



L'INSEGNAMENTO DEL SOLFEGGIO

Un programma di educazione alla lettura può essere impostato tecnicamente in modo rigoroso, anzi in tanti modi, ugualmente rigorosi. Ma è dubbio che possa dare frutti se è pensato senza riferimento al quadro formativo più ampio - integrale - degli studi musicali.

Prima di considerare questioni propriamente metodologiche relative alla lettura, è bene ribadire alcuni principi a monte.

Superamento della scissione educazione-istruzione

L'opposizione tra un insegnamento "per tutti" (l'educazione) e uno per pochi dotati (l'istruzione specialistica) è di vecchia data; diventò nel 1962 una bandiera utile a far includere la musica nella nuova scuola media unificata di cui allora si stavano fissando i programmi.

In realtà finì col diventare un alibi a due tendenze divergenti e complementari :

a. da parte degli "educatori", una didattica spontaneistica, immobilistica, dove l'esperienza musicale dell'allievo è tenuta ferma sulle abilità iniziali, elementari: quelle che l'allievo già possedeva accedendo alla scuola media;

b. sollevato da responsabilità educative, il mondo dell'istruzione si sentiva autorizzato a ogni forma di tecnicismo, fino al caso limite, purtroppo non raro, di contrabbandare per "dura necessità dell'apprendimento specialistico" la pratica di metodologie astruse o aberranti; o addirittura l'assenza di metodologie, la metodologia del "caso", dell' "arrangiati" , del "fai come faccio io".

2. Unicità del processo d'apprendimento

Rifiutare questa contrapposizione significa rivendicare una superiore strategia: quella che sanziona l'unicità sostanziale, l'omogeneità, del processo di apprendimento disciplinare, dalle fasi iniziali (quelle del gioco infantile o del diletto amatoriale) alle fasi avanzate (quelle del professionismo). In altri termini:

a. l'educazione non è tale se non rispetta la disciplina, nel nostro caso la musica. Anche a livello di scuola materna, si può parlare di educazione musicale solo quando il bambino musicalmente cresce, affina le proprie abilità d'intervento sul suono.

b. una metodologia tecnicistica è improduttiva anche nell'istruzione, anche negli studi conservatoriali.

3. *Graduazione dei livelli*

Le differenze sono piuttosto nei livelli di complessità, di articolazione, dell'esperienza musicale; quindi nei traguardi da assegnare a ciascun ambito scolastico: alla materna rispetto alla media; alla media di tutti rispetto alla media del conservatorio. Una distinzione tra gli obiettivi terminali di queste due scuole (media dell'obbligo-conservatorio) si può forse realisticamente ipotizzare. Credo invece che una distinzione tra gli obiettivi della scuola interna al conservatorio e della scuola a orientamento musicale sia mistificatoria. Può servire forse a difendere privilegi corporativi, di salario e d'orario, ma non credo che abbia un qualche senso curricolare.

4. *Superamento del settorialismo*

Una formazione musicale non ancora professionalizzante, com'è quella dell'età che c'interessa, fino ai 14 anni, non può essere finalizzata a un solo aspetto dell'esperienza musicale, ma deve in qualche modo contemplarli tutti. Contro il settorialismo, l'integrità.

Per aspetti dell'esperienza musicale intendo fondamentalmente quello esecutivo-riproduttivo, ma anche quello ideativo (l'improvvisazione, la composizione, l'esprimersi con i suoni), quello analitico-interpretativo (l'ascolto intelligente, la comprensione...). Piste da percorrere: quelle che costruiscono sì abilità strumentali, con le connesse abilità di lettura: - ma anche vocali, percettive, ideative, analitiche. E questo sia nella scuola dell'obbligo sia in quella conservatoriale. Qui come lì - ribadito che la professione non è lo scopo immediato - rimane una specie di traguardo ideale questo: imparare ad essere ("un po' di più rispetto al momento di partenza") strumentista, cantante, compositore, musicologo...

In quest'ottica, i programmi dei corsi di teoria e solfeggio (quello conservatoriale, e quello dell'orientamento musicale) sono di una povertà angosciante. Lo puntualizza bene il documento elaborato dalla Commissione per la riforma del corso di teoria e solfeggio (un documento rimasto purtroppo lettera morta):

“I programmi del corso di Teoria, Solfeggio e Dettato musicale [sono] riduttivi e parziali sotto molteplici aspetti: per la separazione della concreta esperienza del fare e del sentire musica; per l'esclusiva attenzione al fatto grafico, a scapito di quelli cui la grafia è subordinata, nella normale attività musicale: il fatto percettivo, quello espressivo, quello cognitivo; per l'abnorme privilegiamento dell'aspetto ritmico, spinto a livelli incongruenti con i reali bisogni esecutivi non solo dei corrispondenti anni di pratica strumentale, ma di quasi tutta la futura attività scolastica dell' allievo, e ai danni degli altri aspetti del linguaggio musicale - melodico, armonico, timbrico-dinamico, formale - oggetto di scarsa o nulla educazione; per la settorialità del

[86]

codice musicale considerato, rigidamente limitato al sistema tonale classico e in particolare chiuso ai sistemi contemporanei; per l'incuria in cui è lasciata l'educazione della voce; per il non previsto collegamento con il parallelo studio strumentale; per l'impostazione nozionistica e verbalistica dello studio teorico..."¹.

Obiettare che il tempo a disposizione è poco per tutte queste attività, è fuorviante. Può venir sempre buono l'apologo di Menenio Agrippa: l'esperienza musicale autentica, sensata, è come un'organismo unitario; le diverse aree d'attività come gli organi: uno funzionale all'altro, uno necessario all'altro.

Immaginate questa logica applicata all'educazione fisica: dispongo di sette ore la settimana? educa tutto il corpo; ne ho solo tre? scelgo le gambe e il collo; ne ho solo una? educo le braccia e basta... E' ridicolo. Ho un'ora sola! Educo tutto il corpo per quel che posso in un'ora. Ma *tutto* il corpo.

Ho un'ora sola di musica? Educo tutto il "corpo" dell'esperienza musicale per quel che si può; dandomi traguardi realistici, pur minimali.

Un curriculum organico - non settoriale - non solo non può rivelarsi un freno alla formazione musicale; ma è la prima risposta all'esigenza di una produttività migliore, di risultati più soddisfacenti.

Una buona prestazione musicale al violino non si raggiunge segregando il bambino e il suo strumento in un bunker dove non si distraiga ad ascoltar altra musica, a giocare inventivamente sulle corde, a cantare...; ma all'opposto fermandogli un attimo quella mano che non ascolta, non inventa, non sa orientarsi nel mondo vivo dei suoni, impedendogli - un attimo - di suonare come una macchinetta inconsapevole; per aprirlo a un'esperienza autentica e globale della musica.

Quando riprenderà in mano il suo violino sarà musicalmente un altro, più maturo. In questo quadro, quale metodologia per la lettura?

5. La pratica prima della grammatica

Abbiamo tutti sotto gli occhi un tipo di lezione sbrigativa, del genere "imparo a suonare in ventiquattr'ore senza maestro". All'allievo si propone per prima cosa un segno musicale; se ne dà quindi il nome e la definizione verbale; dopodiché si invita a metterlo in pratica: "Questo segno si dice *punto di valore*: posto a destra di una nota ne aumenta di metà la durata. Eccoti un esercizio contenente il punto, ora leggilo...". Ossia: *dal segno alla definizione alla pratica*. Che è il processo oppo-

sto a quello con cui apprendiamo qualunque cosa. Anche quel che abbiamo imparato quando con noi è stato usato quell'itinerario, lo abbiamo imparato non grazie, ma nonostante quell'itinerario; o meglio, per conto nostro abbiamo poi ripristinato, con un feed-back più o meno rapido, il processo inverso: dall'esperienza posseduta al segno, attraverso non una definizione verbale, ma un lavoro di concettualizzazione, come vedremo meglio.

¹ E' riprodotto in *musica domani* n. 46, giugno 1982, p. 119.

La pratica prima della grammatica. Il che significa che per poter leggere il segno [87] del punto, devo saper prima eseguire - con la voce, con il corpo - un ritmo puntato. Il corpo deve conoscere prima quello che poi conoscerà l'intelletto.

6. Primato dell'orecchio

La pratica prima della grammatica significa un'altra cosa, un altro principio, da difendere e ribadire energicamente: l'esecuzione senza lettura, a orecchio. Sia strumentalmente sia vocalmente. La metodologia tradizionale c'inchioda invece a una "rigo-dipendenza": "non cantare, non suonare, senza lo spartito davanti".

A ciò va probabilmente la responsabilità principale dell'incapacità di improvvisare. Eppure, l'improvvisazione non è solo una fondamentale abilità musicale; è anche utile - di ritorno - per rinforzare l'abilità di lettura.

Un atteggiamento che ha avuto illustri antesignani è quello che attribuisce all'udito una funzione passiva nel costituirsi della nostra esperienza, a differenza dell'occhio cui si assegna una fondamentale funzione attiva.

Non è un caso che i termini connessi con l'orecchio siano spesso connotati negativamente ("è un orecchiante"...), quelli connessi con l'occhio veicolino valori superiori ("la sua visione della vita"...).

Qualunque formazione musicale deve porsi come primo obiettivo il riscatto dell'orecchio, la sua valorizzazione come organo fondamentale nella costruzione dell'esperienza. L'orecchio è *attivo*; non subisce, *fa*. In un programma scolastico possiamo dunque a diritto parlare di "attività uditive", quindi di "formazione uditiva".

Non solo possiamo programmarla, ma programmarla come il fondamento su cui impiantare tutte le altre forme di attività musicali.

I nostri occhi sono educati a distinguere e a riconoscere le più piccole varianti di forme, di colori, di linee, di piani di profondità. Sanno nominarli, richiamarli alla mente. Il vocabolario della visione è ricco e articolato. E' su queste abilità basilari che si costruisce qualsiasi attività fondata sul visuale, dalla geometria alla logica e beninteso alle arti appunto visuali.

Al confronto, la nostra abilità uditiva è estremamente rudimentale; siamo scarsissimamente padroni di strutture, di schemi di riferimento a cui riferire gli eventi sonori. Ci manca un lessico. Addirittura il lessico che possediamo è di un'ambiguità intollerabile (*alto* può significare altezza o intensità); *forte* può significare intensità o velocità. Per non parlare poi di parole come *tempo* o *ritmo*...).

Non è possibile impiantare un'educazione musicale su un terreno così paludoso.

La prima preoccupazione didattica dovrebbe essere allora quella di programmare una robusta e sistematica educazione percettiva. Così robusta da poterla virtualmente pensare come un curriculum in sé completo. Che comporta l'attivazione di più abilità (distinzione, riconoscimento, seriazione, memoria...) sull'asse della temporalità (fatti ritmici) della qualità (fatti timbrico-dinamici), della spazialità diastematica (fatti melodici-armonici).

E' solo un orecchio così scaltrito che può guidare la voce e la mano (il corpo) nella *produzione* del suono, guidare la fantasia nell'invenzione, guidare il pensiero nella

[88]

comprensione dei fatti musicali.

Rendiamo l'orecchio protagonista di qualunque esperimento con i suoni. Arriviamo a controllare, discriminare, individuare, catalogare, organizzare... gli eventi sonori, dai più semplici ai più complessi, *esclusivamente per forza di sensibilità uditiva*, a prescindere dal sussidio della notazione, quasi come se questo sussidio - naturalmente prezioso - nemmeno esistesse.

Prendiamo per esempio la modulazione. Arriverà l'allievo a riconoscere solo con l'orecchio in quale tonalità il brano è modulato? Ecco, fra l'altro, un esempio di livello di complessità: non è detto che tre anni di insegnamento musicale possano portare il nostro allievo a questo livello, anzi! E allora, a quale livello? Proviamo a retrocedere, sempre in questo lavoro per l'orecchio. Saprà riconoscere per esempio quando il brano modula alla dominante e quando alla sottodominante? Retrocediamo ancora: sa riconoscere se modula o non modula a una tonalità vicina? E ancora: se modula o no a una lontana? E ancora (sempre a ritroso): sa riconoscere la tonica in un frammento ascoltato?...

Non c'è limite alla progressione o alla regressione, nel programmare le abilità; come non c'è limite nell'ulteriore segmentazione delle abilità, tra l'uno e l'altro dei livelli accennati, o che si potrebbero pensare.

Quale che sia il livello raggiungibile, alla fine della terza media o del corso di alta composizione, il principio che intendo sottolineare è questa centralità del lavoro uditivo, percettivo.

L'abilità di leggere vocalmente il pentagramma non può sottrarsi a questa priorità dell'udito. Essa sarà tanto più avanzata quanto più l'orecchio sarà stato abituato a cogliere somiglianze e differenze sempre più articolate tra i suoni. E' in questo processo, dalla pratica del suono al segno, che il momento intermedio della concettualizzazione diventa determinante.

L'evento trascritto (la nota sul rigo, la figura di durata, gli altri segni) diventa decifrabile quando me ne son fatto un quadro mentale, chiaro e solido, quando lo sento nella sua individualità, nella sua particolare fisionomia, nel suo carattere, nel suo *affetto*, come avrebbe detto Gian Giacomo Rousseau.

Arriveremo a costruire un edificio di abilità musicali nella misura in cui gli porremo a fondamento un insieme sistematico di quadri mentali, relativamente agli eventi sonori.

7. Uno sguardo al passato: dalla solmisazione al solfeggio (relativo)

Il richiamo a Rousseau fa capire che l'idea non è certo nuova. La querelle sorta anche in Italia negli ultimi lustri a proposito del cosiddetto "do-mobile" ce ne fornisce un caso illuminante. La querelle non è che l'ultimo episodio di una vicenda pluri-secolare, che ha avuto nello stesso Rousseau uno dei più fieri contendenti.

Ripercorriamola rapidamente. Dal tempo di Guido d'Arezzo (ma anche da molto

prima la pratica era conosciuta, in tutto l'Oriente e in Grecia), ogni suono possedeva una doppia denominazione: in quanto altezza "assoluta", in quanto tasto particolare (*clavis*), era designato con una lettera dell'alfabeto (da A a G); in quanto grado [89]

della gamma (*vox*) era designato con una delle sillabe guidoniane (*ut*, *re* ecc.).

Per cui per esempio il suono G (e il nostro occhio corre subito a un tasto del pianoforte, o a una posizione delle dita sul flauto; e l'orecchio di chi abbia appunto un "orecchio assoluto", sente un suono preciso), il suono G poteva chiamarsi *ut* se su quello s'impiantava la gamma, oppure *sol* se era usato come quinto grado di una gamma impiantata sul C, oppure *re* se era usato come secondo grado di una gamma impiantata sull' F. Continuerò a chiamare i suoni assoluti, le *claves*, con le lettere dell'alfabeto (secondo l'uso straniero, non latino).

Pian piano, via via che si praticano gamme su altre fondamentali (a partire da D, B *molle*, ecc. :cioè via via che si integrano le *coniunctae* al sistema ternario degli esacordi, *naturale*, *duro*, *molle*: già dal XII secolo, con Theinred of Dover), il nostro G poteva essere chiamato a secondo dei casi *fa* (quarto grado di D), o *la* (sesto grado di B *molle*), ecc. Lo stesso avveniva per qualsiasi altro suono, A, B, C ecc.

Insomma, nelle pratiche medievali (della *sołfatío* e poi della *sołmisatío*), ogni suono era cantato su una sillaba variabile in funzione del grado della gamma che il suono ricopriva.

Ora, ecco un buon quiz per uno studente di Didattica (o di Teoria, o di Storia...): "perché per i sette suoni della gamma, che erano chiamati con le sette lettere, c'erano a disposizione originariamente solo sei sillabe?"

La regola era rigorosa: "sopra il *la* non si sale, sotto l'*ut* non si scende"!

La risposta ci porta al cuore del problema che c'interessa. Sei erano le sillabe, perché sei erano i "tipi di suono", i "quadri mentali", gli "affetti", quindi i gradi della gamma che l'orecchio percepiva e riconosceva.

Una scala come questa sarebbe stata cantata allora con le sillabe scritte sotto:

[ESEMPIO MUSICALE 1]

Ut Re Mi Fa Sol Re Mi Fa Sol La Sol Fa Mi Re Ut Fa Mi Re Ut

In questo esempio, il suono B non si sarebbe presentato come un "affetto" nuovo, in aggiunta ai sei; acquistava invece gli stessi connotati di uno dei sei: più precisamente i connotati del *mi*.

L'intervallo B-C era sentito anche come responsabile di una "modulazione", diremmo noi, più propriamente di una "mutazione", da una gamma fondata sul C a una gamma fondata sul G. E se G è la fondamentale, cioè *ut*, B-C sono il terzo e quarto grado, cioè *mi-fa*. Detto in altre parole: mentre la musica più recente è basata su modelli percettivi di sette suoni (l'ottavo ripete il primo), la musica medioevale era

basata su modelli esacordali : gli esacordi originari *naturale* (su C), *duro* (su G), *molle* (su F) e successivamente gli esacordi "finti", quelli delle *coniunctae* (sugli altri suoni). *Mutazione* era appunto il passaggio, nel corso di una melodia, da un esacordo all'altro.

Nel Cinque-Seicento il sistema si evolve. Cambia la sensibilità musicale. Cambia [90]

il linguaggio. Si passa da Josquin a Monteverdi, dalla prima alla "seconda pratica", dalla modalità alla tonalità, dal modello esacordale a quello otto-cordale.

La nomenclatura per i gradi della gamma si evolve. Si sente la necessità di una settima sillaba, perché si sente, nel suono contiguo al *la* (poniamo, nel B dell'esempio precedente) un carattere nuovo, ben distinto da quello del *mi*: il carattere, si dirà poi, di "sensibile". Banchieri, Burmeister, Nivers, Le Maire sono tra i sostenitori della necessità di una settima sillaba. Che sarà, definitivamente, il *si*.

Nasce così il solfeggio moderno. Lo chiamo *solfeggio relativo*, per distinguerlo da quello *assoluto* che vedremo tra poco. Ogni suono può ricevere ora non sei nomi, ma sette. Il suono C è detto *ut* (poi *do*) se è tonica, *sol* se è dominante (in tonalità di F), *si* se sensibile (in tonalità di D bemolle) , ecc. Questo solfeggio prese piede soprattutto in Francia, non in Italia, nonostante i tentativi d'introdurvelo.

I trattati italiani fra Sette e Ottocento sono illuminanti. Nel Primo dizionario lessicografico in lingua italiana si legge, alla voce "Sistema di Monsignor Maire spettante il solfeggio": "L'anno 1620 monsignor Maire propose il nuovo monosillabo *si* per apporsi alla settima corda della scala. Questo *si* fu abbracciato, e tal modo di solfeggiare fu detto alla francese [...]. Molti attaccati all'antico sistema non adottano questa maniera, la quale, però è comunemente abbracciata perché più facile e comoda..."²

E alla voce "Solfeggiare": "Il padre Banchieri aggiunse il *bi*, alle sei sillabe *do re* ecc. e fu del 1599. Questa regola di solfeggiare fu poco adottata dagli Italiani, ma non così dai Francesi".

E il Gervasoni:

"Sònovi... due diverse maniere di solfeggiare, l'una detta *all'Italiana*, per essere stata inventata in Italia circa il 1024 dal celebre Guido d'Arezzo: l'altra appellata *alla Francese*, per essersi ritrovata in Francia dopo che l'erudito Mr. Lemaire nel 1620 aggiunse alle sei sillabe di Guido la sillaba *si*, per nominare il settimo suono della scala. Il modo di solfeggiare all'Italiana egli è il più difficile, a motivo delle varie mutazioni che in quello si praticano, le quali consistono nel rendere l'intonazione delle medesime note con diverse sillabe, secondo la diversa maniera di giugnere all'ottava, secondo la posizione de' due semitoni di esse, e secondo che per la medesima si ascende o si discende. Questa maniera di solfeggiare è tutt'ora in uso per

² 2 P. Gianelli, *Dizionario della musica sacra e profana*, Venezia (1801), 1830₃, Vol. VII, pp. 12-14. La citazione successiva è a p. 42.

apprendere il Canto Gregoriano, nel quale riesce di non volgare vantaggio, per essere una tal sorta di canto ordinato col sistema degli Esacordi. Il modo di solfeggiare alla Francese è più naturale, più breve e più facile da apprendersi; poiché in questo ciascuno de' sette suoni della scala ha sempre il suo nome proprio, e riconoscendosi così la giusta proporzione nelle ottave, come si ascende egualmente, si discende ancora”³.

Il Gervasoni fa un'osservazione importante: la solmisazione è vantaggiosa per leggere il canto gregoriano, è inadeguata per la musica tonale. Possiamo generalizzare: [31]

un sistema di decodifica non può essere universale, è sempre congruente con il codice per il quale è usato. Oggi la musica a-tonale non saprebbe che farsene del solfeggio relativo, proprio come quella tonale non sa che farsene della solmisazione. Ma in Italia il solfeggio relativo, tanto più coerente con la musica del tempo, la musica tonale, non prende piede. Nell'insegnamento di base si continua a praticare la solmisazione, senza il si. E' un esempio storico clamoroso dell'arretratezza della scuola rispetto alla realtà: che nel caso in questione è verosimilmente legata al fatto che gli studi musicali iniziavano in ambiente e su materiali ecclesiastici.

Lo stigmatizzava il Fétis, nella *Revue Musicale* del 1827: la solmisazione “fu abbandonata da tutti i popoli d'Europa, con l'eccezione degli italiani, che per un'inspiegabile testardaggine, si sono ostinati a conservare questo metodo gotico”.

8. Dal solfeggio relativo al solfeggio assoluto

Gianelli diceva che il sistema francese (a sette sillabe invece di sei) era “più facile e comodo”. Dal suo punto di vista aveva perfettamente ragione: l'introduzione del *si* eliminava la necessità di ricorrere al complicato meccanismo della mutazione tutte le volte che la melodia saliva oltre il *la* o scendeva sotto il *do*. Questa semplificazione, ripeto, era coerente con la nuova sensibilità tonale, e quindi era didatticamente funzionale. Ma poco per volta finì per tirarsene dietro un'altra, di per sé innocua, ma con conseguenze stavolta negative nell'insegnamento del solfeggio. Nel corso del Settecento, in Francia, le sillabe vengono usate non più (non più solo) per designare un grado della gamma, un carattere, un affetto, ma *l'altezza assoluta del suono*.

La differenza fra altezza assoluta e relativa, tra *clavis* e *vox*, tra lettere e sillabe, si va annebbiando poco per volta, non nella coscienza dei teorici, s'intende, ma nella prassi quotidiana e nella scuola. C e Do ve nivano a significare la stessa cosa. La doppia denominazione dei suoni saltava. In realtà erano le sillabe a mettersi addosso (per un processo di metonimia) il significato proprio delle lettere, e quindi a perdere il proprio. Il significato più “facile” (*do* è il suono dato da quel tasto particolare; anzi è quel tasto stesso!) cacciava il più “difficile” (*do* era il suono fonda-

³ Carlo Gervasoni, *La Scuola della Musica*, Orcesi, Piacenza 1800, pp. 197-198.

mentale, in qualunque tonalità: quindi qualunque tasto). Ma questo significato in tanto era più "difficile" in quanto pretendeva dallo studente un'attenzione e una consapevolezza percettive a cui l'altro poteva lasciare indifferenti.

Chiamare *do* quello che era semplicemente e soltanto un C allentava nello studente l'impegno a "capire", a "sentire", che cosa fosse in realtà un *do*, cioè una tonica.

La formazione di un "quadro mentale" della gamma, di ciascuno dei suoi gradi, è la condizione per arrivare a decifrare vocalmente i segni sul pentagramma, si diceva. Le sillabe guidoniane erano nate come sussidio prezioso per fissare quel quadro. Perdere il significato originario delle sillabe apriva, sulla strada della didattica, un pericolo: lo studio meccanico, basato - più che sulla necessaria presa di consapevolezza delle funzioni tonali - sulla ripetitività, sull'apprendimento "per associazione", a furia di prova e riprova. Nella mente dell'allievo il "quadro mentale" rischiava di venire a costituirsi - quando si costituiva! - solo dopo un lungo, de-[32]

motivante lavoro di ricalco, invece che per "crescita dall'interno" (il ricalco non era anche la tecnica didattica privilegiata nel disegno?): una tecnica pavloviana, che non a caso prende piede nell'Ottocento, in piena affermazione della cultura positivista.

Si può dunque considerare il passaggio dal significato "relativo" delle sillabe al significato "assoluto" - e quindi dalla pratica del solfeggio relativo a quella del solfeggio assoluto - come un effetto indesiderato del passaggio dalla solmisazione (a sei sillabe) al solfeggio (a sette). Non è che i didatti più sensibili non se ne rendessero conto. Sentiamo ancora Rousseau: "C e A designano suoni fissi invariabili, resi sempre dai medesimi tasti. *Ut* e *la* son tutt'altra cosa. *Ut* è costantemente la tonica d'un modo maggiore, o la medianta d'un modo minore. *La* è costantemente la tonica d'un modo minore, o la sesta nota d'un modo maggiore. Così le lettere indicano i termini immutabili dei rapporti del nostro sistema musicale, e le sillabe indicano i termini omologhi dei rapporti simili in tonalità diverse. Le lettere indicano i tasti dello strumento, e le sillabe i gradi del modo. I musicisti francesi hanno stranamente imbrogliato queste distinzioni; hanno confuso il senso delle sillabe con il senso delle lettere; e, raddoppiando inutilmente i segni dei tasti non ne hanno lasciati per esprimere i gradi dei toni. Sicché per loro *ut* e C son sempre la stessa cosa; il che non è, e non dev'essere, altrimenti a che servirebbe il C? La loro maniera di solfeggiare è d'una difficoltà eccessiva senza essere di alcuna utilità, senza recare alcuna idea chiara allo spirito, perché con questo metodo queste due sillabe *ut* e *mi*, per esempio, possono ugualmente significare una terza maggiore, minore, eccedente o diminuita. Per quale strana fatalità il paese in cui si scrivono sulla musica i libri più belli e precisamente quello in cui la s'impara con maggior difficoltà?"⁴

9. Una polemica ottocentesca

⁴ Jean Jacques Rousseau, *Emile* (1762), Garnier, Paris 1966, pp. 191-192.

Rousseau è uno dei primi protagonisti di quella che possiamo chiamare la battaglia per il solfeggio relativo, contro la proliferazione del solfeggio assoluto.

E' una battaglia collegabile a due fatti determinanti, e in certo modo antitetici. Uno è il diffondersi dell'educazione popolare. La musica - come la lingua o l'aritmetica - viene insegnata a masse sempre più larghe. Nell'Ottocento nascono in tutta Europa, e anche in Italia, scuole popolari di musica, nelle quali la prima alfabetizzazione - e quindi la ricerca di tecniche adeguate - è una questione didatticamente nevralgica.

Sul fronte opposto, quello dell'artisticità avanzata, è il nuovo virtuosismo (vocale e strumentale) a imporre nuovi compiti all'insegnamento. I conservatori assumono principalmente questa destinazione: così quello di Parigi, fondato nel 1795 per fornire strumentisti alla Guardia Nazionale.

Il virtuosismo orienta a un insegnamento tecnicistico, dominato dall'esercizio ripetitivo, duro e interminabile: un insegnamento "all'arma bianca", dove conta non la massa dei caduti sul campo, ma il manipolo che raggiunge l'obiettivo (ossia l'esecuzione del pezzo difficile).

E' in questa realtà e in questa logica che i pedagogisti celebrano il divorzio tra educazione e istruzione.

Tutto ciò che sembra distrarre dall'"istruzione", dall'obiettivo virtuosistico, è eliminato, o passa in secondo piano.

Succede al solfeggio relativo.

Quando si fonda il Conservatorio di Parigi, vi si adotta ufficialmente il solfeggio assoluto. Il solfeggio assoluto è una pratica più "sbrigativa", soprattutto in vista dell'esecuzione strumentale (chiamare *do* qualunque tasto crea "confusione").

Di questo passo, la "facilitazione" per lo studente di strumento arriva fino al punto di risparmiargli qualunque forma di solfeggio (cantato ovviamente), addirittura qualsiasi attività vocale. E' recente la dichiarazione pubblica con cui il responsabile di un grosso istituto musicale italiano giustificava la sua opposizione a costituire una corale scolastica: "allo studente di strumento non serve cantare"!

Non è casuale che l'abolizione parigina del solfeggio relativo vada di pari passo con certi seri limiti riconosciuti al Conservatorio: "I primi risultati del Conservatorio [di Parigi] furono la riuscita preparazione di una generazione di strumentisti e la pubblicazione di molti metodi [...]. I suoi primi insuccessi furono l'incapacità di produrre cantanti ben dotati e *una preparazione troppo scarsa nella musicalità di base*"⁵.

E' interessante per noi quest'ultimo punto. Quanto ai vantati successi relativamente agli strumentisti, quello che occorrerebbe sapere è il rapporto tra il numero di studenti che iniziavano e quelli che terminavano, l'indice di "mortalità scolastica". Risultati eccellenti con metodi negativi? Troppo spesso in casi del genere non è il metodo che esige una riabilitazione; è piuttosto l'allievo a mostrare di aver saputo

⁵ D. Charlton - J. Trevitt, *Paris, The New Grove*.... 14, p. 218. Corsivo mio.

resistere agli effetti morbosi del metodo, attivando anticorpi, ossia risorse personali di apprendimento. Mentre chi non ci riesce - indipendentemente dal suo potenziale musicale - cede e abbandona gli studi.

La battaglia per tener vivo il solfeggio relativo è ingaggiata sul fronte dell'educazione popolare.

In Francia Pierre Galin dà inizio a un movimento di alfabetizzazione che avrà vasta risonanza nell'Ottocento e fino allo scoppio della guerra mondiale. Galin si rifaceva esplicitamente ai principi di Rousseau, e in particolare al solfeggio relativo. Qualcosa di simile avveniva in Inghilterra, ad opera di Sarah Glover (Glover e Galin erano nati entrambi nel 1786). A Galin e ai suoi continuatori dell'Association Galiniste si oppone in Francia l'opera di Guillaume Louis Bocquillon detto Wilhelm, sostenitore invece del solfeggio assoluto. John Hullah si faceva paladino del metodo di Wilhelm in Inghilterra. E' singolare l'opposto destino dei due movimenti. Il metodo Wilhelm-Hullah, quindi il solfeggio assoluto, è sbaragliato in Inghilterra, soprattutto per l'iniziativa del continuatore della Glover, John Curwen. E verrà dimenticato, non solo in Inghilterra e nei paesi anglosassoni, ma in tutto il mondo non latino. In Francia invece sono i galinisti ad essere sopraffatti: dalla parte di Wilhelm stava l'ufficialità conservatoriale!

[94]

E non è casuale la connessione con un fatto più ampio: l'importanza del canto corale nei paesi protestanti (Inghilterra, Germania, ecc.), incoraggia un metodo che consente al cantore di leggere a prima vista la musica.

La destinazione strumentale prevalente nelle scuole popolari francesi fa passare quest'abilità in second'ordine.

Nella "Gazzetta Musicale di Milano" del 1846 trovo una testimonianza illuminante. Luigi Felice Rossi (direttore della Civica Scuola di Torino, "il primo istitutore delle scuole di canto corale in Italia", secondo lo Schmidl, aveva chiesto ad Adrien De La Fage, compositore e didatta di fama, un parere sull'introduzione del "Metodo Wilhelm" nelle scuole di Torino.

Nella sua risposta, La Fage non si fa riguardo di mettere a nudo il «difetto originale [del metodo], quello che si trae dietro tutti gl'inconvenienti, che influisce nel modo più nocivo al progresso degli alunni. Non si coltiva abbastanza l'orecchio e la voce; in due parole NON SI CANTA ABBASTANZA; e ciò è tanto vero che io ho più d'una volta veduto persone assistere ad una lezione delle scuole wilhemmiane, e non accorgersi se non assai tardi che vi s'insegnava la musica”.

Come vedremo, qui non c'è solo una scuola che coltiva poco l'orecchio e la voce; c'è anche il diffondersi del solfeggio parlato.

Perché occuparsi tanto di quel che avveniva in Francia? Perché e da lì che son venute, nel bene e nel male, le innovazioni alla didattica italiana ottocentesca. L'episodio Wilhelm è solo uno. E per concludere su di lui va detto che la sua opera ebbe discreta fortuna in Italia, nonostante la messa in guardia di La Fage. Il metodo fu tradotto in italiano (stampato a Vienna nel 1847) da Francesco Sinico, Direttore delle Civi-

che Scuole Popolari di Canto di Trieste e usato nelle scuole del Litorale Austro-Illirico,

com'era allora chiamato quel territorio (un'edizione ridotta fu pubblicata nel 1868).

L'influsso francese in Italia risulta da atti ben più decisivi: primo fra tutti, la fondazione napoleonica, nel 1808, del Conservatorio di Milano, sul modello di quello parigino, e con orientamenti simili. Il primo direttore (propriamente "censore degli studi"), Bonifazio Asioli, aveva lavorato a Parigi con quel Joseph Jérôme Mommigny, autore di opere didattiche di rilievo.

Dell'Asioli è famosa (per non dire famigerata) una grammaticchetta, che fu il breviario di generazioni di musicisti in Italia: gli *Elementi di musica*, prima edizione 1809, ultima a me nota 1953 (sic: millenovecentocinquantatre !).

Nella didattica italiana dell'Ottocento il solfeggio relativo non ha mai conosciuto vera applicazione, per quel che risulta al poco di ricerca che ho potuto fare finora.

Quando nel 1870 Michele Carlo Caputo, un personaggio interessante della didattica musicale di quel periodo, elogiava il metodo Paris-Chev  (che era poi quello di Galin, perfezionato) non se ne ebbero conseguenze pratiche.

Piuttosto continuava a vivere, nell'insegnamento di matrice religiosa, la vecchia solmizzazione. E contro l'anacronismo di questa pratica, il solfeggio fisso ebbe vittoria facile.

10. Lettura per intervalli o lettura per gradi?

L'Ottocento vede un proliferare di esercizi per la lettura, basati tutti su un unico principio, ereditato dalla didattica del canto.

[95]

Per curare la buona emissione vocale e l'accurata intonazione, l'insegnante di canto proponeva sequenze da intervalli piccoli a intervalli sempre pi  grandi. Ma l'abilit  di leggere vocalmente a prima vista richiede l'attivazione di meccanismi percettivi specifici: quelli, appunto, dei "caratteri", dei suoni, e del relativo "quadro mentale"; la dimensione dell'intervallo, in questa logica,   un fatto secondario. A parit  di dimensione intervallare (e quindi di praticabilit  vocale) pu  cambiare notevolmente il quadro percettivo e quindi la difficolt  di lettura. In questo esempio, lo stesso intervallo   collocato in quattro quadri diversi: pi  "facile" da leggere nel primo caso, rispetto agli altri tre: perch  collega tonica a dominante (in solfeggio relativo: *do-sol*), mentre gli altri collegano gradi pi  "instabili", come dominante a sopratonica (*sol-re*), o sopratonica a sopradominante (*re-la*), o mediante a sensibile (*mi-si*) :

[ESEMPIO MUSICALE 2]

Gli esercizi ottocenteschi invece eleggono la dimensione intervallare a proprio principio organizzativo: prima tot esercizi sulle seconde, poi tot sulle terze e cos  via. Giunti all'8a (in poche lezioni!) non resterebbe virtualmente pi  niente da imparare, della gamma diatonica.

In realtà l'allievo a quel punto non ha ancora imparato nulla.

Il metodo è ulteriormente compromesso dal fatto che gl'intervalli aritmeticamente omogenei (maggiori, minori ecc.) sono proposti insieme, nella stessa unità di lavoro.

Il giudizio negativo non riguarda le qualità musicali degli esercizi, che a volte sono pregevoli, ma l' "astensionismo didattico": aggravato dall'assenza, o dalla presenza scarsa, di riflessione metodologica. Ossia è raro trovare nell'Ottocento, accanto agli eserciziari, discorsi di metodo didattico. L'unico suggerimento che sembra si possa registrare è quello empirico, ripetuto anche dal Pozzoli (*Guida teorico-pratica per l'insegnamento del dettato musicale*, p. 55) : l'allievo "si gioverà della scala cantandola in senso ascendente e discendente. E' il mezzo più adatto per arrivare a distinguere intervallo da intervallo. [...] Dato [...] un primo suono l'allievo dovrà poi trovare il secondo scorrendo colla voce la scala in senso ascendente e discendente, per fermarsi quando la nota che emette corrisponde a quella cercata". Ecco un esempio di didattica "meccanicistica".

Per quanto buone potessero essere le intenzioni degli autori di eserciziari, erano destinate ad essere frustrate in assenza di un'adeguata strumentazione metodologica. La stessa *Guida* citata licenzia gli scarni accenni metodologici con un salomonico: "L'insegnante consiglierà poi all'allievo i mezzi più adatti a correggere gli errori e lo assisterà con tutti i criteri didattici suggeriti dall'entità dell'errore e dalla natura dell'allievo" (p. 58).

Quello che l'insegnante - abbandonato, da una tradizione di abdicazione didattica, ad arrangiarsi per conto suo - arriva a inventare, è cronaca quotidiana: si assegna all'allievo l'esercizio a casa, da "leggere" (in realtà da farsi suggerire dal pianoforte) e da ripetere la lezione successiva: magari a memoria!

[96]

11. La nascita del solfeggio parlato

Un'altra conseguenza del passaggio dal solfeggio relativo a quello assoluto è la fondazione del solfeggio parlato, che diventerà nel tardo Ottocento una vera e propria istituzione didattica. I suoi precedenti erano... innocui. Vanno indietro nei secoli. Cos' suggeriva Michel Pinolet de Montclair nei suoi *Principes de la musique*, del 1735: "Il solo studio che si può assegnare a un principiante è quello di imparare a dire i nomi delle sillabe senza cantare, sicché l'allievo possa essere sicuro del nome delle note".

Si trattava di un elementare esercizio di riconoscimento della nota sul pentagramma (non necessariamente pronunciata "a tempo"), che trovava un corrispettivo ritmico nella pratica di nominare le figure di durata ("semibreve", "minima" ecc.):

Francesco Sinico iniziava il suo metodo proprio con questo esercizio.

Nell'opera di Wilhelm, cui il Sinico si rifà, il solfeggio parlato appare nella sua veste attuale di "nominazione misurata delle note", ma con due cautele: l'ordine delle note è semplicemente quello scalare; e arriva a livelli ritmici modesti, quelli stessi

del repertorio cantato, in funzione del quale è proposto.

Escogitato come propedeutico al canto, il solfeggio parlato finisce con l'invadere le aule scolastiche, sempre all'insegna della "facilitazione" (in clima di solfeggio relativo, il parlato non avrebbe potuto attecchire, per il doppio sforzo di dover cogliere sia l'impianto tonale, quindi nominare differentemente la stessa nota, sia il ritmo). A furia di facilitare la lettura vocale del pentagramma, si trova il sistema di renderla praticabile anche a quegli allievi che non arrivano (col sistema dell' "arrangiati") a costruirsi un quadro mentale delle funzioni tonali. Anzi, anche agli allievi "stonati": "Non sai cantare la nota? Ebbene, parlala!,, ("tanto, a che serve saper intonare, per schiacciare un tasto?", come diceva il capo d'istituto menzionato). Questo sistema di "lettura per sordi" (per "strumentisti-sordi"!) sarà ignorato fuori di Francia e dei Paesi latini.

Ma nei nostri paesi finì col dilagare, dopo la metà dell'Ottocento. Adrien De La Fage, che citavo, si riferiva evidentemente al solfeggio parlato, quando protestava che nelle classi wilhemmiene pareva si facesse tutt'altro che musica. L'educazione ritmica, che era stata condotta direttamente, attraverso il canto o la pratica motoria, viene fatta confluire nell'esercizio parlato, dove la lettura delle complicazioni ritmiche, lungi dall'essere facilitata, veniva irrigidita in formule meccaniche dalla preoccupazione di nominare le note in contesti intervallari spesso schizofrenici. Non la voce è in questione, nemmeno la voce parlante. E' il sovrappiù della nomina dei suoni che, mezzo senza lode e senza infamia nei primi momenti di familiarizzazione col pentagramma e con lo strumento, si frappone poi come ostacolo alla percezione diretta dei ritmi, del decorso della frase, e in sede esecutiva alla naturalezza e fluidità. Tutte abilità che si acquisiscono attraverso un addestramento percettivo e un addestramento motorio.

Invece di far leva su percezione e motricità, la didattica ottocentesca elevò l'aritmica a fondamento della lettura.

Il *divisionismo* diventò lo strumento principale della lettura ritmica, ossia del solfeggio parlato. Ma come dicevo all'inizio, un ritmo, per esempio un ritmo puntato, [97]

non si impara contando e misurando, ma educandosi a riconoscerlo quando appare, a produrlo, a inventarci su, ad analizzarlo in musiche che lo contengono...

Ancora un esempio. Il divisionismo incoraggia, di questo elementare passaggio, una lettura come quella riprodotta sotto:

[ESEMPIO MUSICALE 3]

Do Re Mi Fa à Mi Fa

Qui il divisionismo crede di "facilitare" la lettura della sincope. In realtà la distrugge. Esempi di questa natura si potrebbero moltiplicare. E aiutano a spiegare il successo di metodi controproducenti: l'ignoranza didattica rende preziosi e grati gli strumenti in grado di giustificarla e perpetuarla. Il solfeggio parlato è uno di questi (e non è il caso qui di disquisire delle belle cose egregie che un didatta-musicista

colto potrebbe arrivare a fare anche del solfeggio parlato: sentire *Giancarlo Cardini - Solfeggio parlante*, di Paolo Castaldi).

Come per i gradi della gamma, anche l'acquisizione progressiva di strutture ritmiche (cellule, figurazioni...) sempre più complesse, che costituiscono un programma di educazione alla lettura ritmica, esige la costituzione di un "quadro mentale" (propriocettivo): attraverso attività di riconoscimento e di manipolazione che precedono la lettura e la fondano. L'aritmetica non può essere che una fase successiva, di sistemazione razionale.

12. Solfeggiare oggi

Oggi il solfeggio parlato può tranquillamente essere riposto nel museo storico della cultura ottocentesca, insieme alle fasce di lana che serravano il corpo dei bambini, o ai fervorini moralistici che ne "plasmavano" il carattere.

Il solfeggio cantato merita un'attenzione diversa. Anche nel nostro secolo sono fioriti in Italia i tentativi di rilancio del solfeggio relativo, dall'opera di Justine Ward e di Laura Giglioli, fino alla più recente di Roberto Goitre.

Chi l'ha fatto e lo fa si batte certamente per una nobile causa. Ma credo che si sminuirebbe e banalizzerebbe il problema se si volesse ridurlo a opposizione tra solfeggio relativo e solfeggio assoluto, ossia al significato da dare alle sillabe guidoniane. Probabilmente il recupero istituzionale, oggi in Italia, della doppia denominazione dei suoni sarebbe utopistico. Il punto non è tanto di nominare i gradi, quanto di percepirli. Noi possiamo educarci a percepire un suono come tonica anche se non lo chiamiamo *do*.

La stessa civiltà francese del solfeggio relativo e di quello assoluto, delle querelles didattiche sette-ottocentesche, del solfeggio parlato, ha anche prodotto nel nostro secolo figure illuminate come quelle di Dalcroze, di Willems, di Martenot. La co-
[98]

scienza metodologica che questi autori e altri hanno sviluppato ci permette di costruire itinerari di lettura tonale fondati su un'educazione percettiva, in regime di solfeggio assoluto. E addirittura, senza neppure bisogno di nominare le note. Non dimentichiamo che le pratiche solfeggistiche celano comunque dei rischi: quando la preoccupazione principale dello studente è quella di nominare le note, la fluidità dell'esecuzione ne risulta facilmente inceppata (un solo esempio: il solfeggio non permette i melismi; e infatti la pratica antica - e ancora Wilhelm, nell'Ottocento - suggeriva di pronunciare, vocalizzando una scala, la sola prima sillaba). Senza dire della difficoltà che lo studente incontra, quando gli si chiede non di solfeggiare a prima vista - ma di cantare (sulle parole del testo o su "la la la"): la memoria

tonale, che è quella che conta, viene surrogata da quella meccanica delle sillabe.

Queste osservazioni non sono in contraddizione con il riconoscimento dei meriti del solfeggio: semplicemente ne indicano i limiti. Quello che conta, in ultima analisi, è la capacità di portare attenzione - di sentirlo e riattivarlo - al suono in sé: i nomi delle note sono un'utile mediazione, a cui tornare in caso di difficoltà, ma

da abbandonare appena possibile. I solfeggi si portano per così dire dentro un altro limite, ancora più serio: concentrandosi sui singoli gradi della gamma, sulle funzioni tonali a una a una, si rischia di perdere il senso dell'insieme, del più ampio disegno melodico. E' il rischio dell'*atomismo didattico*, che esige una compensazione di tipo globalistico: far percepire allo studente, e far praticare nella lettura, modelli melodici interi, unità dotate di senso. Ma questa non è un'alternativa ai solfeggi; è un'integrazione che dovrebbe accompagnare il solfeggio passo a passo. La didattica musicale la conosce fin dai tempi più antichi, fin dalle *intonationes* che precedevano il canto gregoriano, o dagli *epekemai* bizantini: entrambi servivano ad "ambientare" preventivamente il canto nei suoi caratteri modali e nei suoi schemi melodici.

I più sensibili autori di raccolte del nostro secolo, da Dalcroze a Kodaly, organizzano esemplarmente i loro materiali con questo criterio globalistico. La canzoncina offre al bambino un repertorio base di modelli su cui si esercita poi l'analisi delle funzioni tonali, come ha fatto più recentemente, in regime di solfeggio relativo (*Tonic sol-fa*), Florence Windebank. Ma qui il lavoro da fare, per la didattica "fine-secolo", una didattica attenta al mutato clima musicale delle nuove generazioni, è ancora molto. Nuovi problemi si affacciano a questo punto alla riflessione, che non è possibile affrontare. Comunque si imposti oggi l'insegnamento, va da sé che i solfeggi sono funzionali alla lettura della musica tonale, non di qualsiasi musica: proprio come la solmisazione era (ed è!) funzionale alla lettura del canto gregoriano. In particolare, i solfeggi non rispondono ai bisogni posti dalle musiche non tonali del nostro tempo. In una situazione culturale pluralistica come quella auspicata per la scuola musicale di oggi, vedrei prezioso il recupero di pratiche come la solmisazione, e l'appropriazione di tecniche di lettura vocale adatte ai codici musicali contemporanei. Ma questi sono probabilmente traguardi da porre più avanti rispetto alla fascia iniziale, quella di cui il nostro Convegno si sta occupando.