di Cadlimo. Una bella camminata, qualche giorno di montagna, ma soprattutto l'occasione per discutere un progetto che mi danzava in mente. Mi ero infatti prefisso di tentare, durante il seguente anno scolastico, un'ambiziosa realizzazione con gli studenti della Magistrale.

Tema: un «anno Mozart», con la Messa K. 259, l'Ave verum corpus K. 618, il Concerto per pianoforte e orchestra K. 414 e una Melodia da elaborare per piccoli e grandi in un ideale «far musica» d'insieme.

Si affacciavano parecchi problemi: reclutare e istruire un coro, formare un'orchestra, trovare i fondi per organizzare i concerti, interessare la TSI per un programma televisivo. Ero comunque ultracarico di entusiasmo e possedevo anche una notevole dose di coraggio.

Quando a settembre iniziò la scuola, non persi tempo. Parlai con il direttore Guido Marazzi, il quale, molto interessato al progetto, mi diede il permesso di procedere e mi assicurò un appoggio completo.

Ai coristi, dissi:

– A Pasqua, cantiamo Mozart?

E quei meravigliosi giovani si buttarono a capofitto!

Poi, via via, si verificarono tanti piccoli «miracoli»: il coro si forgiava assai bene, l'orchestra poteva essere costituita senza eccessive spese (con parenti dei coristi, studenti di Conservatorio, amici professori della Radiorchestra), i colleghi di musica e delle altre materie collaboravano di buon grado al progetto interdisciplinare per la produzione televisiva.

Risultato: il mercoledì 29 marzo 1972 (alla TSI), il giovedì 30 marzo (alla Televisione della Svizzera Romanda) e il sabato 1° aprile (ancora alla TSI) andò in onda il programma «A Pasqua cantiamo Mozart».

Il 12 giugno (in S. Francesco a Locarno) e il 15 giugno (alla Magistrale di Lugano) si tennero due concerti, frequentatissimi, con un pubblico plaudente.

Morale della favola: mi ero reso conto che con i giovani della Magistrale, lavorando con entusiasmo e tenacia, si potevano raggiungere traguardi assai ambiziosi. E ricavo la netta impressione che tutti i partecipanti a quell'«avventura» fossero diventati amici di Mozart e della musica.

Fontone dell'entierro (1974/1975)

L'appetito vien mangiando...

Avevo superato il «tirocinio Mozart», avevo forgiato un coro ormai «stabile» di circa 120 ragazzi, c'era un gruppo numeroso di ex-allievi che desideravano cantare ancora, avevo la possibilità di costituire un'orchestra ad hoc, le porte alla TSI erano aperte, c'era la preziosa collaborazione dell'amico Antonio Lava e persino la possibilità di ingaggiare dei cantanti professionisti: cosicché mi buttai subito in una nuova impresa, ancora più complessa.

L'idea era di elaborare un manoscritto del '700 e di presentarlo in prima versione moderna. La fortuna mi aveva messo in mano, rovistando nell'Archivio Capitolare del Duomo di Vercelli, un'originale *Sacra rappresentazione per il Venerdì Santo* di Giovanni Maria Brusasco. Il mio istinto «interdisciplinare» mi faceva già intravedere una ricerca storica, un'analisi linguistica del testo, la scelta delle illustrazioni per la Via Crucis...

Anche dal lato organizzativo, il nuovo tema pasquale veniva a proposito: Pasqua, con la primavera, era il periodo migliore del calendario scolastico per portare a termine un

Coro della Magistrale di Lugano, 1978 – Al centro: il Mo. Otmar Nussio, il quale ha collaborato parecchie volte, disinteressatamente, alla realizzazione del Coro; a sinistra, in primo piano, il Mo. Renato Grisoni, autore del CANTICO DI FRATE SOLE; a sinistra, il Mo. Claudio Cavadini, direttore e animatore del Coro.



progetto che necessitava di parecchio lavoro.

Fu un lavoro massacrante: stendere la partitura, ricopiare le singole parti, insegnare, firmare i contratti – con la speranza di trovare i soldi per far fronte agli impegni! –, concertare, inventare la scaletta TV, fare i sopralluoghi per le scenografie (le chiese antiche del Canton Ticino) e poi registrare, studiare a memoria per i concerti, condurre le manifestazioni. Ma fu un lavoro meraviglioso!

La «Fontione dell'entierro» era ritornata a nuova vita grazie al Coro della Magistrale: si tennero concerti in S. Francesco a Locarno e in Cattedrale a Lugano, ci fu l'incisione della casa discografica «Eco» di Milano, nacque la trasmissione TV «Fu crocifisso e fu sepolto» (passata nel '75 e replicata nel '76), fu stilata una monografia sul Brusasco.

Ancora oggi, ogni tanto, sogno il compositore Giovanni Maria Brusasco: un omino curvo a scriver musica in una cella del Duomo di Vercelli...

E di tanto in tanto, riandando a quei momenti con l'uno o l'altro dei ragazzi di allora (Paolo, Remigio, Adriana, Nicoletta...) ci si rende conto di aver lavorato con passione, assieme, sulle ali di un benedetto entusiasmo per la musica.

Concerto di Natale '78

Il Coro della Magistrale si rinnovava costantemente e si cimentava nella realizzazione di altri programmi originali (ricordo, in particolare, «Chiediamo scusa, con amore, a Giovanni Sebastiano Bach», «Cori ticinesi e cori italiani» e «L'avvenimento», un piccolo oratorio, quest'ultimo, che composi espressamente per accomunare tutti coloro che facevano musica in Magistrale e che fu illustrato da Fernando Bordoni per le esecuzioni di Agno nel 1975 e di Muralto nel 1976). Poi, con la creazione della Magistrale di Lugano, una rinnovata ventata di entusiasmo diede lo slancio per la realizzazione di un progetto molto impegnativo, caldeggiato dal direttore Franco Zambelloni.

Come per il Brusasco, vissuto tra sei e settecento, pensavo di riportare alla luce un altro autore vercellese, Marco Antonio Centorio, vissuto tra cinque e seicento. Con questo musicista, addirittura, ci si poteva storicamente avvicinare al Palestrina e a Monteverdi!

Ma c'era di più: a Sur En d'Ardez, nell'estate del 1978, in occasione di una passeggiata estiva, il mio caro maestro Renato Grisoni aveva accettato di musicare il «Cantico di frate Sole» di S. Francesco d'Assisi, a destinazione del Coro e dei musicisti della Magistrale, con un'orchestra d'archi che si sarebbe poi formata ad hoc.



Riproduzione dell'originale della parte di «Canto 1°» del brano cinquecentesco *Hodie cantant Angeli*, di Marco Antonio Centorio.

Data fissata per il concerto: Natale. Cioè una sfida con il tempo e un atto di illimitata fiducia nelle possibilità dei ragazzi!

Segui un notevole carico di prove: a mezzogiorno, la sera, il sabato di ogni settimana. Tutti i ragazzi parteciparono con slancio e ancora una volta avvenne il «miracolo».

La sera del concerto, la chiesa di S. Teresa di Viganello era stipata: nacquero stupendamente (così fu scritto) l'«*Hodie cantant Angeli*» e il «*Vigilate pastores*» (a sei voci e strumenti) del Centorio e, nella seconda parte, il meraviglioso «*Cantico di frate Sole*» di Grisoni.

Quella sera ebbi la sensazione di vivere, con il Coro della Magistrale, un momento irripetibile!

L'ultimo concerto

L'ultimo concerto del Coro della Magistrale «anni '70» si tenne a Natale del 1982, ancora nella chiesa di S. Teresa di Viganello, dove Padre Meyer ci accoglieva sempre in maniera squisita.

D'accordo con il direttore Alberto Cotti, volevo una serata intima, quasi a far musica per se stessi, coscienti che una bellissima vicenda si stava concludendo.

Ero calmissimo, sereno, contento di «finire in bellezza». Al Coro della Magistrale avevo dato molto, ricevendo però enormemente. Come era scritto su un biglietto che i ragazzi mi consegnarono con un regalino: dare per ricevere.

Claudio Cavadini

La Redazione della rivista ha curato questo numero monografico dedicato al CANTAR BENE valendosi della consulenza di Claudio Cavadini, Renato Grisoni, Alfio Inselmini e dei contributi di alcuni specialisti, di docenti di educazione musicale e di direttori di cori parascolastici e di società corali. La copertina è di Emilio Rissone.

Esperienze in corso: da un liceo...

Il desiderio di sperimentare direttamente con la propria voce il fenomeno dell'insieme vocale spinge diversi giovani ad affrontare l'esperienza del coro già nella scuola.

L'età degli allievi (SMS) favorisce questo incontro: inoltre le esperienze avute in precedenza (anche se limitate a rudimentali conoscenze musicali) permettono di iniziare con un repertorio ricco e variato, aperto a nuovi linguaggi, a nuove esperienze.

Temi, contenuti, armonie nuove e ricercate, nuove proposte sia dal punto di vista storico sia da quello del folklore internazionale contribuiscono a stimolare l'allievo nella ricerca di nuove possibilità d'espressione, nella scoperta di altri mondi musicali a lui ancora poco noti.

Cantare assieme è sempre un'avventura affascinante, ma al di là del fatto concreto il suo vero valore sta in tutto quello che sviluppa nel giovane: dall'apertura a nuovi orizzonti, all'esercizio della sensibilità e della finezza d'espressione; dalla concentrazione sulla propria produzione alla disponibilità ad ascoltare gli altri, ad accettarli...

Un cantore fa parte di un insieme ma il suo apporto è determinante per raggiungere l'ideale comune che resta pur sempre l'interpretazione di un'opera musicale... e questo esercita un forte autocontrollo che in ultima analisi contribuisce a far sì che il giovane riesca a conoscersi sempre di più e sempre meglio.

Anche la disciplina personale viene costantemente sollecitata e sottoposta talvolta a situazioni difficili: già il fatto di non raggiungere in breve tempo un risultato soddisfacente (certe preparazioni richiedono lunghi periodi, parecchie ripetizioni meticolose e puntuali esigono costanza e fatica) pretende dal giovane una forza di autoconvincimento, un atto di fiducia verso chi gli propone una certa attività: e come se questo non fosse sufficiente, quando il mosaico è pronto nelle singole parti si è al vero «inizio», all'elaborazione dell'insieme che abbisogna sempre di tutti, con il massimo impegno: lavori di dettaglio, di finezze, di intese fra le parti legate a piccole cose, come un gesto, uno sguardo, un respiro al momento giusto, una vocale più aperta o più chiusa, una dizione corretta, fedele alla lingua e al contenuto del testo.

Ma non basta; al giovane si chiede ancora qualcosa: «la sua partecipazione emotiva»; perché il canto è un linguaggio particolare e ogni linguaggio si esprime con una sua «carica» d'emozione. Con la voce si «canta» un testo, si dà vita a un contenuto preciso. Non è possibile leggere senza capire, capire senza lasciarsi trascinare nell'interpretazione con accenti, flessioni, cadenze. E nel coro questo è richiesto più che mai, ma deve essere coordinato, perché il risultato sia dell'insieme e non del singolo.

Quindi da una parte si chiede di soffocare la propria sensibilità interpretativa, di rinunciare allo slancio spontaneo, dall'altra si «pretende» che il giovane metta tutta la propria «carica» nella dinamica di gruppo.

Si esige tanto, ma l'esperienza mi ha sempre confermato che si riceve ancora di più, perché il giovane è capace di dare smisuratamente quando si è conquistato la fiducia di chi gli propone una scelta.

Il lavoro disinteressato è sempre stato molto «qualificante» per il giovane sottoposto da un ritmo scolastico incalzante, a fare calcoli e medie circa il proprio destino di scolaro e per sapere dalle «medie matematiche» quanto tempo e quante forze può dedicare ad altre attività extra o para-scolastiche: ed il coro ne è appunto una valida alternativa, esente da valutazioni e pressioni, una piccola oasi tra tante ore rimbombanti tra un'aula e un'altra.

L'attività corale entra specificamente in quel contesto «sociale» che la scuola si propone di offrire al giovane come «ambiente» per verificare il proprio ruolo e la propria disponibilità verso gli altri.

«Ambiente», questo, che verrà a sua volta confrontato con quello esterno, diverso nelle forme, nei contenuti, nell'espressione.

E proprio in questo contesto desidero toccare un argomento legato all'influsso dei «mass media» sulle valutazioni che i giovani formulano circa le attività nel campo artistico (nel mio caso musicale).

Vivere di prima persona la preparazione di un brano significa rendersi conto di quanto c'è a monte di uno spartito: dalla composizione come atto creativo, alla lettura corretta



e fedele, dall'interpretazione secondo parametri precisi e coerenti alla realizzazione con tutte le esigenze di tipo storico, stilistico, timbrico...

Quest'esperienza apre gli occhi a chi si è abituato a considerare la musica come un linguaggio estremamente facile, superficiale, di veloce acquisizione, accessibile a tutti con spontaneità e senza fatica.

I mass media costruiscono «divi» che offrono un quadro del musicista e della musica dei più squallidi, opachi, deludente specchio della loro sprovvedutezza professionale, frutto di una incoscienza, di una insensibilità, di un'ignoranza che vengono regolarmente sfruttate per giri di tipo economico-sociale, piccole macchine umane che con la musica non hanno assolutamente nulla a che vedere.

Per concludere alcune brevi riflessioni che riguardano sempre il valore dell'attività corale in un contesto scolastico e extrascolastico.

È chiaro che la natura stessa di un coro scolastico che cambia ogni anno il suo organico non può tendere verso la perfezione; ma quando la direzione rimane pur sempre quella dell'esecuzione decorosa, seria, ben preparata nei limiti che conosciamo, anche il giovane si rende conto del livello che richiede l'espressione artistica in generale. Vive direttamente le prime esperienze di «bluff» o di «rigore» che ancora una volta lo stimolano a un ragionamento critico verso se stesso, verso chi lavora con lui, verso un mondo esteriore che spesso accetta senza riserve, esalta senza conoscere, nel quale sceglie per comodità la via meno impegnativa.

Nell'ipotesi che le sue esperienze corali si fermeranno al periodo scolastico, è certo comunque che nel mondo del lavoro che seguirà avranno perlomeno conquistato un giovane in più che nei confronti della musica avrà rispetto e considerazione: e nel caso migliore, che continuerà a «viverla» a modo suo, in una delle tante forme o proposte che offre la nostra società.

L'attività dei cori e degli insiemi strumentali dei nostri licei ha pure un timido sbocco verso l'esterno; si fa conoscere al di là delle mura scolastiche. Lo scambio di concerti tra due istituti è motivo di incontro, di conoscenze, di arricchimento che, anche se limitatamente, apre nuovi orizzonti, abbassa piccole barriere invisibili di campanilismi regionali, smussa preconcetti, offre nuovi stimoli.

In un contesto sociale più ampio è pure da considerare il coinvolgimento del coro scolastico in un discorso di tipo culturale, seppur molto modesto.

Farsi conoscere per rendere attenti, per sottolineare l'importanza della «cultura» non consumata, bensì realizzata da chi oggi si trova negli studi, cioè in una fase di crescita culturale e domani invece sarà nel lavoro a sostenere tutto ciò che può offrire all'uomo un'alternativa valida, culturale, per la qualità della sua esistenza.

Alfio Inselmini

... a un altro liceo

La considerazione che seguono si riferiscono all'esperienza condotta presso il Liceo di Lugano 1, dove da alcuni anni un gruppo di allievi frequenta volontariamente un coro istituito al di fuori della normale organizzazione scolastica.

L'attività corale, in questo istituto, è riconducibile a diverse funzioni, che integrano e sviluppano il programma ufficiale di musica. Il coro studentesco è dunque finalizzato a:

1. potenziare il corso di musica per quegli allievi che devono sostenere una prova pratica di canto (anche per questi allievi la frequenza del coro resta dunque volontaria);
2. consentire, a chi ha terminato gli studi musicali del primo biennio, di proseguire un'attività musicale;
3. rendere possibile il far musica anche a coloro che hanno scelto l'opzione di disegno;
4. far partecipare ad una attività d'insieme allievi che si dedicano allo studio di uno strumento.

Scopo fondamentale dell'attività è quello di avvicinare i giovani alla musica tramite la pratica diretta del canto corale. Non ci si pone affatto, perciò, l'obiettivo di raggiungere un livello professionale di esecuzione (il che costituirebbe un madornale errore pedagogico); tuttavia, a poco a poco si affinerà nell'allievo lo spirito di autocritica, e lo si indurrà così ad eseguire da sé prestazioni sempre migliori, con un logico e spontaneo innalzamento del livello qualitativo. Ma, ripeto, tutto questo è solo una conseguenza, e non lo scopo dell'attività corale.

Il confronto con il pubblico, avvenuto sinora per lo più all'interno della scuola, fornisce un ulteriore elemento di motivazione e facilita la responsabilizzazione - oltre a costituire una più che doverosa forma di gratificazione e il giusto riconoscimento degli sforzi compiuti.

L'attività del coro è comunque non priva di problemi: il primo, e il più ovvio, è dovuto al continuo avvicendamento dei coristi, inevitabilmente legato al termine degli studi liceali. Il conseguimento della maturità liceale coincide, di solito, con il momento in cui i coristi raggiungono il livello più elevato e in cui l'esperienza acquisita permette loro di trarre maggior piacere dalla pratica musicale. Bisogna perciò avere sempre pronti dei «rincalzi» per sostituire coloro che se ne vanno; ma, se non ve ne sono, si prosegue comunque: semplicemente, si ricomincia da capo.

Lo scorso anno scolastico, l'organico del nostro coro aveva raggiunto una discreta consistenza e un certo livello qualitativo (pur sempre entro i termini realistici di cui si diceva): a settembre constateremo i guasti provocati dalle partenze e, senza alcun affanno, troveremo un rimedio (il plurale non è maiestatico: indica semplicemente lo spiri-

to di gruppo che anima il nostro lavoro, dove ognuno svolge un ruolo importante).

Un'altra difficoltà da segnalare è connessa con l'organizzazione delle prove: occorre collocarle in orari che possano conciliarsi con gli impegni molteplici delle classi di provenienza degli allievi. Ma anche questa difficoltà costituisce un problema tutt'altro che insormontabile, quando vi sia la voglia di fare.

Il nostro repertorio si innesta principalmente sul programma e sulla vita scolastica, scandita da due momenti significativi: il Natale e la chiusura dell'anno scolastico. Ne consegue un repertorio misto di opere religiose e profane. Per mantenere un'aderenza al programma scolastico di musica, pur partendo da quello che è quasi un passaggio obbligato (vale a dire, la polifonia rinascimentale), si sono inclusi gradualmente brani di periodi diversi. A brani a cappella se ne sono poi affiancati altri che richiedono una presenza strumentale. La maggior parte delle opere necessita della partecipazione di tutto il gruppo; ve ne sono però anche alcune che impegnano solo una parte del gruppo (brani per sole voci maschili, o per sole voci femminili), e altre che prevedono l'impiego di

solisti (ci si passi il termine, anche se suona ambizioso) e strumenti. L'importante è variare, non fare scelte unidirezionali, anche se ciò comporta un impegno maggiore e, magari, anche il rischio di qualche insuccesso (ma, nello spirito della nostra iniziativa, questo non ci spaventa). Per citare qualche autore eseguito: Palestrina, Monteverdi, Bach e, tra i più recenti, Dionisi.

Le esperienze e le realizzazioni del nostro gruppo coprono un ventaglio abbastanza allargato: dalle «produzioni interne» offerte al pubblico liceale, alla partecipazione a spettacoli del Gruppo Teatrale delle Scuole Medie Superiori guidato da Alberto Canetta (per i quali abbiamo fornito musiche originali), alla collaborazione alla realizzazione radiofonica di una commedia diretta, sempre, da Alberto Canetta. La nostra ultima realizzazione, in ordine di tempo, è stata il *Placatus Mariae*: un dramma liturgico in latino medievale, legato agli accadimenti della Passione.

Questa complessa attività ci ha portati più volte «allo scoperto» nel corso del passato anno scolastico: una delle esperienze più belle, per il contatto con il pubblico e per il significato dell'iniziativa, al di là del fattore esecutivo, è quella che ha visto il nostro coro impegnato in Val Bedretto, per una manifestazione dedicata agli «Auguri di Natale».

Luigi Quadranti



Il suonatutto

Nuove leve per le società corali

Come giustificare un mio contributo, dal momento che non sono uomo di scuola? Ritengo che talvolta sia utile ascoltare anche chi vede le cose dal di fuori.

È facile dire che la scuola – di qualsiasi grado – deve preparare le future leve per le società corali. Infatti, se l'educazione musicale è fatta bene e raggiunge il suo scopo, non può non infondere nei ragazzi e nelle ragazze che lasciano la scuola la voglia di far musica. Voglia di dedicarsi ad uno strumento musicale o semplicemente voglia di cantare.

Non è compito mio esaminare compiutamente se l'educazione musicale nella scuola, nel passato, ha spinto veramente i ragazzi verso le bande musicali o verso i gruppi corali.

Posso però dire di me che veramente fu la scuola d'obbligo a darmi la spinta per dedicare poi in gran parte il mio tempo libero alla musica.

Frequentavo la terza elementare a Giornico, quando quel municipio, con lodevole spirito di iniziativa, istituì la scuola di canto per gli allievi delle maggiori. Le lezioni settimanali si svolgevano dopo l'orario scolastico, pur essendo obbligatorie. La docente speciale era veramente brava. La maestra Anna Forni di Airole era diplomata in pianoforte e canto al Conservatorio di Zurigo. Oggi ancora, dopo aver conosciuto molti maestri e professori di musica, la considero una docente di valore eccezionale. Ci dava i primi elementi di teoria musicale e di solfeggio sia parlato sia cantato: e ci faceva cantare. Molto. Curava particolarmente l'emissione della voce; faceva eseguire canti a una, due e anche tre voci, insistendo in particolare perché si evitassero quei portamenti di voce che sono il ritratto dei cori mal educati.

Io chiesi di poter frequentare subito quel corso, sebbene ancora alle elementari. Fui accolto e potei godere di quei preziosi insegnamenti durante sei anni di scuola. Ricordo un'esperienza curiosa. Quando frequentavo la scuola maggiore, la maestra di quarta e quinta elementare – che si credeva negata per il canto – mi pregò di insegnare qualche canzoncina ai suoi allievi. Rivedo lo stupore dell'ispettore scolastico prof. Candido Lanini durante la cerimonia di fine d'anno, quando vide arrivare in aula un ragazzino delle maggiori che dava la nota con il diapason e il via a tutta la scolaresca che cantava.

Ho detto questo perché si sappia che anche nel passato si son fatte cose egregie in materia di educazione musicale.

Per me, come ho detto, fu la spinta dapprima ad entrare in banda per suonare il clarinetto, (la maestra Forni mi faceva suonare anche in scuola) e poi per dedicarmi al canto corale. Da allora ho sempre diretto corali, per cui posso dire di avere una certa esperienza.

Ho sentito il maestro Gianni Zanotti, intervistato per la trasmissione televisiva di «Ciao domenica», dire che gli elementi della sua corale valmaggese, non avendo potuto godere a scuola dell'insegnamento di docenti speciali – a differenza di quelli di città – devono recuperare in corale quello che non hanno ricevuto a scuola. Io posso dire invece che la mia esperienza, sebbene svolta in paesi di valle, è diversa: nelle mie corali, sia a Giornico, sia a Faido, ho sempre constatato l'influsso benefico degli insegnamenti lasciati in quelle scuole dalla maestra Forni.

Sono però convinto che è vero questo aforisma: «Un coro è quello che è il suo direttore». Forse l'ho inventato io, ma non per questo è meno vero. Se i cantori vengono già ben preparati dalla scuola, il lavoro sarà più facile. Ma se il direttore di coro non è in grado di plasmare le voci, di entusiasmare i cantori perché sappiano sopportare i grossi sacrifici delle lunghe prove per ottenere i migliori risultati possibili, ha fallito il suo scopo.

Ritengo che la scuola anche attualmente infonda negli allievi la voglia di far musica e di cantare. Sono certo che la gran parte degli allievi che hanno potuto godere delle esperienze riferite dai docenti Inselmini, Cavadini e Quadranti, una volta lasciata la scuola, sentiranno il bisogno di far parte di una società corale.

Quali possibilità sono loro offerte nel Ticino? Probabilmente nel loro paese, o nelle vicinanze, esiste un coro. Sarà un coro di chiesa (quanti ce ne sono, e molti ben guidati) o un coro che si dedica al repertorio polifonico o un coro che si dedica di canti cosiddetti popolari. Ce n'è per tutti.

Ciò significa che tutte le corali cantano bene? No. Ma ripeto: ciò dipende essenzialmente dal direttore. Non faccio esempi, non faccio nomi, non faccio confronti (anche perché sarei fatalmente implicato personal-

mente). Posso però affermare che nel Ticino esistono bravissimi direttori di coro e di conseguenza alcuni cori che cantano veramente bene.

Aggiungo che non necessariamente questi direttori sono muniti di diplomi di conservatorio.

Vi sarà chi preferisce aderire a un coro che si dedica al repertorio polifonico: alcuni di questi cori fanno veramente onore al nostro Cantone.

Mi permetto qui di spezzare una lancia anche a favore delle corali con repertorio popolare.

Il prof. Ottavio Lurati, durante il Convegno sulla musica popolare tenutosi a Montagnola a fine giugno, non ha certo negato il diritto di esistenza alle forme di passione per la musica identificabile come genere popolare. Sappiamo che praticamente non è esistito canto popolare autentico ticinese, che non sia stato canto religioso o parodia profana del canto religioso.

Osservo però che, se non esiste canto popolare ticinese, non ci può essere neppure la sua manipolazione. Non ci può essere continuità di una cosa che non è mai esistita, per cui è illusione credere che i cori spontanei che possono nascere in montagna o attorno a bivacchi militari costituiscono una continuazione del canto popolare ticinese. Del resto è risaputo che neppure i militari non cantano più!

Due anni fa ci fu un tentativo di introdurre in tutta la Svizzera presso le scuole reclute delle ore di canto, per invogliare i giovani soldati a cantare. L'esperimento fu possibile solo in tre scuole reclute, di cui una nel Ticino, dove si ottenne il miglior risultato. Poi, anche questo esperimento fu abbandonato perché i nuovi dirigenti del settore dell'istruzione militare hanno ritenuto che fosse tempo perso quello dedicato a far cantare le reclute. Io ritengo che hanno avuto torto.

Raimondo Peduzzi

G.A. 6500 Bellinzona 1
Mutazioni:
Sezione Pedagogica - 6501 Bellinzona

REDAZIONE:

Diego Erba
direttore responsabile
Maria Luisa Delcò
Mario Delucchi
Franco Lepori
Mauro Martinoni
Paolo Mondada
Enrico Simona

SEGRETERIA:

Wanda Murialdo, Dipartimento della pubblica educazione, Sezione pedagogica, 6501 Bellinzona, tel. 092 24 34 55

AMMINISTRAZIONE:

Silvano Pezzoli, 6648 Minusio
tel. 083 33 46 41 - c.c.p. 65-3074

GRAFICO: Emilio Rissone

STAMPA:

Arti Grafiche A. Salvioni & co. SA
6600 Bellinzona

TASSE:

abbonamento annuale fr. 15. -
fascicoli singoli fr. 2. -