

SOLMISAZIONE E DIDATTICA MUSICALE IN ITALIA: DA GUIDO D'AREZZO A ROBERTO GOITRE

Nel dare alle stampe, nell'ormai lontano 1972, il suo metodo *Cantar leggendo*, per la lettura cantata a prima vista, Roberto Goitre (Torino 1927 - Piacenza 1980) è mosso da un unico, grande desiderio: quello di richiamare l'attenzione di insegnanti, operatori musicali, direttori di coro sulla necessità di ripristinare in Italia la pratica della *solmisazione* ovvero la lettura della musica con il sistema del DO mobile al fine di avviare anche nel nostro Paese un serio programma di alfabetizzazione musicale a vasto raggio finalizzato al conseguimento di un'esperienza sociale attiva della musica, attraverso la pratica del canto corale.

Ricollegandosi direttamente al modello d'insegnamento guidoniano, Goitre dimostrava con il suo «metodo» come l'appropriazione della scrittura sonora, del vocabolario ritmico, della grammatica armonica e della sintassi compositiva, in una parola: l'alfabetizzazione musicale, non rappresentasse un fatto necessariamente specialistico né un arido preliminare al conseguimento di una tecnica strumentale; viceversa costituisse esattamente quell'area socializzabile del sapere musicale che non poteva in alcun modo essere surrogata attraverso l'ignobile didassi della teoria e del solfeggio parlato ancor oggi impartiti nei nostri Conservatori di musica.

Impadronirsi della competenza musicale vuol dire giungere a leggere la musica per vivere la musica; ovvero, essere capaci di individuare da soli, senza alcun ausilio strumentale le altezze sonore; educare l'orecchio a percepire le differenze di durata, d'intensità, di timbro. Non è un caso pertanto che le più significative elaborazioni didattiche e metodologiche dell'alfabetizzazione musicale abbiano individuato nel coro l'interlocutore privilegiato della loro opera educatrice; l'attività corale consente infatti la verifica costante del duplice snodo di tale opera: l'acquisizione pratica del linguaggio e la socialità di detta acquisizione.

«È inutile nascondervi - scriveva ancora Roberto Goitre più di vent'anni fa - che, malgrado le battaglie coraggiosamente combattute e tuttora in corso, ancor oggi la scuola italiana e con la scuola la società non siano in grado di dotare l'individuo di una seria formazione musicale. Si direbbe che dopo otto anni di scuola dell'obbligo e anche tre di scuola dell'infanzia, le nostre istituzioni scolastiche non riescano a sfornare esseri musicalmente competenti. Di chi è la colpa? Dei vetusti programmi scolastici che dovrebbero preparare la classe insegnante? Dei Conservatori di musica? Della mancanza nelle istituzioni, di precisi orientamenti metodologici? Della fruizione smodata e insana dei mass-media durante gli anni della prima e della seconda infanzia? [...] Salvo casi particolari e facilmente individuabili, là dove un qualche insegnamento della musica viene impartito, non importa a quale livello scolastico, vige la deleteria prassi di insegnamento per imitazione invece di offrire ai discenti, una volta per

tutte, attraverso un'opportuna e qualificata metodologia, gli strumenti capaci di far leggere la musica a prima vista, di far pensare musicalmente mediante l'educazione dell'orecchio; il che consentirebbe di dare la chiave per conoscere ogni altro testo musicale. A questo punto - concludeva la sua amara analisi Roberto Goitre - verrebbe da pensare che la nostra pedagogia scolastica non valuti (o non voglia valutare) a fondo le illimitate possibilità dell'individuo, non valorizzi le sue facoltà psichiche ed intellettive, non le soccorra nella crescita; infatti, fornendogli già bell'e confezionate le informazioni invece di aiutarlo a scoprirle, gli atrofizza la capacità di pensare, gli spegne il fuoco del desiderio di conoscere, favorisce il suo disinteresse e, a poco a poco, lo porta a odiare quanto gli viene proposto».¹

Viene allora spontaneo porsi una domanda. Quali furono le cause che favorirono nel secolo scorso, in Italia più che altrove, l'abbandono della pratica della solmisazione e della metodologia ad essa ispirata, a favore di una didattica musicale (ammesso che si possa chiamare tale) basata sulla deprecabile prassi del solfeggio parlato?

Proviamo a individuarle insieme e darcene spiegazione in rapida sintesi.

Fra i tanti meriti che dobbiamo riconoscere a Guido d'Arezzo quello di aver per primo individuato un sistema efficace per distinguere l'altezza assoluta dei suoni (*claves*) da quella relativa (*voces*), mediante le sillabe *ut, re, mi, fa, sol, la* (tono, tono, semitono, tono, tono) da lui stesso trovate² gli va sicuramente riconosciuto. In ragione di ciò, come si può osservare dalla tavola di pag. XXV,

il suono fisso C poteva chiamarsi *ut* se corrispondeva al primo grado dell'**esacordo naturale**; *sol* se corrispondeva al quinto grado dell'**esacordo molle**; *fa* se corrispondeva al quarto grado dell'**esacordo duro**. Non è questa la sede per approfondire il funzionamento del sistema esacordale, né il luogo per descrivere la formazione delle scale modali, la pratica della solmisazione e la normativa riguardante la *musica ficta*. Basti qui ricordare che, con l'avvento della polifonia (X-XI secolo), oltre che sui suoni *recti* della gamma (G, C e F), i compositori incominciarono a costruire esacordi anche sui suoni *ficti* o *falsi*, come **a**, **b** molle, **E** molle, **b** quadrato, **E** e **D**, che producevano suoni cromatici. Con il sistema guidoniano, il passaggio da un esacordo a un altro, determinato dall'*ambitus* di una melodia (difficilmente una melodia riusciva a stare entro l'intervallo di sesta) rappresentava una vera e propria modulazione (detta *mutazione*). Sopra *la*, infatti, non si poteva salire, né si poteva discendere al di sotto di *ut*. Ne consegue che per solmisare l'ottava compresa fra i suoni C e c, il cantore, giunto al suono *a*, doveva «mutare» sillaba se voleva poter sempre designare il successivo intervallo di semitono (**b** quadrato-c) con le sillabe MI-FA. In conseguenza di ciò, i segni bemolle e diesis non avevano il significa-

1. R. GOITRE, *Validità del canto corale*, in «La Cartellina», n. 45 (1986), pp. 33 sgg.

2. G. D'AREZZO, *Epistola Michaeli monacho de ignoto cantu*, in M. GERBERT, *Scriptores ecclesiastici de musica sacra potissimum*, St. Blasien 1784, vol. II, pp. 22-53.

to che hanno oggi per noi. Essi stabilivano soltanto di solmisare come *fa* il suono bemolizzato e come *mi* quello diesizzato. Un *f* diesis segnalava di solmisare come *mi* il terzo suono dell'*esacordo ficto* su *D*; e bemolle faceva leggere *fa* il quarto grado dell'*esacordo* iniziante da *b* rotondo. Per cantare correttamente secondo le sillabe guidoniane; per stabilire in qual punto effettuare la mutazione; per applicare la *musica ficta*, l'esecutore doveva essere ben cosciente della natura degli intervalli che doveva cantare e del rapporto fra di essi intercorrente.

Sappiamo come durante il Medioevo e fino al secolo XVI il sistema di Guido d'Arezzo si sia diffuso in tutta Europa con grande rapidità, favorito anche dal sostegno e dall'influenza della chiesa di Roma.

Verso la fine del secolo XVI, la solmisazione conosce profonde trasformazioni. Sono le nuove scoperte nel campo della teoria musicale a imporlo; sono il mutamento del linguaggio musicale e del gusto a richiederlo: il sistema esacordale viene lentamente sostituito da quello ottocordale; l'estensione dei ventun suoni (due ottave e mezza) del Gamut (*G - ee*) accoglie un altro suono al grave: il suono *F* al di sotto della lettera *G*.

Molti teorici (Banchieri, Burmeister, Bernhard, Nivers, Le Maire e altri) ritengono ormai necessario aggiungere una nuova sillaba, il *si*, alle canoniche sei di Guido d'Arezzo. L'impiego sempre più frequente della tecnica della trasposizione (*chiavette* o *chiavi acute*) e l'introduzione all'interno delle composizioni di «modi misti» resero il sistema di Guido d'Arezzo alquanto artificioso e complesso. L'allontanamento più significativo dall'uso tradizionale della solmisazione relativa fu la tendenza da parte di musicisti francesi, dal 1600 in poi, a equiparare la sillaba *ut* (ora *do*) con il suono fisso *C*. Ciò segnò l'inizio, in Francia, dell'uso delle sillabe *sol-fa* come denominatori di altezza assoluta delle note invece che denominatori di altezza relativa, ovvero di intervallo (funzione di grado della scala).

Sebbene i francesi non impiegassero nel loro sistema sillabe diverse per distinguere suoni diesizzati da suoni bemolizzati, il teorico tedesco OTTO GIBELIUS (1612-1682) ampliò e alterò le sillabe guidoniane in una maniera assai simile a quella delle sillabe relative che JOHN CURWEN avrebbe proposto circa duecento anni dopo (*do - di - re - ri/ma - mi - fa - fi - so - si/lo - la - na - ni - do*).

do di re ri ma mi fa fi so si lo la na ni do

Nomenclatura di GIBELIUS

Altri tentativi per sostituire alla sillabazione guidoniana una nuova sillabazione che fosse in grado di risolvere i problemi di intonazione delle alterazioni cromatiche, furono il metodo di «bocedizzazione» (*bo, ce, di, ge, la, mi, ni*) di HUBERT WAELRANT (1517-1595), di «bebisazione» (*la, be, ce, de, me, fe, ge*) di DAVID HITZLER (1575-1635), di «damenizzazione» (*da, me, ni, po, tu, la, be*) di KARL HEINRICH GRAUN (1704-1759).

Anche se nessuna di queste proposte, e di altre che qui non vale la pena di menzionare, trovò

applicazione nella pratica musicale a causa della scarsa aderenza delle sillabe riferite ai suoni cromatici con quelle corrispondenti ai suoni naturali, è tuttavia importante osservare lo sforzo dei teorici dei secoli XVI e XVII di adattare il secolare metodo di Guido d'Arezzo alle esigenze della musica del loro tempo.

Ma l'abbandono della lettura relativa con l'uso del «DO mobile» non avvenne in maniera brusca. Verso la fine del secolo XVI giunse da Ginevra una proposta che suggeriva l'impiego di sole quattro sillabe (*fa, sol, la, mi*) per cantare ogni genere di musica. Qui la pratica della mutazione era simile a quella guidoniana, sebbene impiegata necessariamente con maggiore frequenza.

Come s'è appena detto, con l'introduzione della sillaba *si* e con la relativa eliminazione del complicato meccanismo della mutazione, dopo il 1600, il sistema francese tese ad annullare la differenza esistente tra altezza assoluta dei suoni e altezza relativa, tra *clavis* e *vox*, tra lettere della notazione alfabetica e sillabe guidoniane. In conseguenza di ciò, fra suono C e sillaba *do* non esistette più alcuna differenza. Scompareva così la doppia denominazione dei suoni. In realtà erano le sillabe ad assumere il significato proprio delle lettere e quindi a perdere il proprio.

Ma, si badi bene, non si trattava soltanto di un semplice processo di metonimia. Chiamare sempre *do* quello che fino a quel momento era stato il suono fisso C, allentava nel discepolo l'impegno a percepire profondamente la funzione di quel suono, ovvero a distinguere *do* come tonica, *mi* come medianta, *sol* come dominante e così di seguito.

«La formazione di un "quadro mentale" della gamma di ciascuno dei suoi gradi - osserva al riguardo Carlo Delfrati - è la condizione per arrivare a decifrare vocalmente i segni sul pentagramma. 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, demotivante, lavoro di ricalco, invece che per "crescita dall'interno" (il ricalco non era anche la tecnica privilegiata nel disegno?): una tecnica pavloviana, che non a caso prende piede nell'Ottocento, in piena affermazione della cultura positivista».³ Di qui la pratica del *solfeggio assoluto* (DO fisso) in sostituzione di quella del *solfeggio relativo* (DO mobile) che non poche critiche e resistenze sollevò fra i teorici e i musicisti francesi della seconda metà del secolo XVIII.

Basti fra tutte, la testimonianza di JEAN-JACQUES ROUSSEAU che nel suo *Émile* così stigmatizzava le distorsioni del nuovo sistema: «C e A designano suoni fissi invariabili, resi sempre dai medesimi tasti. *ut* e *la* son tutt'altra cosa. UT è costantemente la tonica di un modo maggiore,

3. C. DELFRATI, *L'insegnamento del solfeggio*, pp. 85 sgg.

o la mediante di un modo minore. LA è costantemente la tonica di un modo minore, o la sesta nota di un modo maggiore. Così [...] 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. [...] 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, ecceduta o diminuita. Per quale strana fatalità il paese in cui si scrivono sulla musica i libri piú belli è precisamente quello in cui la s'impara con maggior difficoltà?»⁴

Il centro di sviluppo del sistema francese dalla fine del secolo XVIII in poi, fu il Conservatorio di Parigi, fondato nel 1795 per fornire strumentisti alla Guardia Nazionale e del quale fu uno dei primi ispettori anche LUIGI CHERUBINI. L'esigenza di formare cantanti e strumentisti virtuosi favorì, senza dubbio, l'abbandono del solfeggio relativo e il passaggio a quello assoluto, ritenuto piú efficace in vista dell'esecuzione strumentale. Scomparve la lettura cantata a prima vista e con essa tutta una serie di competenze che soltanto attraverso la pratica della solmisazione l'allievo era in grado di sviluppare. Fu in questa realtà e in questa logica aberrante che si determinò la discrasia tra educazione e istruzione. Tutto ciò che allontanava dall'obiettivo virtuosistico veniva considerato inutile se non dannoso e dunque non andava impartito. A che serviva al suonatore di strumento cantare leggendo a prima vista?

Non è casuale che l'abolizione parigina del solfeggio relativo andasse di pari passo con certi gravi limiti riconosciuti al Conservatorio di Parigi che, se da un lato ebbe il merito di preparare una generazione di ottimi strumentisti, dall'altro non riuscì a fornire cantanti musicalmente ben dotati a causa dell'insufficiente preparazione di base.

Ma se nel mondo dell'istruzione musicale accademica il *sofeggio assoluto* trovò il terreno ideale per affermarsi, fu sul fronte dell'educazione popolare (proprio nei primi anni dell'Ottocento, non solo in Francia, ma in tutta Europa vennero fondate scuole popolari di musica) che il *sofeggio relativo* venne non soltanto praticato ma anche aggiornato alle nuove esigenze.

Fu merito del matematico francese PIERRE GALIN (1786-1821), seguace dei principi di Rousseau e autore di un *Nouvelle méthode pour l'enseignement de la musique* (1818), l'aver creato in Francia un vasto movimento di alfabetizzazione musicale di massa attraverso la pratica del solfeggio relativo.

In Italia l'impiego sistematico delle sillabe *sol-fa* per indicare i suoni fissi della scala diatonica non incontrò, almeno fino alla seconda metà dell'Ottocento, soverchio favore. Nelle scuole di musica italiane del Settecento la solmisazione guidoniana, opportunamente aggiornata, continuava a

4. J. J. ROUSSEAU, *Émile*, Paris, Garnier, 1966, pp. 191-192.

costituire il fondamento di ogni insegnamento. Ne fa fede, fra le numerose opere che potremmo citare e di cui si può trovare ampia bibliografia nel *Saggio di un elenco cronologico della musica a due voci con scopi didattici stampata nei secoli XVI, XVII e XVIII*, a cura di Oscar Mischiati, la stampa, nel 1744, dei *Solfeggi a due e a tre voci* del musicista e didatta bolognese ANGELO MICHELE BERTALOTTI (1666-1747). Quest'opera di grande interesse musicale oltre che didattico, pubblicata in edizione moderna di Roberto Goitre nel 1977⁵ contiene bicinia e tricinia, ordinati secondo un grado di difficoltà progressivo che consentono all'allievo di raggiungere un elevato grado di abilità e di prontezza nella lettura cantata a prima vista.

In Inghilterra, sul finire del Settecento, la musicista e didatta SARAH GLOVER (1786-1867) metteva a punto il suo *Tonic Sol-fa system*, in seguito perfezionato da JOHN CURWEN (1810-1880), e ancor oggi punto di riferimento della moderna solmisazione. Non a caso è proprio al *Tonic Sol-fa system* (DO mobile) che si rifanno le metodologie di Kodály e Goitre. È infatti in questo metodo che vengono messe a punto le denominazioni delle sillabe guidoniane per indicare le alterazioni cromatiche: con desinenza *i* per le note ascendenti (*di - ri - fi - si - li*), *a* per le discendenti (*ta - lo - sa - ma - ra*). La qual cosa consentiva di identificare prontamente il grado naturale a cui l'alterazione faceva riferimento.

A Galin e ai suoi seguaci dell'Association Galiniste (fra questi non possiamo non ricordare AIMÉ PARIS ed EMIL CHEVÉ che perfezionarono il metodo di Galin) si oppose in Francia GUILLAUME LOUIS BOCQUILLON detto WILHELM (1781-1842), strenuo sostenitore del solfeggio assoluto e ideatore dell'*enseignement mutuel*, che prevedeva che gli studenti più anziani aiutassero i più giovani, quelli più preparati i meno preparati e così via.

Il Wilhelm trovò nell'organista e didatta inglese JOHN HULLAH (1812-1884) un infaticabile proselito che tentò di diffondere le idee del maestro oltre Manica, senza però riuscirci: la lettura cantata con il *do fisso* non poté mai affermarsi in Inghilterra e il *Tonic Sol-fa system* di Glover e Curwen divenne il metodo più diffuso e praticato nel Regno Unito durante il secolo XIX. Al contrario di ciò che avvenne in Francia, dove la metodologia di Galin venne osteggiata con tutti i mezzi dagli insegnanti del Conservatorio parigino.

D'altra parte non poteva essere altrimenti: furono i paesi di tradizione protestante, dove la cultura e la pratica corale erano tenute in massima considerazione, come la Germania e l'Inghilterra, quelli in cui la solmisazione ebbe opportunità di diffondersi e allignare stabilmente. L'impostazione didattica in prevalenza strumentale, caratteristica delle scuole francesi non aveva alcun interesse a favorire un metodo che insegnava a leggere la musica, cantando a prima vista e a educare l'orecchio e la voce. È lo stesso compositore e musicologo francese ADRIEN DE LA FAGE

5. A. BERTALOTTI, *Solfeggi cantati a due e tre voci*. Trascrizione e revisione di Roberto Goitre, Milano, Edizioni Suvini Zerboni, 1977.

(1805-11862) a porre in rilievo questo aspetto aberrante, esprimendo il suo parere sul metodo Wilhelm: «non si coltiva abbastanza l'orecchio e la voce; in due parole non si canta abbastanza; e ciò è tanto vero che io ho piú d'una volta veduto persone assistere ad una lezione delle scuole wilhelmiane e non accorgersi se non assai tardi che vi s'insegnava la musica».⁶

Nonostante gli avvertimenti del De la Fage, il metodo Wilhelm non soltanto ebbe diffusione in Francia ma fu esportato anche in Italia, dove fu tradotto e adottato in molte istituzioni scolastiche a incominciare dal neonato Conservatorio di musica di Milano, fondato nel 1812, sul modello di quello parigino. Con tali premesse come avrebbe potuto il solfeggio relativo essere accolto nella didattica musicale italiana dell'Ottocento? Se ancora ve n'era traccia nel nostro Paese essa andava ricercata presso le cappelle musicali, le scuole ecclesiastiche e le rare istituzioni che coltivavano il canto corale.

A farsi interprete del degrado degli studi musicali in Italia in questo periodo è nientemeno che Giuseppe Verdi. In una lettera del 9 febbraio 1871 a Giuseppe Piroli, il quale faceva da intermediario tra il Maestro di Busseto e il Ministro della pubblica istruzione di allora, Cesare Correnti, che intendeva riformare gli studi musicali e fissare un nuovo regolamento per il Conservatorio di Napoli, si legge: «parmi che questo regolamento tenda piuttosto a fare dei suonatori che dei cantanti». E piú avanti: «il cantante deve possedere profonde conoscenze della musica e della cultura letteraria e essere abile nel solfeggio ovvero saper leggere cantando speditamente a prima vista».

E il nostro grande operista sapeva bene quel che diceva: nella sua lettera egli faceva riferimento a quella didattica del canto assai diffusa al suo tempo che, per sviluppare una buona emissione vocale e una accurata intonazione si serviva di sequenze di intervalli, dai piú piccoli ai piú grandi, da ripetere meccanicamente.

Un procedimento, questo, ben diverso dalla lettura cantata a prima vista la quale - come ormai s'è ripetuto piú volte nel corso di questo saggio - richiede l'attivazione e lo sviluppo (nonché il costante allenamento) di meccanismi percettivi specifici, come la consapevolezza mentale della dimensione degli intervalli, la loro contestualizzazione in un campo modale, tonale e armonico, la loro individuazione a prescindere dalla semiografia che li raffigura, la totale mancanza di una motivazione didattica che ne giustifichi o ne esalti la valenza applicativa.

«Gli esercizi ottocenteschi - sottolinea ancora Carlo Delfrati - eleggono la dimensione intervallare a proprio principio organizzativo: prima tot esercizi sulle seconde, poi tot sulle terze e così via. Giunti all'ottava (in poche lezioni) non resterebbe virtualmente piú nulla da imparare, della gamma diatonica. In realtà l'allievo a quel punto non ha ancora imparato nulla».⁷

6. Citato in C. DELFRATI, *op. cit.* p. 95.

7. C. DELFRATI, *op. cit.* p. 96.

Conseguenza diretta quanto nefasta del passaggio dalla lettura col DO mobile a quella col DO fisso fu l'introduzione nei programmi di studio delle scuole di musica francesi e italiane del *solfeggio parlato*. Pensato come training preparatorio al canto, come addestramento per una disinvolta pronuncia del nome delle note, durante l'Ottocento tale infausta didassi finì per invadere le aule scolastiche dei Conservatori con lo scopo di «facilitare» l'apprendimento degli allievi alle prese con la lettura intonata sul pentagramma. In realtà finì per depauperare ancor più le già precarie condizioni dello studio del solfeggio in Francia e in Italia, gli unici paesi in Europa a praticare questo sistema di «lettura per sordi».

E, come acutamente sottolinea ancora Carlo Delfrati, «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. È il sovrappiù della nomina dei suoni che [...] si frappone come ostacolo alla percezione diretta dei ritmi, del decorso della frase e in sede esecutiva alla naturalezza e fluidità. [...] Invece di far leva su percezione e motricità, la didattica ottocentesca elevò l'aritmetica a fondamento della lettura. Il *divisionismo* diventò lo strumento principale della lettura ritmica, ossia del solfeggio parlato».⁸

Per opporsi all'incredibile carenza educativa dei programmi della scuola primaria e secondaria nonché all'ignobile didassi del solfeggio parlato tuttora in vigore nei nostri Conservatori di musica, Roberto Goitre si batté con ogni energia per riportare in Italia, così come anni prima aveva fatto Zoltán Kodály in Ungheria, la vera tradizione dell'insegnamento della musica attraverso il canto e la lettura intonata a prima vista con il sistema del DO mobile.

È lui stesso a descriverci con parole vibranti il percorso seguito per giungere a tale traguardo, nella prefazione al metodo *Cantar leggendo*: un percorso lungo e difficile, fatto di tentativi, di sperimentazioni, di verifiche, ma alla fine, un percorso vincente che ha saputo restituire alla didattica e alla coralità italiana dignità e rispetto. Perché in una situazione così disastrosa com'era quella italiana degli anni settanta (ma non è che alla fine degli anni novanta le cose vadano poi così meglio...), tra molti pseudo didatti e pseudo pedagoghi che sull'educazione musicale hanno costruito la loro fortuna, Roberto Goitre seppe, con il suo impegno intellettuale e artistico, fornire nuove metodologie e strumenti operativi rivoluzionari; perché nessun altro al pari di Roberto Goitre è riuscito a liberare la musica dal settorialismo e dall'isolamento culturale, evidenziandone le potenzialità educative e socializzanti.

Con la sua azione vulcanica e inarrestabile, egli concepì un vasto piano di rinnovamento pedagogico-didattico-musicale che comprendeva non soltanto il ripristino della lettura cantata con

8. C. DELFRATI, *op. cit.* p. 97.

l'uso del DO mobile ma anche la sperimentazione scolastica, la formazione musicale degli insegnanti, la ricerca e la diffusione del canto popolare e il suo uso didattico, lo svecchiamento dei programmi conservatoriali di teoria e solfeggio, la ricerca didattica per avviare alla musica i piccolissimi, la pubblicazione di testi funzionali ai suoi intenti (*Cantar leggendo, Canti per giocare, Far musica è...*, la rivista di didattica e musica corale «La Cartellina»).

Agí sempre con metodo e serietà. Preciso fino allo scrupolo, studiò e verificò ogni punto di quanto veniva man mano proponendo. Lesse, risalí alle fonti musicologiche, ansioso anzi tutto di dotare ogni suo procedimento di una solida base scientifica. Si muoveva in fretta, quasi con furia, come se presentisse la brevità della vita che gli rimaneva da vivere. Trovava però sempre il tempo e la pazienza per ascoltare con attenzione i problemi e i resoconti delle maestre di scuola elementare alle prime armi nell'applicazione del suo metodo. Non esitava a mutare opinione e a modificare il suo stesso lavoro di fronte ai risultati di una sperimentazione effettuata «sul campo». Come la musica è cosa viva, altrettanto viva doveva essere la metodologia che ad essa portava.

«L'educazione musicale in Ungheria - scriveva nel 1966 Kodály nella prefazione a un libro di educazione musicale - è sulla via esatta poiché è destinata a preparare musicisti ma anche semplici fruitori di musica. Continuando sulla stessa traccia essa dimostrerà la sua validità quando sarà condotta da quelli stessi che oggi hanno sperimentato i vantaggi di questa educazione. L'età della musica comincerà soltanto quando non solo singoli artisti e solisti eserciteranno l'arte, ma quando l'arte sarà diventata un bene comune del popolo della nazione. Ciò sarà possibile soltanto attraverso lo sviluppo del canto corale».

Zoltán Kodály ha tracciato per il suo popolo la strada da seguire e i risultati raggiunti in campo musicale dal popolo ungherese in questi ultimi decenni sono sotto gli occhi di tutti.

Roberto Goitre ha avuto il coraggio di fare altrettanto per gli italiani, ma non molti, rispetto a quelli che avrebbero dovuto essere, lo hanno fin qui ascoltato e seguito anche se cresce sempre piú la schiera di coloro i quali cercano oggi di proseguire la sua opera.

A noi il compito di continuare a difendere la validità del suo discorso metodologico e pedagogico oltre i confini di certe barriere ideologiche e preconette opinioni di parte, nel nome di una crescita culturale, sociale, intellettuale e musicale del nostro Paese.

Già lo aveva acutamente intuito Roberto Goitre al momento di affidare alle stampe il suo metodo. Volle concludere la sua prefazione con queste parole di Kodály, ieri come oggi quanto mai profetiche: «La nostra epoca di meccanizzazione conduce lungo una strada che porterà l'uomo stesso a finire di essere una macchina; solo il gusto del canto lo salverà da questo destino. È nostra ferma convinzione che il genere umano vivrà piú felice quando avrà imparato con la musica a vivere piú degnamente. Chiunque lavori per raggiungere questo scopo, in un modo o in un altro, non sarà vissuto invano».

Roberto Goitre è sicuramente fra questi.

GIOVANNI ACCIAI

	b		♭		♮		♯
seu	_____	si	_____	sè			
leu	_____	la	_____	lè			
jeu	_____	sol	_____	jè			
feu	_____	fa	_____	fè			
meu	_____	mi	_____	mè			
reu	_____	ré	_____	rè			
teu	_____	ut	_____	tè			

CHEVÉ

		Doh	
		Te	
♭7	Cole		<i>Minoi</i>
	Lah		Lah
♭6	Gah		Ne
	Sole		
♯4	Tu		Bah
	Fah		
	Me		Me
	Ray		
	Doh		

GLOVER

		doh'	
ta	_____	te	
		lah	le
la	_____		
		soh	se
(in min.) ba	_____	fah	fe
		me	
ma	_____		
		ray	re
ra	_____		
		doh	de

CURWEN

	b		♭		♮
se	_____	si	_____		
		la	_____	le	
lo	_____				
		sol	_____	sal	
sul	_____	fa	_____	fe	
		mi	_____		
fo	_____				
me	_____	re	_____	ri	
		do	_____	da	
ra	_____				
		do	_____		
du	_____				

HULLAH