

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DELL'INSUBRIA – VARESE, COMO
Dottorato in Diritto e Scienze Umane, XXXVI ciclo
Dipartimento di Scienze Umane e di Innovazione per il Territorio - DiSUIT



**L'USO DELLA MUSICA VOCALE
NELLA DIDATTICA DELLE LINGUE STRANIERE
A PARTIRE DALLA PRIMA INFANZIA**

Candidato

Dott. Francesco CANSIRRO CORTORILLO

Tutors

Chiar.mo Prof. Giulio M. FACCHETTI

Chiar.ma Prof.ssa Alessandra VICENTINI

Anno accademico 2022/2023

L'USO DELLA MUSICA VOCALE NELLA DIDATTICA DELLE LINGUE STRANIERE A PARTIRE DALLA PRIMA INFANZIA

RINGRAZIAMENTI	1
INTRODUZIONE	2
CAPITOLO 1 – MUSICA E LINGUE: È CORRETTO PARLARE DI “LINGUAGGIO MUSICALE”?	6
1.1 Le principali caratteristiche del linguaggio.....	7
1.2 I fondamenti della struttura musicale nel loro raffronto con le strutture linguistiche	14
1.3 Le aree cerebrali che governano musica e linguaggio	31
1.4 La musica è un linguaggio.....	36
CAPITOLO 2 – LA MEMORIZZAZIONE E LA RIPETIZIONE COME PRINCIPI FONDAMENTALI DELL’APPRENDIMENTO LINGUISTICO E MUSICALE	42
2.1 L’importanza di imparare fin da piccoli	42
2.2 I “periodi critici” per l’apprendimento di una lingua straniera nelle stesse modalità della lingua madre	49
2.3 Il principio suzukiano del “suonare come parlare” e l’apprendimento per imitazione e ripetizione	56
2.4 Il <i>Children’s music laboratory</i>	67
2.5 La conferma in ambito scientifico: la scoperta dei neuroni-specchio	80
CAPITOLO 3 – IL RUOLO FONDAMENTALE DEL RITMO E DELLA MELODIA PER LA MEMORIZZAZIONE	88
3.1 La componente ritmica: poesie, filastrocche, scioglilingua	88
3.2 Ritmo e corporeità.....	102
3.3 La melodia come “catalizzatore” per la memorizzazione	113
CAPITOLO 4 – L’UTILIZZO DELLA MUSICA VOCALE PER L’APPRENDIMENTO DELLE LINGUE STRANIERE	126
4.1 L’importanza di individuare la finalità e l’obiettivo	127
4.1.1 Obiettivo: apprendimento del lessico	127
4.1.2 Obiettivo: apprendimento di particolari strutture grammaticali	129
4.1.3 Obiettivo: apprendimento della corretta pronuncia.....	131
4.2 La scelta del materiale da utilizzare.....	133
4.2.1 Canzoni già esistenti.....	133
4.2.2 Canzoni composte <i>ad hoc</i>	142
CONCLUSIONE	193

RINGRAZIAMENTI

Un sincero e affezionato ringraziamento va, innanzitutto, a mia moglie Anna e alle mie figlie Alice e Matilde per il supporto dimostratomi nel corso di questi tre anni di studio estremamente impegnativi, dedicati al raggiungimento di questo importante e significativo traguardo: senza il loro sostegno e il loro affetto, soprattutto nei momenti di stanchezza e di difficoltà, il cammino sarebbe stato sicuramente più impervio.

Ringrazio il Prof. Giulio Facchetti, mio tutor, che mi ha guidato con grande umanità e profonda competenza nello svolgimento delle ricerche, permettendo così che questo lavoro vedesse la luce. A lui, la mia più sincera stima e riconoscenza.

Desidero esprimere, inoltre, la mia gratitudine alla Prof.ssa Elena Kardaš per la revisione e i suggerimenti per i testi creati in lingua russa e inseriti nell'ultimo capitolo del lavoro.

Infine, ma non per importanza, un doveroso e particolare ringraziamento alla Prof.ssa Paola Biavaschi che fin dall'inizio ha creduto in me e mi ha incoraggiato, standomi vicino con preziosi e indispensabili consigli, sempre pronta a fornirmi utili indicazioni e suggerimenti, con quell'estrema disponibilità e quell'innata gentilezza che caratterizzano la sua persona.

INTRODUZIONE

Di primo acchito potrebbe sembrare un accostamento forzato quello proposto nel titolo del presente lavoro tra la musica vocale e l'apprendimento delle lingue straniere. Tuttavia, come verrà approfondito e dimostrato nel corso della tesi, i due ambiti, quello musicale e quello linguistico, sono in realtà strettamente collegati fra di loro.

Il legame tra linguaggio parlato e musica è un legame la cui origine si perde nella notte dei tempi. Probabilmente, risale alla genesi stessa del linguaggio, a quando l'uomo primitivo cercava di emettere dei suoni con la voce, delle grida intonate, forse per imitare le "voci" udite in natura (il canto degli uccelli, i versi degli animali, ecc.) o forse per emettere egli stesso, in quanto animale, richiami di corteggiamento, avvisi di pericolo, grida di difesa...

Non è dato sapere con certezza come sia avvenuta, in quel passato così remoto, l'evoluzione – simbiotica e sinergica – di musica e linguaggio. Si sono potute elaborare solo delle teorie, supportate dalle ricerche e dai materiali che ci ha fornito l'etnomusicologia¹. È certo, invece, che il forte legame tra musica e linguaggio emerge più volte nel corso della storia della musica: nelle primissime espressioni della liturgia cristiana, ad esempio, la prima forma di canto fu la declamazione intonata, il cosiddetto tono di lezione o *accentus*, uno stile a metà tra il parlato e il canto che si è conservato ancor oggi nella liturgia e consiste nella declamazione delle sillabe del testo, intonandole con una voce ad altezza media su un'unica nota ribattuta e poche e semplici inflessioni della voce nei punti cadenzali. È una forma di canto che i primi cristiani avevano ripreso direttamente dalla più antica salmodia di origini ebraiche.

¹ L'*etnomusicologia*, o *musicologia comparata*, è una branca della musicologia che si occupa di conoscere e confrontare le musiche di popoli extraeuropei tra loro e con quelle dell'Occidente e, grazie a tale confronto, di stabilire come poteva essere la musica dei popoli temporalmente lontani da noi. Forte impulso al suo sviluppo si ebbe verso la fine del XIX secolo, grazie all'invenzione del fonografo di Thomas Edison (brevettato nel 1878) e, soprattutto, verso gli anni '30 del XX secolo con l'invenzione del magnetofono o registratore a nastro (brevettato nel 1934), che resero possibile la registrazione dal vivo delle musiche prodotte da tribù africane, australiane e asiatiche che vivevano ancora in condizioni simili a quelle degli uomini primitivi.

Più avanti nei secoli, il canto gregoriano fornisce addirittura un primo esempio di abbinamento tra parola e musica con il fine specifico di favorire la memorizzazione. Si pensi alla nascita, intorno al IX sec., della forma della *sequenza*, in cui un testo sillabico era applicato ai melismi dell'*Alleluja* per aiutare i cantori a ricordare più facilmente tutti i vocalizzi e le fioriture delle varie vocali. Ecco cosa scrisse Notker Balbulus² in merito alla nascita delle sequenze in una lettera al vescovo Liutvardo di Vercelli, al quale egli dedicò il proprio *Liber hymnorum*:

[...] Quando ero giovane, dimenticando spesso le lunghissime melodie ripetitivamente affidate alla memoria, cominciai a chiedermi in che modo assicurarle. Accadde che arrivò un prete da Jumiège, da poco devastata dai Normanni, con il suo antifonario, in cui vi erano alcuni versi di sequenza (*versus ad sequentias erant modulati*), ma poco riusciti.

Con la scusa dell'apprezzamento, in realtà perché non mi piacevano, provai su quella falsariga a scrivere i versi «Laudes Deo concinat Orbis undique totus», «Qui gratias est et liberator» e «Coluber Ade deceptor». Quando li mostrai al mio maestro Isonne questi, apprezzando l'impegno e tollerando l'imperizia, lodò quanto v'era di buono e suggerì alcune correzioni dicendo: «Ad ogni nota deve corrispondere una sola sillaba». Corressi subito i versi del melisma *al-* mentre trovai da principio difficoltà per *le-* e *lu-* che in seguito adattai senza problemi, come si vede in *Dominus in Sina* e *Mater*. Dopo tali indicazioni scrissi il mio secondo brano *Psallat ecclesia*³.

La storia della musica vede un rinnovato interesse nei confronti del rapporto tra musica e linguaggio parlato nella seconda metà del XVI sec. A quell'epoca risale, infatti, la riscoperta della musica greca con un auspicato ritorno alla monodia e il rifiuto della polifonia artificiosa che aveva dominato nel corso dei

² Notker I di San Gallo o Notker Balbulus ("il Balbuziente") fu un monaco del monastero di San Gallo vissuto a cavallo tra il IX e il X sec., ritenuto autore di una quarantina delle sequenze contenute nel suo *Liber hymnorum*. Il libro non ci è pervenuto, tuttavia diverse composizioni, tra cui la sequenza *Psallat ecclesia*, si sono conservate grazie alle trascrizioni presenti in altri codici.

³ La citazione è tratta dal sito <https://www.examenapium.it/meri/sequenza.html>. (Ultima consultazione: 22/11/2023).

secoli precedenti, rendendo scarsamente intellegibile il testo cantato. Portavoce di queste posizioni fu Vincenzo Galilei con il suo *Dialogo della musica antica e della moderna*⁴. Galilei fu una figura fondamentale all'interno della Camerata de' Bardi o Camerata Fiorentina, attiva tra il 1573 e il 1582, durante i cui incontri si discuteva in particolare proprio del rapporto tra musica e parola. Al centro delle discussioni era il tentativo di rinnovare e rinsaldare l'antico legame tra musica e parola in un nuovo tipo di azione scenica in cui la recitazione unisse in sé i caratteri della lingua parlata e del canto. È in questo contesto che si sviluppa il concetto di "recitar cantando" che sarà alla base della nascita del melodramma. Il melodramma sarà, successivamente e proprio per quanto riguarda il rapporto tra musica e parola, fonte di riflessioni, ripensamenti e riforme nel corso dei secoli, fino a giungere alle avanguardie musicali del Novecento (si pensi allo *Sprechgesang* dell'espressionismo musicale tedesco).

Musica e linguaggio: un legame, dunque, antichissimo che nel presente lavoro verrà analizzato a partire dal tentativo di fornire una risposta al quesito se la musica possa essere ritenuta davvero un linguaggio, come comunemente si ritiene, affrontando la questione sia con un approccio comparativo tra le categorie che contraddistinguono l'ambito linguistico e quelle dell'ambito musicale, sia sul piano delle neuroscienze. La trattazione approfondirà il ruolo svolto dalla memoria e dalla ripetizione nel processo di apprendimento, prendendo a modello due metodologie di didattica per l'infanzia in ambito musicale (il metodo Suzuki e il *Children's music laboratory*), per evidenziare come ritmo e melodia, supportati eventualmente dalla gestualità, possano rivelarsi strumenti utilissimi per accelerare il processo di memorizzazione e rendere più efficace e duratura la permanenza nella memoria delle informazioni apprese. Proprio in merito al discorso relativo al ruolo svolto dal ritmo, dalla melodia e dalla gestualità,

⁴ Il testo, del 1581, oltre ad affermare la superiorità della musica antica su quella moderna, pubblicava per la prima volta alcuni brani dell'antica Grecia, tra cui i tre inni di Mesomede (a Calliope, al Sole e alla Nemese) corredati di notazione musicale.

Sulla figura di Vincenzo Galilei, si veda la voce omonima in A. Basso (a cura di), *La musica. Parte seconda: Dizionario*, vol. I A-M, UTET, 1978, p. 736 e l'articolo di Claude Victor Palisca, *Vincenzo Galilei, scienziato sperimentale, mentore del figlio Galileo*, in *Nuncius, Annali di storia della scienza*, vol. 15 n. 2, 2000, pp. 497-514.

verranno presentati e analizzati i capisaldi del pensiero di Marcel Jousse e della sua *antropologia del gesto*.

Infine, a dimostrazione di come l'utilizzo della musica abbinata alla vocalità possa rivelarsi un mezzo estremamente utile per lo sviluppo di una metodologia didattica volta all'insegnamento delle lingue straniere (LS o L2) a partire dalla prima infanzia, verranno proposti diversi esempi pratici di canzoni abbinata a testi in lingua, finalizzate all'apprendimento di lessico, regole grammaticali, corretta pronuncia, ecc.

CAPITOLO 1 – MUSICA E LINGUE: È CORRETTO PARLARE DI “LINGUAGGIO MUSICALE”?

Si sente spesso accostare la musica al linguaggio. Espressioni quali “la musica è una *lingua* universale”⁵, “la musica *parla* al cuore” sono frasi di uso comune e frequentemente utilizzate. Se è vero che la saggezza popolare è sovente depositaria – seppur in maniera inconsapevole – di una conoscenza dal carattere universale, soprattutto quando, come in questo caso, le medesime espressioni sono presenti all’interno di culture e lingue differenti⁶, è anche vero che il fatto che la

⁵ La paternità di quest’espressione, nella formulazione “La musica è il linguaggio universale dell’umanità”, è da alcuni attribuita al poeta americano Henry Wadsworth Longfellow (1807-1882), il quale nel capitolo *Ancient Spanish ballads* del suo diario di viaggio *Outre-mer: A Pilgrimage Beyond the Sea*, pubblicato inizialmente come *feuilleton* e, nel 1835, come libro in due volumi, scrisse:

Il mulattiere della Spagna intona canti assieme all’allodola mattutina tra le montagne tempestose della sua terra nativa. Il vinaio della Sicilia ha il suo inno serale; il pescatore di Napoli la sua barcarola; il gondoliere di Venezia la sua serenata di mezzanotte. Il capraio della Svizzera e del Tirolo, lo zotico dei Carpazi, il montanaro delle Highlands scozzesi, il giovane conduttore di aratro inglese che canta mentre guida il suo tiro lungo i campi, il contadino, il servo, lo schiavo: tutti, tutti hanno le loro ballate e canzoni tradizionali. La musica è il linguaggio universale dell’umanità, la poesia il loro passatempo e diletto universale.

In originale:

The muleteer of Spain carols with the early lark, amid the stormy mountains of his native land. The vintager of Sicily has his evening hymn; the fisherman of Naples his boat song; the gondolier of Venice his midnight serenade. The goatherd of Switzerland and the Tyrol, –the Carpathian boor, –the Scotch Highlander, –the English ploughboy, singing as he drives his team afield, –peasant, –serf, –slave, –all, all have their ballads and traditionary songs. Music is the universal language of mankind, –poetry their universal pastime and delight.

La citazione è tratta da H.W. Longfellow, *Outre-mer: A Pilgrimage Beyond the Sea*, G. Routledge & Company, 1857, pp. 145-146. Il libro è liberamente consultabile all’indirizzo <https://books.google.it/books?hl=it&lr=&id=LwkMAAAAYAAJ&oi=fnd&pg=PA5&ots=d6lMaqDbMn&sig=gdHj4bM7u46oivL84ZW2MC7oV60>. (Ultima consultazione: 22/11/2023).

Sebbene Longfellow abbia effettivamente immortalato questa espressione, appare assai plausibile che lo stesso autore abbia fatto proprio un comune modo di dire, ricorrente in numerosissime culture del mondo (cfr. *infra* nota 6).

⁶ Una semplice ricerca in internet tramite i più comuni motori di ricerca rivela come in numerose altre lingue siano in uso locuzioni esattamente corrispondenti alla frase italiana “la musica è un linguaggio universale”: in inglese *music is a universal language*, in tedesco *Musik ist eine universelle Sprache*, in russo *музыка является универсальным языком*, in francese *la musique est un langage universel*, in spagnolo *la música es un lenguaje universal*. Le formule qui riportate non sono mere traduzioni della locuzione italiana, ma sono il frutto di ricerche effettuate inserendo nei motori di ricerca le frasi direttamente in lingua, ognuna delle quali ha prodotto numerosi risultati, a riprova del fatto che sono espressioni comunemente utilizzate nei rispettivi idiomi.

vox populi non è un'evidenza scientificamente sufficiente ed esaustiva per attestare la validità di tali modi di dire⁷.

Per poter affermare con fondatezza che le strutture che regolano musica e linguaggio parlato presentano effettive analogie occorre, innanzitutto, analizzare i meccanismi sottesi al “funzionamento” di una lingua, in particolare sul piano della fonetica, della morfologia, della sintassi e dell'ortografia, e procedere poi a verificare se le medesime o analoghe categorie possano essere rinvenute anche nell'ambito della musica, evidenziando i punti di contatto, ma anche eventuali differenze, tra la dimensione musicale e quella linguistica.

È a partire da tale disamina che prenderà l'avvio il presente lavoro.

1.1 Le principali caratteristiche del linguaggio

Dal punto di vista linguistico, occorre prima di tutto chiarire cosa sia un linguaggio o una lingua e quali siano le caratteristiche che li contraddistinguono.

L'enciclopedia Treccani definisce il *linguaggio* come una

forma di condotta comunicativa atta a trasmettere informazioni e a stabilire un rapporto di interazione che utilizza simboli aventi identico valore per gli individui appartenenti a uno stesso ambiente socioculturale⁸.

Alla voce *lingua*, nella stessa enciclopedia, si legge:

il complesso delle parole e locuzioni usate da tutto un popolo come mezzo comune per l'espressione e lo scambio di pensieri e sentimenti, con caratteri tali da costituire un organismo storicamente determinato, sottoposto a proprie leggi fonetiche, morfologiche e sintattiche che sono anch'esse parte integrante della lingua⁹.

⁷ Oltre ai modi di dire di uso comune e generalizzato, anche nel settore specifico della musica vi sono espressioni che rimandano direttamente all'ambito linguistico. Si pensi, ad esempio, alla locuzione “grammatica musicale”, usata per designare l'insieme di regole e norme che governano la disciplina musicale.

⁸ <https://www.treccani.it/enciclopedia/linguaggio>. (Ultima consultazione: 22/11/2023).

⁹ <https://www.treccani.it/enciclopedia/lingua>. (Ultima consultazione: 22/11/2023).

Entrambe le definizioni permettono di fare alcune considerazioni:

1) la lingua e il linguaggio servono, innanzitutto, per comunicare, per esprimere e scambiare pensieri e sentimenti, per trasmettere informazioni;

2) fanno uso di una serie di simboli, riconoscibili e univocamente interpretabili da persone appartenenti allo stesso ambiente sociale e culturale;

3) implicano una serie di regole e di leggi che soggiacciono alla struttura e ne governano il funzionamento; in particolare, si tratta di:

- leggi fonetiche e fonologiche;

- leggi morfologiche;

- leggi sintattiche.

A queste si possono aggiungere anche le regole ortografiche, che, in realtà, non sono essenziali affinché una lingua esista, in quanto la scrittura è un codice secondario¹⁰: si può parlare una lingua senza doverla necessariamente saper leggere o scrivere¹¹, così come si può fare musica “ad orecchio” o improvvisando, senza possedere le competenze necessarie per decifrare il codice semiografico musicale. Tuttavia, data l’esistenza di precise regole ortografiche da ambo le parti, appare opportuno analizzare anche questo aspetto per operare così un raffronto il più completo possibile.

PIANO FONETICO

Dal punto di vista fonetico e fonologico, sono diversi gli aspetti che caratterizzano una lingua:

¹⁰ Cfr. G.M. Facchetti, *Antropologia della scrittura*, Milano, Arcipelago Edizioni, 2007. A p. 14 si legge:

In linea di principio la scrittura si può considerare come un codice secondario, avente cioè per contenuto l’espressione di un altro codice [...] La scrittura, dunque, si può concepire come l’espressione (più o meno approssimativa) di pronunce che sono a loro volta espressione di un altro contenuto (il significato del segno linguistico).

¹¹ Lo dimostra il fatto stesso che inizialmente, nel corso dei primi anni della nostra vita, noi apprendiamo a parlare e solo successivamente, quando veniamo scolarizzati, impariamo a leggere e scrivere. Si pensi, inoltre, al fenomeno dell’analfabetismo che impedisce alle persone di leggere e scrivere, ma non di parlare una lingua e di comunicare con gli altri.

- innanzitutto, tutte le lingue parlate comprendono un insieme di fonemi che *si realizzano attraverso dei suoni (foni)*¹²;

- alcune lingue presentano un sistema tonale, basato sulla pronuncia dei suoni a *diversa altezza* (ad es. il cinese mandarino ha quattro toni, oltre al tono neutro; il cinese cantonese ne ha sei; il vietnamita sette...);

- alcune lingue presentano la caratteristica della quantità vocalica: senza risalire a lingue “morte”, quali il latino o il greco, anche lingue moderne, come ad esempio il ceco o l’ungherese, presentano vocali dalla *durata* breve o lunga.

Inoltre, è possibile rinvenire un altro punto di contatto tra musica e linguaggio relativamente al concetto di *timbro*: sul piano dell’emissione della voce, infatti, il timbro è quella caratteristica per cui la voce di ogni soggetto parlante differisce da quella di un altro soggetto parlante, in quanto essa

dipende da numerosi fattori quali, ad esempio, le caratteristiche delle corde vocali (lunghezza, elasticità, spessore), delle cavità sopralaringali (elasticità dei tessuti, forma e dimensione della cavità oro-faringale), della tonicità muscolare dei diversi organi articolatori (chiusura/apertura del diaframma rinovelare, motilità del velo, della lingua, ecc.). Ognuno di questi fattori contribuisce alla caratterizzazione percettiva del timbro rendendolo profondo, gradevole, squillante, aspro, nasale, ecc.

Dal punto di vista acustico, la voce è un segnale complesso, risultato della somma di tante onde semplici generate lungo il canale fonatorio. [...] Il timbro di una voce riguarda proprio quell’ampia porzione spettrale che rende distinguibile e unica la voce. A questo riguardo, negli anni Sessanta e Settanta del Novecento si sono sviluppati studi sulla possibilità di identificare il parlante su base fonica. Kersta

¹² Va precisato che i foni propri di ogni lingua sono numericamente maggiori rispetto ai fonemi: un fonema può presentare differenti varianti di realizzazione fonica (allofoni). Si pensi, ad esempio, al fonema che esprime la consonante occlusiva alveolare sorda in russo: esso può indicare il fono /t/ o il suo allofono palatalizzato /tʲ/ (es. октава [ɐˈktavə] e октябрь [ɐˈktʲabrʲ] – per la traslitterazione si è utilizzato l’alfabeto fonetico internazionale). Parimenti, anche la maggior parte delle altre consonanti russe ha i due allofoni non-palatalizzato e palatalizzato. Anche l’italiano presenta numerosi esempi di allofoni nella realizzazione di alcuni fonemi; si pensi al fonema /n/ che ha varianti di realizzazione diverse in parole quali: tana, tango, Gianbattista (rispettivamente [n], [ɲ] e [m]).

conia il termine *voiceprint* «impronta vocale» in analogia con *fingerprint* «impronta digitale»¹³.

La categoria del timbro, che caratterizza e rende unica la voce di ogni parlante, riguarderà anche l'ambito musicale, non solo laddove la sua presenza appare ovvia, ossia, nella musica vocale, in quanto prodotta da voci umane, ma anche nella musica puramente strumentale.

PIANO MORFOLOGICO

La morfologia si occupa di studiare la struttura interna delle parole e il modo in cui gli elementi minimi e formativi (radici, desinenze e altri affissi, ecc.) si combinano dando origine a varie parti del discorso (es. sostantivi, verbi, aggettivi, pronomi, ecc.) e distinguendo, tra l'altro, le varie forme flesse delle coniugazioni verbali e delle declinazioni sostantivali (es. stanc-are: stanc-o, stanch-i, stanc-a; stanc-ata; stanch-e; stanc-a-mente, ecc.). Essa è strettamente legata anche al piano semantico e funzionale: un morfema è infatti portatore di uno o più precisi significati¹⁴, i quali determinano la funzione che un lessema può ricoprire all'interno della frase.

Come sarà approfondito a breve, esiste una vera e propria morfologia anche a livello musicale, in particolare sul piano armonico-accordale.

PIANO SINTATTICO

Nelle lingue riveste particolare importanza la sintassi che permette di articolare logicamente il discorso. Essa varia fortemente da una lingua all'altra: lingue flessive sintetiche, come il russo o il latino, ad esempio, permettono una costruzione molto più libera della frase, in quanto la presenza dei casi grammaticali permette un pressoché

¹³ La citazione è tratta dalla voce "Timbro", redatta da M. Pettorino e contenuta nell'*Enciclopedia dell'Italiano* della Treccani, consultabile online all'indirizzo https://www.treccani.it/enciclopedia/timbro_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/. (Ultima consultazione: 22/11/2023).

¹⁴ Si parla di *amalgama morfematico* o *morfema cumulativo*, quando in esso sono presenti in maniera sincretica più morfemi identici che veicolano diverse informazioni; ad esempio, il morfema "-o" in "cavall-o" è un morfema cumulativo in quanto trasmette l'informazione di *maschile* unitamente a quella di *singolare*.

immediato riconoscimento delle funzioni sintattiche svolte dalle parole. All'estremo opposto abbiamo le lingue isolanti, quali il cinese mandarino, dove l'ordine delle parole è essenziale per la comprensione corretta della frase, per cui un'inversione nell'ordine potrebbe stravolgere completamente il significato della frase¹⁵.

PIANO ORTOGRAFICO

Come accennato precedentemente, in questa disamina degli elementi che caratterizzano le lingue si è deciso di prendere in considerazione anche l'aspetto ortografico, sebbene questo non sia effettivamente necessario alla sussistenza di una lingua. Alla base di tale scelta sta il fatto che anche la musica è fornita di un proprio sistema ortografico, per cui anche su questo piano sarà possibile effettuare un raffronto tra i due ambiti.

Una lingua scritta, che sia essa alfabetica, sillabica o ideografica, è costituita da:

- un insieme di *simboli grafici* o *grafemi* (lettere, sillabogrammi, logogrammi)
- una serie di *regole ortografiche* che comprendono:
 - regole di scrittura dei grafemi;
 - uso dei segni di interpunzione.

¹⁵ Si veda, ad esempio, una frase in russo come *Марину любит Иван*, dove il soggetto non è al primo posto della frase, ma segue il verbo, mentre al primo posto si trova il complemento oggetto: sarebbe impossibile tradurla in italiano mantenendo lo stesso ordine sintattico dell'originale, in quanto risulterebbe di significato opposto: "Marina ama Ivan". Per tradurla correttamente in italiano occorre quindi seguire la costruzione sintattica più "normale" per la nostra lingua, ossia SVO ("Ivan ama Marina"), oppure ricorrere a una frase scissa: "È Marina che Ivan ama", mantenendo così anche la particolare marcatura presente nella frase originale russa, espressa tramite l'intonazione.

Ancor più ferrea è la costruzione sintattica in cinese mandarino dove la frase 我爱你 (pinyin: wǒ ài nǐ), corrispondente a "Io ti amo", se ordinata al contrario 你爱我 (pinyin: nǐ ài wǒ), vuol dire l'esatto opposto ("Tu ami me"), in quanto la funzione di soggetto e di complemento oggetto, svolta da sostantivi e pronomi, dipende esclusivamente dalla posizione da essi occupata all'interno della proposizione (rispettivamente prima e dopo il verbo). Tant'è che anche una frase interrogativa fornita di pronomi interrogativi in funzione di complemento oggetto deve tassativamente rispettare la costruzione SVO, a differenza dell'italiano: es. "Che cosa mangi?" → 你吃什么? (pinyin: nǐ chī shén me?), letteralmente "Tu mangi che cosa?"

LA FINALITÀ COMUNICATIVA

Si è già evidenziato che la funzione principale di una lingua è la comunicazione, finalizzata alla manifestazione e allo scambio di pensieri, idee, richieste, stati d'animo, sentimenti. Approfondendo ulteriormente questo aspetto, la comunicazione, secondo il noto il modello di Roman Jakobson, vede ai due poli estremi il *mittente* e il *destinatario*. Al centro, fra colui che comunica e colui che riceve la comunicazione, si trova un *messaggio* che è il contenuto della comunicazione stessa. Tale messaggio è inserito in un *contesto*, necessita di un canale che permetta di stabilire un *contatto* tra i due poli e utilizza un *codice*, comprensibile sia al mittente che al destinatario. In tal modo, può aver luogo la comunicazione:



Figura 1 – Modello della comunicazione di R. Jakobson¹⁶

Fulcro della comunicazione è dunque il messaggio, il contenuto. Non esisterebbe comunicazione, se non ci fosse un *qualcosa da comunicare*.

Per quanto riguarda il mittente e il destinatario, è abbastanza ovvio, che affinché una lingua possa sussistere, ci vuole sia *qualcuno che la parli*, sia *qualcuno che l'ascolti*. Si pensi ad esempio a Tuone Udaina (in italiano, Antonio

¹⁶ Il modello riportato è tratto da R. Jakobson, *Linguistics and Poetics*, pubblicato per la prima volta in T.A. Sebeok, *Style in Language*, MIT Press, 1960, p. 3. L'articolo di Jakobson è consultabile all'indirizzo https://web.archive.org/web/2020111235432/https://pure.mpg.de/rest/items/item_2350615/component/file_2350614/content. (Ultima consultazione: 22/11/2023). Ad ognuno di questi elementi, inoltre, Jakobson associa una specifica funzione del linguaggio:

mittente → *funzione emotiva*
messaggio → *funzione poetica*
destinatario → *funzione conativa*
contesto → *funzione referenziale*
contatto → *funzione fatica*
codice → *funzione metalinguistica*

Udina), detto Burbur, morto nel 1898, che fu l'ultimo parlante della lingua dalmatica settentrionale, diffusa sull'isola di Veglia (dalmatico veglioto): dopo la sua morte tale lingua si estinse in quanto non vi erano altre persone che fossero in grado di parlarla¹⁷. Ma una persona, solitamente, non parla con sé stessa: nella comunicazione è necessario un interlocutore, altrimenti nell'isolamento e nella mancanza di confronto è alto il rischio che vengano meno conoscenze e competenze, soprattutto se è forte l'influenza di un'altra lingua dominante¹⁸.

Inoltre, all'interno dell'ambito comunicativo rientra tutto l'aspetto che possiamo definire *espressivo* di una lingua: il linguaggio paraverbale (l'intonazione utilizzata nel formulare una frase; il grado di enfasi impiegato che può esternarsi, ad esempio, con un tono sussurrato piuttosto che gridato, con un'enunciazione lenta piuttosto che rapida; il porre l'accento su una particolare parola della frase che necessita di maggior evidenziazione; ecc.) e il linguaggio non-verbale (la mimica, la cinesica, la prossemica, ecc.).

Vi è, infine, un aspetto *formale*: un contenuto necessita di una forma all'interno della quale essere inserito. Nel caso della lingua parlata può essere un discorso in prosa piuttosto che declamazioni poetiche; nel caso della lingua scritta, si possono avere ulteriori tipi di forme: novella, romanzo, poema, articolo, poesia, ecc.

¹⁷ Sulla figura di Antonio Udina si vedano la voce corrispondente nella *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje* (Enciclopedia croata, edizione online), consultabile all'indirizzo <https://www.enciklopedija.hr/clanak/udina-antonio> (ultima consultazione: 22/11/2023) e anche l'articolo di P. Strčić, *Otok Krk u doba "posljednjega" dalmatofona Antona Udine Burbura, XIX. st. (L'isola di Veglia nell'epoca dell'"ultimo" dalmatofono Antonio Udina Burbur. XIX sec.)*, in *Folia Onomastica Croatica*, vol. 7, 1998, pp. 237-266.

¹⁸ Si pensi al caso di Klavdija Zakharovna Plotnikova-Andžigatova, morta nel 1989, che fu l'ultima parlante della lingua kamassina (lingua appartenente al gruppo linguistico samoiedo della famiglia delle lingue uraliche, parlate nella Siberia meridionale). Una volta rimasta l'unica parlante del kamassino, la Plotnikova utilizzò sempre più la lingua russa, appresa fin da bambina e da lei parlata in maniera fluente, indebolendo gradualmente le sue capacità e competenze nel kamassino (pronunce non precise, vocaboli dimenticati, sintassi scorretta proprio a causa dell'influenza di quella russa). Cfr. A.K. Matveev, *Новые данные о камасинском языке и камасинской топонимике (Nuovi dati sulla lingua kamassina e sulla toponomastica kamassina)*, in *Вопросы топонимастике (Questioni di toponomastica)*, vol. 2, 1965, pp. 32-37, scaricabile online all'indirizzo https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/27771/1/vtop_1965_10.pdf. (Ultima consultazione: 22/11/2023). Si veda anche G. Klumpp, *Kamas*, Erasmus Plus InFUSE E-learning course, München, 2016, consultabile all'indirizzo https://www.infuse.finnougristik.uni-muenchen.de/e-learning/kamas/o1_kamas.pdf. (Ultima consultazione: 22/11/2023).

1.2 I fondamenti della struttura musicale nel loro raffronto con le strutture linguistiche

Per valutare se la musica possa essere considerata un linguaggio è necessario riprendere ciascuna delle caratteristiche analizzate a proposito del linguaggio e verificare se esse siano rintracciabili, *mutatis mutandis*, anche in ambito musicale oppure si abbia a che fare con un settore – quello della musica – che “funziona” con dinamiche totalmente diverse¹⁹.

PIANO FONETICO

- Il primo punto, preso in considerazione relativamente alle lingue, riguardava il fatto che qualunque lingua si esprime attraverso una serie di suoni organizzati in un sistema. Che la musica sia per sua stessa natura l'*arte dei suoni* è lapalissiano ed è un assioma da un punto di vista epistemologico: non potrebbe esserci musica se non ci fossero i suoni. Inoltre, proprio come avviene per le lingue, tali suoni sono definiti quantitativamente e ordinati all'interno di un sistema (la *scala musicale*)²⁰.

- Si è visto poi che alcune lingue presentano un sistema tonale per cui i suoni possono essere pronunciati ad altezza diversa. Anche in questo caso, uno dei quattro parametri fondamentali della musica è proprio l'*altezza*²¹: la disposizione dei suoni ad altezza diversa costituisce, infatti, l'*aspetto melodico* della musica.

¹⁹ La presente analisi si limiterà all'ambito della musica *tonale* occidentale. Attraverso i principi della tonalità, infatti, è stata scritta la grande musica classica dal XVII sec. al primo Novecento e ancor oggi continuano ad essere scritte le canzoni pop e rock. Altre culture (si pensi ad esempio alla musica tradizionale cinese o indiana) o altri periodi storici sono caratterizzati da una “grammatica musicale” totalmente diversa (ad esempio, la musica fino al tardo Rinascimento era *modale*; il Novecento ha visto la fioritura di diverse avanguardie musicali e il tentativo di superare e “rompere” con il sistema tonale tradizionale attraverso concetti quali atonalità, pantonalità, dodecafonìa, ecc.).

²⁰ Nel sistema temperato equabile, in uso presso la musica tonale occidentale, se si prende come riferimento la scala cromatica che comprende tutti i suoni diversi possibili all'interno di un'ottava, a distanza di semitono l'uno dall'altro, il numero complessivo di tali suoni è dodici.

²¹ Le tre qualità fondamentali del suono sono *altezza*, *intensità* e *timbro*, alle quali va aggiunto anche il parametro della *durata*. Tutti e quattro questi parametri verranno presi in considerazione nel prosieguo del raffronto tra lingue e musica.

Una melodia esiste perché i suoni che la compongono si trovano a distanze intervallari differenti fra di loro²².

- Relativamente al parametro della *durata*, presente in alcune lingue sotto forma di vocali lunghe e brevi, si è già menzionato²³ il fatto che essa sia una delle quattro caratteristiche fondamentali del suono. In musica, infatti, l'alternanza di note di durata differente costituisce l'*aspetto ritmico* di una composizione, il quale è altrettanto fondamentale quanto quello melodico²⁴. Anche in questo caso, quindi, è possibile affermare che la stessa categoria è presente sia in ambito linguistico che in quello musicale.

- Per quanto riguarda il timbro, anche in musica esso è la qualità che permette di discriminare l'uno dall'altro due suoni identici per intensità e altezza, ma emessi da fonti differenti. Ciò vale non solo per la musica prodotta dalle voci, ma anche per la musica strumentale: una stessa nota suonata, ad esempio, da un pianoforte, da un violino o da un saxofono, avrà un *colore*, ossia un timbro, diverso tra i tre strumenti. È proprio questa caratteristica che permette di riconoscere quale strumento ha prodotto il suono.

²² Circa il rapporto tra lingue tonali e melodia si veda J. Liu *et alia*, *Language experience predicts music processing in a half-million speakers of fifty-four languages*, in *Current Biology*, vol. 33 n. 10, 2023. È sicuramente interessante il risultato a cui pervengono gli studiosi, in base al quale in tutte le diciannove lingue tonali prese in esame, i parlanti nativi presentano migliori capacità di discernere le melodie musicali rispetto ai parlanti di lingue non tonali. Di contro, lo stesso studio ha messo in luce il fatto che i medesimi parlanti nativi delle lingue tonali mostrano risultati peggiori nell'elaborazione dell'aspetto ritmico. Si potrebbe formulare l'ipotesi che ciò possa essere dovuto al fatto che nelle lingue tonali, fortemente monosillabiche, la struttura accentuale è molto diversa da quella delle lingue non tonali. Si pensi all'italiano, dove ad esempio è ben presente l'accento tonico delle parole che potrebbe essere paragonato al "battere" musicale.

²³ Cfr. *supra*, nota 21.

²⁴ Se si prescindesse dal ritmo, un brano – anche famosissimo – risulterebbe difficilmente riconoscibile. Nel corso della mia esperienza didattica ho avuto modo di condurre un esperimento empirico con due gruppi di circa 15 persone ciascuno, tutte italiane, in una fascia di età compresa tra i 25 e 50 anni. Dopo aver ascoltato la melodia del ritornello di *Nel blu, dipinto di blu*, privata però dell'aspetto ritmico (eseguendo tutte le note con la medesima durata), *nessuno* degli ascoltatori è stato in grado di riconoscere il frammento melodico suonato. Si noti che il brano *Nel blu dipinto di blu*, secondo sito canzoneitaliana.it è al quinto posto della classifica mondiale per copie vendute, cfr. <http://canzoneitaliana.it/4rkbh7kqujsjc4uwr5d3x8-nel-blu-dipinto-di-blu.html> (ultima consultazione: 22/11/2023) e secondo diversi altri siti è al primo posto per notorietà, sempre a livello mondiale.

PIANO MORFOLOGICO

Esiste una vera e propria *morfologia musicale*, in particolare a livello armonico, dove vi sono una serie di regole che governano la struttura e la formazione degli accordi e che distinguono i vari tipi di accordi e i loro stati²⁵.

Si è già accennato al fatto che sul piano della linguistica i differenti morfemi sono portatori di significati differenti. Ad esempio, in “dorm-o”, il morfema cumulativo “-o” manifesta il modo indicativo presente e la prima persona singolare; in “dorm-i”, il morfema cumulativo “-i” esprime il modo indicativo presente e la seconda persona singolare; mentre in “dorm-ire”, il morfema “-ire” rappresenta l’infinito presente, ecc. Ogni morfema svolge quindi una precisa funzione e trasmette un determinato significato: ciò permette di utilizzare correttamente le parole nelle proposizioni in cui devono essere inserite.

Per quanto riguarda la morfologia musicale, una singola nota avulsa da un preciso ambiente tonale non svolge una funzione oggettivamente determinabile, né veicola alcun significato. Tuttavia, nel momento in cui essa è considerata all’interno di una tonalità specifica, assume un ruolo ben preciso e quindi una chiara funzione armonico-espressiva. Ad esempio, un DO²⁶ nella tonalità di do maggiore è la tonica e quindi sarà il suono conclusivo sul quale avverrà lo scioglimento di tutte le tensioni tonali precedenti; viceversa, inserito nella tonalità di fa maggiore è la dominante e, in quanto tale, avrà una valenza tensiva molto forte, come si vedrà nel paragrafo dedicato alla sintassi musicale.

Allo stesso modo, e in misura maggiore, ciò si verifica a livello accordale, dove si vengono a creare delle vere e proprie strutture, dotate di una propria morfologia. Tali accordi sono portatori di un differente significato armonico, ossia di una differente funzione svolta all’interno del brano. Sicuramente, proprio a sul piano degli accordi si riscontra una differenza rispetto all’ambito linguistico, dove

²⁵ Un accordo si trova allo *stato fondamentale*, quando la nota inferiore dell’accordo è la nota generatrice dell’accordo stesso, ossia la sua *fondamentale*. Nel caso delle *triadi*, ossia gli accordi di tre suoni, l’accordo può essere rivoltato due volte, dando vita al *I rivolto* e al *II rivolto*, che presentano al basso rispettivamente la seconda e la terza nota dell’accordo. Nel caso delle *quadiadi* o *settime* i possibili stati sono quattro: lo stato fondamentale e tre rivolti.

²⁶ Il riferimento è da intendersi alle note come suoni e non come segni sul pentagramma.

la formazione delle parole avviene esclusivamente in una prospettiva lineare, “orizzontale”. Con gli accordi, invece, si ha a che fare con una simultaneità di suoni, una cosiddetta “verticalità”, che è una dimensione sconosciuta alle lingue: gli accordi sono precise strutture che si costruiscono partendo dal basso all’alto nel rispetto di precise distanze intervallari tra le note che li compongono. Se fossimo in do maggiore, ad esempio, e avessimo un accordo di settima di dominante costruito sul SOL, volendo sciogliere compiutamente la tensione creata dall’accordo dissonante di settima, dovremmo risolvere sul DO costruendo necessariamente un accordo di tonica, formato da un intervallo di terza maggiore sormontato da un intervallo di terza minore. Cambiare la morfologia dell’accordo, ad esempio costruendo un accordo formato da un intervallo di quarta giusta sormontato da un intervallo di terza maggiore, equivarrebbe a costruire un accordo completamente diverso e, in questo contesto, errato (si tratterebbe infatti di un secondo rivolto dell’accordo di sottodominante). Tornando al parallelismo con le lingue, sarebbe come collocare in un discorso una parola costruita con un morfema non pertinente al contesto che necessariamente richiederebbe la costruzione di tale lessema con un morfema differente (ad esempio, “egli parlate”: in questo contesto, in cui si ha il pronome “egli”, il morfema “-ate” è sbagliato perché l’unica possibilità, volendo esprimere l’indicativo presente, è quella di utilizzare il morfema “-a”, “egli parla”).

Per comprendere meglio il discorso della morfologia in ambito musicale, si possono analizzare due accordi basilari allo stato fondamentale. In una tonalità maggiore la triade allo stato fondamentale è formata, come già accennato, da un intervallo di terza maggiore sormontato da un intervallo di terza minore; viceversa in una tonalità minore è formata da un intervallo di terza minore sormontato da uno di terza maggiore:



Figura 2 – Triade di do magg. e triade di do min. allo stato fondamentale

Già attraverso l’esempio di questi due semplici accordi, si può capire che, qualora ci si trovasse in un contesto tonale maggiore in cui è richiesto il primo dei

due accordi e si utilizzasse invece quello minore, si commetterebbe un errore che risulterebbe sgradevole all'orecchio tanto, quanto sentir dire "egli parlate".

Le combinazioni, ovviamente, sono molto più numerose²⁷ dei due semplici accordi qui sopra proposti. Una triade, infatti, si può presentare non solo allo stato fondamentale, bensì in *primo rivolto* o in *secondo rivolto*. In tal caso, cambiano i rapporti intervallari tra i tre suoni che la compongono. Si riportano a titolo esemplificativo i tre stati della triade di do maggiore, dai quali si evince che *primo rivolto* si ha un accordo formato da una terza minore e una quarta giusta, mentre al *secondo rivolto* uno costituito da una quarta giusta e una terza maggiore:



Figura 3 – Triade magg. stato fond. Triade magg. in I riv. Triade magg. in II riv.

Inoltre, gli accordi possono essere anche composti da quattro suoni (le già menzionate²⁸ *quadriadi* o *settime* con i loro rivolti), per cui risulta chiaro come il discorso sulla morfologia degli accordi si complichino ulteriormente.

La costruzione degli accordi ricorda da vicino il meccanismo di formazione delle parole a partire da una stessa radice, ovviamente con le dovute differenze, in quanto, come già sottolineato, negli accordi la costruzione avviene verticalmente e non in una dimensione orizzontale. È indubbio, tuttavia, che i due procedimenti siano piuttosto affini: se si prende come punto di partenza uno stesso suono, si possono venire a creare diversi accordi, ciascuno con una propria funzione specifica, raramente sostituibili l'uno con l'altro, proprio come, prendendo una stessa radice, si possono creare differenti lessemi (ad esempio, "stancare", "stanco", "stancamente", ecc.) che non si possono intercambiare, in quanto ciascuno di essi svolge una particolare funzione grammaticale e, di conseguenza, veicola uno specifico significato.

Nella tabella che segue sono riportati alcuni accordi²⁹, in cui il suono più basso

²⁷ Così come lo sono anche in ambito linguistico.

²⁸ Cfr. *supra*, nota 25.

²⁹ Lo specchio è proposto a titolo esemplificativo e non è da considerarsi esaustivo di tutte le casistiche possibili.

è sempre lo stesso, il DO centrale, ma, in base alla morfologia strutturale dell'accordo, cambia completamente il tipo di accordo e, conseguentemente, la sua funzione:

3 ^a min.	4 ^a giusta.	3 ^a magg.	3 ^a min.	3 ^a min.	2 ^a magg.	3 ^a magg.	3 ^a min.	3 ^a magg.	3 ^a diminuita
3 ^a magg.	3 ^a magg.	2 ^a magg.	3 ^a magg.	4 ^a giusta	3 ^a magg.	3 ^a min.	3 ^a min.	3 ^a min.	3 ^a min.
Triade di do magg. stato fond.	Triade di la min. I rivolto	Settima di 2 ^a specie III rivolto	Settima di 1 ^a specie stato fond.	Triade di fa magg. II rivolto	Settima di 2 ^a specie I rivolto	Triade di do min. stato fond.	Settima di 3 ^a specie stato fond.	Settima di 5 ^a specie stato fond.	

Figura 4 – Esempi di differenti accordi costruiti con la stessa nota al basso

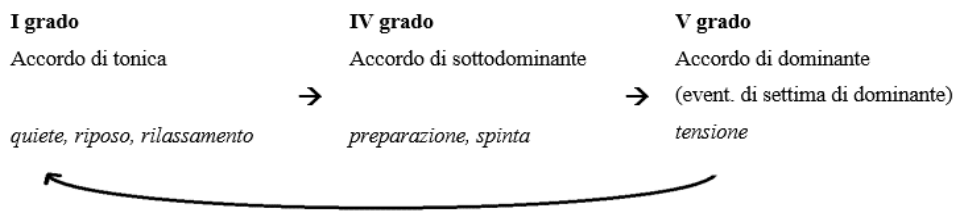
PIANO SINTATTICO

Anche in musica si parla di *sintassi*, per indicare l'insieme di regole che governano i rapporti tra i vari elementi costitutivi del linguaggio musicale.

In particolare, anche in una composizione musicale il discorso si articola in frasi e periodi. Per la precisione, l'unità minima di riferimento è l'*inciso* (che solitamente, in una struttura binaria, corrisponde a una battuta): due incisi formano una *semifrase* (2 battute), due semifrasi – una *frase* (4 battute) e due frasi – un *periodo* (8 battute).

Questa struttura è supportata anche sul piano armonico da precise regole sintattiche che riguardano sia la concatenazione degli accordi, con una serie di norme e divieti connessi alle funzioni svolte dagli accordi stessi³⁰, sia le varie

³⁰ Limitando l'analisi, in questa sede, ai cosiddetti *gradi principali* di una tonalità, si ha che sul I grado si costruisce l'*accordo di tonica* che svolge una funzione di "riposo", di "quiete", sia come punto di partenza per il successivo discorso musicale, sia come momento risolutivo, di scioglimento delle tensioni precedenti; l'accordo costruito sul IV grado è l'*accordo di sottodominante* e ha una funzione di "preparazione", "spinta" verso il grado di maggior tensione; quest'ultimo è il V grado sul quale viene costruito l'*accordo di dominante*: è l'accordo che veicola un profondo senso di instabilità – eventualmente potenziata dall'aggiunta di una dissonanza costituita dall'intervallo di settima, che dà origine all'*accordo di settima di dominante* – e crea nell'ascoltatore un forte anelito verso la tranquillità, lo scioglimento delle tensioni, il rilassamento, che avviene (salvo "sorprese" volutamente introdotte) con la risoluzione in una cosiddetta *cadenza perfetta* al I grado:



tipologie di cadenze di cui si parlerà a breve e che aiutano ad articolare il discorso musicale, soprattutto a fine frase e più ancora a fine periodo.

Inoltre, proprio come avviene in ambito linguistico, talvolta la decisione di utilizzare una certa sintassi piuttosto che un'altra, può essere semplicemente motivata da una scelta stilistica, per dare, ad esempio, maggior o minor enfasi a una parte del discorso. Le due frasi "*Giovanni suona il violino*" e "*È Giovanni che suona il violino*" sono entrambe corrette sintatticamente e esprimono lo stesso contenuto: c'è un violino, c'è Giovanni e il violino viene suonato da Giovanni. Decidere se costruire la frase utilizzando la prima forma oppure la seconda è una scelta del parlante che dipende dal contesto specifico in cui sta avvenendo la comunicazione, che potrebbe richiedere, ad esempio, di mettere maggiormente in risalto il soggetto che compie l'azione ("*È Giovanni che...*"). Al contrario, due frasi come "*Giovanni suona il violino*" e "*Il violino suona Giovanni*" non sono intercambiabili e la seconda, se preferita senza particolari intonazioni enfatiche ma costruita come SVO, risulta addirittura scorretta, dato che non può essere un violino a suonare una persona.

Allo stesso modo, in ambito musicale una medesima melodia può essere armonizzata con formule diverse, che, nel rispetto delle regole riguardanti la concatenazione degli accordi, risultano tutte corrette dal punto di vista della sintassi armonica e danno al brano ognuna un proprio "colore" particolare. In un certo senso, le regole che governano la sintassi armonica e che impongono come concatenare tra loro gli accordi, conferiscono al piano armonico anche una certa dimensione "orizzontale", che pone in diretto collegamento l'aspetto sintattico e quello morfologico degli accordi. La struttura di un accordo, infatti, è spesso determinata dalla sua concatenazione con l'accordo precedente e/o seguente. Ad esempio, un accordo di settima di dominante è portatore di forte tensione e la sua naturale risoluzione, per sciogliere tale tensione, è nella concatenazione con l'accordo di tonica, mentre mai potrebbe essere seguito da un accordo di sottodominante, in quanto questo svolge una funzione di preparazione al momento tensivo e quindi non potrebbe essere utilizzato come accordo risolutivo. Questo aspetto della sintassi obbliga a costruire la struttura dell'accordo sulla tonica in maniera morfologicamente corretta per soddisfare la sintassi richiesta. Analogamente a come sarebbe scorretto

dire frasi quali “noi mangiate”, “he are going”, “wir hören einen Musik”, ecc., perché “noi” determina la scelta della desinenza “-amo” (“mangiamo”), “he” quella della forma verbale “is” e “Musik” l’uso della desinenza “-e” (“eine”), così la costruzione di un accordo è dettata anche dall’aspetto sintattico, ossia dal legame che tale accordo ha con gli accordi circostanti, oltre che dall’ambiente tonale in cui esso è inserito.

Per chiarire questo discorso relativo alla libertà di costruzione sintattica nel rispetto delle regole, si riportano due differenti versioni, entrambe corrette, dell’armonizzazione del brano *Twinkle, twinkle, little star*³¹:

Figure 5 shows two versions of the harmonic arrangement for "Twinkle, twinkle, little star". The top version (Versione 1) has a key signature of one flat and a 4/4 time signature. The bottom version (Versione 2) has a key signature of one flat and a 4/4 time signature. Both versions show the melody in the treble clef and the accompaniment in the bass clef with Roman numerals indicating the chords.

Version 1 Chords: I I IV I V I V I I V I V

Version 2 Chords: I V I V I I IV I V I V I

Figura 5 – Armonizzazione di *Twinkle, twinkle, little star*. Versione 1

Figure 6 shows two versions of the harmonic arrangement for "Twinkle, twinkle, little star". The top version (Versione 1) has a key signature of one flat and a 4/4 time signature. The bottom version (Versione 2) has a key signature of one flat and a 4/4 time signature. Both versions show the melody in the treble clef and the accompaniment in the bass clef with Roman numerals indicating the chords.

Version 1 Chords: I III IV I ~~IV~~ I V⁷ I I IV I V⁷

Version 2 Chords: I ~~IV~~ I V⁷ I III IV I ~~IV~~ I V⁷ I

Figura 6 – Armonizzazione di *Twinkle, twinkle, little star*. Versione 2

³¹ Sotto al pentagramma inferiore, in numeri romani, sono indicati i percorsi armonici per maggior chiarezza nel confronto. Per semplificare la lettura e il confronto, gli accordi sono stati volutamente indicati sempre allo stato fondamentale (con il semplice numero romano senza alcun apice), anche se sono stati concatenati tra loro ricorrendo, ove necessario, ai loro rivolti. I numeri barrati indicano che il corrispondente accordo è alterato.

Viceversa, sarebbe sbagliata un'armonizzazione di questo tipo che non rispetta le regole basilari della sintassi armonica:

Figura 7 – Armonizzazione errata di *Twinkle, twinkle, little star*.

La sintassi musicale, inoltre, è sottolineata dalle principali cadenze musicali. Analizzandole, è possibile osservare, infatti, che:

- la *cadenza perfetta* (V-I) è sicuramente la formula più conclusiva che ci possa essere: è come un punto a capo all'interno di un discorso oppure come un punto finale;
- la *cadenza imperfetta* (V-I⁶), nel suo essere conclusiva, è indubbiamente meno incisiva della precedente, come se usassimo un punto e virgola: la frase è terminata, ma il discorso continua;
- la *cadenza evitata* (V-V di altra tonalità) è paragonabile a un discorso che non giunge alla conclusione ma apre a una digressione, più o meno lunga, per giungere alla conclusione solo successivamente;
- la *cadenza d'inganno* (V-VI) è come se, al posto di concludere il discorso, vi introducessimo un elemento di sorpresa: un'informazione inaspettata, uno scherzo, una *boutade*;
- la *cadenza sospesa* (sul V), come indica il nome stesso, non è conclusiva: è un discorso interrotto, lasciato senza conclusione, come avviene con i puntini di sospensione.

Similmente a quanto accade in ambito linguistico i singoli elementi, presi isolatamente, non sono in sé sbagliati: è il contesto d'utilizzo e la concatenazione con gli altri elementi della frase che ne determinano la loro scorrettezza. Si pensi, ad esempio, a un verbo coniugato al condizionale presente: è correttissimo in una frase quale "Vorresti venire al cinema con me?", ma inserito in una frase ipotetica come "Se vorresti venire con me, sarei contento", è totalmente sbagliato in quanto tale costruito sintattico richiede l'uso del congiuntivo imperfetto. Allo stesso modo, un accordo di sopratonica (II) di per sé non è sbagliato e inserito in una concatenazione quale II-V funziona benissimo, mentre a chiusura di una cadenza perfetta (V-I) che deve necessariamente terminare sulla tonica, la presenza di un secondo grado (V-II) sarebbe inaccettabile.

Negli ultimi decenni ci sono state parecchie conferme anche nell'ambito delle neuroscienze circa la coincidenza di diverse zone cerebrali coinvolte nell'elaborazione del linguaggio parlato e di quello musicale. Tali implicazioni verranno analizzate approfonditamente nel paragrafo 1.3; tuttavia, in merito alla sintassi musicale risulta interessante anticipare che

Riguardo alla musica, recenti studi elettrofisiologici e di neuroimmagini funzionali suggeriscono che il rilevamento di violazioni nelle regole armoniche della musica (ossia nella sua sintassi) attiva l'area di Broca, generalmente la *pars opercularis* (BA 44) piuttosto che la *pars triangularis* (BA 45). Questi risultati suggeriscono che l'ordinamento sequenziale della musica può essere processato in maniera simile alla sintassi della lingua. È significativo notare che le altre aree principali del cervello, a parte l'area di Broca, che sono risultate attivate durante le attività di sintassi sono le regioni extrasilviane del lobo temporale, quali BA 21 e BA 38. Le ultime osservazioni sono coerenti con l'esistenza di zone di interfaccia per la sintassi e la semantica [...] ³².

³² S. Brown *et alia*, *Music and language side by side in the brain: A PET study of the generation of melodies and sentences*, in *European Journal of Neuroscience*, vol. 23, 2006, p. 2800.

In originale:

With regard to music, recent functional neuroimaging and electrophysiological studies suggest that detecting violations in the harmonic rules of music (i. e. its syntax) activates Broca's area, typically the *pars opercularis* (BA 44) rather than the *pars triangularis* (BA 45). These results suggest that sequential ordering of music may

Assai interessante è anche uno studio condotto specificamente per verificare la percezione e l'elaborazione della sintassi musicale nel cervello umano. In particolare, sono state studiate

le influenze dell'esperienza a breve termine sull'elaborazione sintattica musicale, utilizzando uno schema di sequenze di accordi in cui le sequenze terminavano su un'armonia che era sintatticamente o regolare o irregolare. [...] I risultati hanno mostrato che le funzioni degli accordi sintatticamente irregolari della musica hanno suscitato una negatività anteriore destra precoce (ERAN) e che l'ampiezza dell'ERAN è diminuita significativamente nel corso dell'esperimento. [...] i dati attuali mostrano che le rappresentazioni cognitive delle regolarità musicali sono influenzate dalla presentazione ripetuta di armonie irregolari e inaspettate. [...] Sebbene l'ampiezza dell'ERAN fosse significativamente ridotta, era ancora presente verso la fine dell'esperimento sugli elettrodi anteriori destri, indicando che le rappresentazioni cognitive delle regolarità sintattiche musicali di base non possono essere facilmente cancellate³³.

Risulta evidente che il cervello umano, sia in ambito linguistico che in ambito musicale, si aspetti una determinata costruzione (ordine delle parole, uso di determinati tempi e/o modi verbali in base al costruito sintattico, successione di accordi, cadenze, ecc.) e quando tale costruzione viene infranta provoca una reazione negativa, un "senso di fastidio". Naturalmente, tale sintassi, in entrambi gli

be processed in a homologous manner to language syntax. It is significant to note that the other major brain areas aside from Broca's area that are shown to be activated during syntax tasks are extrasylvian temporal lobe areas such as BA 21 and BA 38. The latter observations are consistent with the existence of interface areas for syntax and semantics [...].

³³ S. Koelsch e S. Jentschke, *Short-term effects of processing musical syntax: An ERP study*, in *Brain Research*, vol. 55 n. 62, 2008, p. 55. In originale:

[We investigated] influences of short-term experience on music-syntactic processing, using a chord-sequence paradigm in which sequences ended on a harmony that was syntactically either regular or irregular. [...] Results showed that the music-syntactically irregular chord functions elicited an early right anterior negativity (ERAN), and that the ERAN amplitude significantly declined over the course of the experiment. [...] the present data show that the cognitive representations of musical regularities are influenced by the repeated presentation of unexpected, irregular harmonies. [...] Although the ERAN amplitude was significantly reduced, it was still present towards the end of the experiment at the right anterior electrodes, indicating that cognitive representations of basic music-syntactic regularities cannot easily be erased.

ambiti, dev'essere sempre contestualizzata: il costrutto “se vorresti”, citato precedentemente, avulso dal contesto, non si può considerare giusto o sbagliato; diventa un errore se inserito nella protasi di un periodo ipotetico (“*Se vorresti* venire con me, sarei contento”) ma risulta corretto se facente parte di una frase interrogativa indiretta (“Non so *se vorresti* più uscire con lui, sapendo quello che ha fatto”). Il principio è analogo anche in musica: un accordo “irregolare”, scorretto se inserito in un particolare contesto sintattico, può essere invece corretto in un altro.

PIANO ORTOGRAFICO

Se si decide di mettere in forma scritta una musica, come avviene per le lingue scritte occorre necessariamente ricorrere a:

- un repertorio *semiografico* che, per la musica, comprende il pentagramma, le chiavi, i simboli per indicare le note, le dinamiche, gli accenti, i segni di fraseggio, i segni di arcata per gli strumenti ad arco e molte altre indicazioni ancora;

- una serie di *regole per la “corretta scrittura”* che, anche per quanto riguarda l'ambito musicale, comprendono:

- regole necessarie alla corretta scrittura delle note (ad es. direzione e posizione del gambo e della coda), delle chiavi, delle alterazioni e di tutti gli altri elementi grafici musicali;
- una serie di segni, assimilabili ai *segni di interpunzione* presenti in ambito linguistico, che inseriscono delle interruzioni più o meno lunghe nel discorso musicale (pause di diversa durata, punto coronato, ecc.).

LA FINALITÀ COMUNICATIVA

Per quanto riguarda il piano della comunicazione e riprendendo gli elementi che caratterizzano il modello di Jakobson, occorre osservare, innanzitutto, che la musica, in quanto forma d'arte, trasmette un *contenuto* che è strettamente legato al piano delle emozioni: probabilmente, tra tutte le arti è quella che maggiormente e più profondamente riesce a suscitare o evocare negli esseri umani particolari stati

d'animo, sensazioni, ricordi³⁴. Un brano musicale può trasmetterci emozioni felici, tristi, allegre, dolorose, ecc. che costituiscono il messaggio che il compositore ci vuole veicolare. Questa “forza evocativa” della musica è stata ben colta e sfruttata, ad esempio, nel campo della musica da film, fin dagli esordi della cinematografia³⁵. Se guardassimo, infatti, la scena di un film particolarmente intensa dal punto di vista emotivo (supponiamo si tratti di una scena molto triste) e togliessimo la musica o, meglio ancora, provassimo a sostituirla con una musica che suscita in noi allegria o addirittura ilarità, l'effetto di potenziamento emotivo della musica verrebbe meno e si creerebbe una sorta di “ossimoro” tra il contenuto immaginifico e quello musicale.

Ancor più evidente è il fatto che la musica sia portatrice di un contenuto se ci rivolgiamo ai domini specifici della *musica descrittiva* e della *musica a programma*³⁶. Si tratta di due concetti molto vicini fra loro, in quanto servono a

³⁴ Indubbiamente, sul piano semantico, vi è una differenza sostanziale tra il contenuto musicale e quello linguistico: quest'ultimo, infatti, veicola una serie di informazioni che possono essere di vario tipo, mentre il contenuto musicale è esclusivamente di tipo emotivo. Ciò non toglie, tuttavia, che entrambi gli ambiti, quello linguistico e quello musicale, siano portatori di un contenuto. La differenza riguarda solo la tipologia e la varietà di tale contenuto. Anzi, come si vedrà più sotto, proprio il fatto di comunicare le emozioni in maniera diretta e immediata dà al linguaggio musicale una portata assai più vasta di qualsiasi lingua parlata.

³⁵ Dopo l'esordio del cinematografo, avvenuto alla fine del 1895, i film, allora muti, iniziarono ad essere accompagnati dal vivo da un pianoforte o, nel caso di pellicole particolarmente rilevanti, da un'orchestra presente nella sala di proiezione. Dapprincipio, i brani eseguiti erano brani generici di repertorio, ma ben presto incominciarono a essere composte musiche appositamente pensate e scritte per uno specifico soggetto cinematografico, per sottolineare maggiormente, grazie alla musica, le situazioni e gli stati d'animo presenti nelle determinate sequenze della pellicola. La musica iniziò quindi a svolgere fin da subito un effetto di *potenziamento* delle immagini e ci si rivolse a compositori famosi e affermati per la realizzazione della parte musicale. Una delle primissime colonne sonore a noi giunte in partitura, ad esempio, fu scritta dal compositore francese Camille Saint-Saëns nel 1908 per il film *L'assassinat du duc de Guise* (il film è liberamente fruibile su Youtube), catalogata come op. 128 tra le composizioni di Saint-Saëns. Con l'avvento del sonoro, alla fine degli anni '20 (con i film *The jazz singer* nel 1927 e *Lights of New York* nel 1928), le colonne sonore iniziarono a essere sincronizzate con le immagini e incise direttamente sulla pellicola, dando il via al grande e importante filone della musica da film che prosegue ancor oggi.

³⁶ A proposito della musica descrittiva e della musica a programma si veda A. Damerini, *Musica a programma*, in *La Musica. Parte prima: Enciclopedia storica, vol. III*, UTET 1978, pp. 795-802; E. Surian, *Manuale di storia della musica vol. II*, Rugginenti, 2015, pp. 61-63 e 223-228; E. Surian, *Manuale di storia della musica vol. III*, Rugginenti, 2016, pp. 74-87; A. Basso, *Storia della musica. L'età di Bach e di Haendel*, EDT, 1986, pp. 25-28, pp. 66-67, pp. 74-76; R. Di

designare una musica che si ispira a una fonte extra-musicale che può essere un'opera letteraria, una scena della natura, un'opera pittorica, un carattere umano, una scultura, ecc. Si parla di musica a programma in senso più stretto, rispetto alla definizione di musica descrittiva, quando c'è un vero e proprio programma seguito dal compositore e la si fa risalire, come nascita, al Romanticismo, in particolare alle figure di Berlioz e di Liszt. La musica descrittiva è, in realtà, un fenomeno molto più ampio che ha attraversato diacronicamente la storia della musica. Basta prendere in considerazione le *chansons* di Clément Jannequin, autore del XVI sec. per accorgersi che il descrittivismo musicale risale a ben prima del Romanticismo. Tali *chansons* non solo sono descrittive nei titoli (ad es. *La jalousie, La chasse au lièvre, L'alouette, Le rossignol, Les cris de Paris*, ecc.), ma anche negli effetti musicali, i quali mirano a riprodurre in musica le situazioni espresse nel titolo. Ad esempio, ne *La guerre ou La bataille de Marignan*, scritta per celebrare la vittoria francese nella battaglia di Melegnano del 1515, avvenuta tra francesi e svizzeri per il controllo del Granducato di Milano, Jannequin riproduce una serie di suoni onomatopeici a imitazione di quelli della guerra; ne *Le chant des oiseaux* le voci imitano il canto degli uccelli del bosco.

Altri autori che fecero ampio ricorso al descrittivismo, ben prima del periodo romantico, nei secc. XVII e XVIII, furono François Couperin e Antonio Vivaldi (si pensi ai celeberrimi concerti detti *Le quattro stagioni*³⁷ o a molti altri concerti che recano titoli programmatico-descrittivi). Particolarmente interessante, a questo riguardo, è quanto scritto da Couperin nella prefazione al primo libro dei suoi *Pièces de clavecin*³⁸, in quanto esprime chiaramente la propria intenzione di scrivere musica descrittiva (addirittura programmatica):

Benedetto, *Storia della musica. L'Ottocento I*, EDT, 1985, pp. 131-134; C. Casini, *Storia della musica. L'Ottocento II*, EDT, 1986, pp. 38-42

³⁷ In realtà, Vivaldi assegnò a ogni singolo concerto il nome di una stagione (*La Primavera, L'Estate*, ecc.) e tutti e quattro, nel loro insieme, rientrano nella raccolta *Il cimento dell'armonia e dell'invenzione* op. 8. Sono quindi comunemente chiamati *Le quattro stagioni*, ma non vi è una raccolta originale dell'autore che rechi questo titolo.

³⁸ Anche in questo caso, ognuna delle *pièces*, che Couperin ha organizzato in ventisette *suite*, da lui definite "ordres", riporta un titolo programmatico-descrittivo che può alludere a una persona (ad esempio *L'Auguste* è un riferimento a Luigi XIV), a un particolare aspetto del carattere (*La Galante*,

Ho sempre avuto un obiettivo nel comporre tutti questi brani: varie occasioni me l'hanno fornito, così i Titoli corrispondono alle idee che ho avuto; mi si dispenserà dal renderne conto [...]»³⁹

È indubbio, tuttavia, che la grande epoca della musica a programma prenderà effettivamente il via a partire dal Romanticismo con la nascita del *poema sinfonico* per opera di Liszt e Berlioz. Composizione basata su un programma extra-musicale, solitamente poetico-letterario, il poema sinfonico avrà numerosi cultori, tra i quali i compositori russi del tardo Romanticismo di fine Ottocento e il compositore tedesco Richard Strauss nel primo Novecento post-romantico⁴⁰.

Se l'analisi relativa al contenuto di una composizione musicale è stata piuttosto semplice e immediata, più complesso è invece il discorso relativo al *mittente*. In abito musicale, infatti, il piano di indagine è duplice. Se non si prende in considerazione il caso di esecuzioni estemporanee improvvisate dall'esecutore⁴¹, in cui chi esegue è al tempo stesso anche l'autore e, trattandosi di un'esecuzione

La Supèrbe), a un sentimento (*Les regrets*), alla natura (*Le rossignol-en-amour*), ecc. Particolarmente emblematica di una consapevole intenzione programmatica da parte dell'autore è la serie di brani contenuti nell'*Onzième ordre* (nel secondo libro dei *Pièces de clavecin*), intitolata *Les fastes de la grande et ancienne Ménéstrandise*. Tale composizione è divisa in cinque atti ed è una splendida satira, resa magistralmente attraverso la musica, che mira a screditare e dileggiare la *Ménéstrandise*, ossia la corporazione dei menestrelli di Francia (tant'è che Couperin nel titolo originale del brano scrisse *Mxnstrxndxss*, sostituendo tutte le vocali con il segno "x", per non essere citato in giudizio dalla corporazione). I membri di tale corporazione, che avevano acquisito un potere senza precedenti in ambito musicale nella Francia dell'epoca, sono messi da Couperin alla berlina e rappresentati come giocolieri, suonatori di ghironda, storpi, buffoni con scimmiette ammaestrate.

³⁹ F. Couperin, *Pièces de clavecin, composées par Monsieur Couperin, organiste de la chapelle du Roy et gravées par Du Plessy, Premier Livre*, Parigi Chez l'Auteur, Le Sieur Foucaut, 1713. Lo spartito, di dominio pubblico, è reperibile sul sito <https://imslp.org>. (Ultima consultazione: 22/11/2023). In originale:

J'ay toujours eu un objet en composant toutes ces pièces : des occasions différentes me l'ont fourni, ainsi les Titres répondent aux idées que j'ay eues : on me dispensera d'en rendre compte [...]

⁴⁰ Senza addentrarsi ulteriormente nell'ambito della musica a programma, si ricordano di seguito alcuni titoli tra i più famosi poemi sinfonici. Oltre alla *Sinfonia fantastica* e il *Lélio ou le retour à la vie* di H. Berlioz, sono da menzionare i tredici poemi sinfonici di F. Liszt (tra cui *Tasso*, *Prometheus*, *Les préludes*), *В средней Азии* (*V srednej Azii*) di A.P. Borodin e *Светлый праздник* (*Svetlyj prazdnik*) di N.A. Rimskij-Korsakov (tradizionalmente tradotti rispettivamente come *Nelle steppe dell'Asia Centrale* e *La grande Pasqua russa*) e ancora *Ouverture 1812*, *Marcia slava*, *Romeo e Giulietta*, *Francesca da Rimini* di P.I. Čajkovskij e il celeberrimo *Così parlò Zarathustra* di R. Strauss.

⁴¹ Si pensi, ad esempio, alla pratica di improvvisare, assai comune nell'ambito della musica jazz.

estemporanea, l'atto della creazione coincide con quello dell'esecuzione, possiamo considerare *mittente* della comunicazione musicale *in primis* il compositore, l'autore della musica, colui che ha pensato e ideato il brano musicale. Ma, una volta composto, un brano non risuona da solo: è necessario che vi sia un interprete che lo esegua e, in un certo senso, lo ricrei. Anche l'interprete può quindi essere visto come mittente: un *mittente secondario* del messaggio musicale. Tanto più che nel momento in cui un interprete esegue un brano musicale, lo arricchisce con il proprio pensiero, con il proprio modo di sentire, rendendo la sua esecuzione ogni volta unica e irripetibile. L'esecuzione di uno stesso brano può, infatti, variare significativamente da un interprete all'altro (ed è per questo che è verosimilmente più appropriato utilizzare il termine "interprete" piuttosto che "esecutore") e, presso lo stesso interprete, da una *performance* a un'altra.

Similmente, anche il discorso sul *destinatario* risulta piuttosto complesso. Un'obiezione che potrebbe essere subito mossa a questo confronto tra musica e linguaggio è il fatto che l'autore o l'interprete di un brano musicale potrebbe non desiderare esibirsi in pubblico, ma suonare o cantare "per sé stesso". In tal modo, parrebbe venir meno la necessità di avere un interlocutore, un destinatario del contenuto. Innanzitutto, occorre notare che un destinatario c'è comunque, anche se non è una persona "altra da sé": il destinatario del messaggio è l'io stesso dell'autore o dell'interprete. Inoltre, un fenomeno analogo avviene anche nell'ambito del linguaggio, quando si parla con sé stessi in un momento introspettivo o, più frequentemente, quando si pensa. L'atto del pensare si verifica, infatti, sempre tramite il linguaggio, anche se in "modalità silenziosa". Anche in questo caso il destinatario del nostro pensiero siamo noi stessi: mittente e destinatario coincidono.

Tuttavia, è indubbio che anche in ambito musicale sono molto più frequenti i casi in cui un autore compone affinché la sua musica venga fruita da altri e l'interprete esegua affinché altri lo ascoltino: un artista ha bisogno di un pubblico. Ancora una volta, però, l'ambito musicale si presta a un duplice livello di analisi: se si considera come mittente l'interprete, indubbiamente il destinatario è l'ascoltatore

finale, ma se si prende come mittente il compositore⁴² si pone il dilemma se il fruitore del suo messaggio sia l'interprete o l'ascoltatore finale. Probabilmente entrambi, in quanto, nella maggior parte dei casi, un autore compone affinché la sua creazione venga conosciuta in maniera più ampia possibile. Ad ogni modo, le due figure, quella dell'interprete e quella dell'ascoltatore finale, non si contraddicono l'un l'altra, in quanto anche l'interprete può essere visto, in ultima analisi, come un ascoltatore: un ascoltatore "privilegiato" che possiede le competenze necessarie per poter diffondere il messaggio musicale ad altri fruitori.

Più semplice e immediato è, invece, il discorso relativo al *canale* che, sia nel caso della lingua parlata che della musica, è costituito dalle onde sonore che si propagano nell'aria, emesse dall'apparato fonatorio (nel caso del canto, così come di una lingua) o da uno strumento musicale o da apparecchiature elettroniche. Anche il *codice* non presenta particolari complessità d'analisi: si tratta della lingua utilizzata per parlare, da un lato, e della musica con i suoi suoni e i suoi ritmi, dall'altro. In entrambi i casi, infine, la comunicazione avviene in particolari *contesti*: un concerto, una gara canora, un concorso musicale, una parata, una sagra di paese, ecc., per citarne solo alcuni in ambito musicale.

Per quanto concerne l'aspetto "espressivo" del linguaggio: il piano paraverbale è sicuramente ravvisabile, in ambito musicale, nel vasto repertorio di indicazioni dinamiche e agogiche, ossia quelle indicazioni che riguardano, da una parte, l'intensità di suono da emettere (*piano, crescendo, sforzato, diminuendo, fortissimo*, accenti, ecc.) e, dall'altra, i cambiamenti di andamento nel corso del brano (*accelerando, rallentando, rubato, trattenendo, poco più mosso*, ecc.), come pure le indicazioni agogiche che determinano il carattere di tutto il brano o di sue sezioni (es. *Andante, Presto, Moderato, Cantabile*)⁴³. Il piano non-verbale è

⁴² Anche in questo caso, come sopra, non viene preso qui in considerazione il caso di un compositore che sia al tempo stesso interprete ed esegua un'improvvisazione estemporanea.

⁴³ Si possono far rientrare nel piano paraverbale, oltre agli aspetti dinamici e agogici, anche quelli relativi al *fraseggio* di una composizione musicale, alcuni di essi strettamente connessi a particolari tecniche esecutive (*legato, staccato, staccatissimo, con arco, pizzicato, non legato, detaché, balzato, picchettato*, ecc.).

L'enciclopedia Treccani, alla voce "fraseggio, fraseggiare" recita: "Termini musicali più comunemente usati dagli esecutori per indicare la messa in particolare rilievo degli elementi

altrettanto importante in ambito musicale quanto in quello del linguaggio parlato: una certa gestualità, una plasticità corporea non è solo piacevole da vedersi da un punto di vista estetico (come d'altronde lo sono le espressioni della mimica facciale di numerosi interpreti), ma è anche necessaria per mantenere una morbidezza fisica che permetta di suonare o cantare più scioltamente, assecondando con movimenti e gesti del corpo il fraseggio e la 'direzione' musicale⁴⁴.

Infine, relativamente all'ambito formale, ogni brano musicale è necessariamente strutturato in base a una specifica forma: a partire da quelle più "semplici", quali possono essere una forma *durchkomponiert* o una forma bipartita (con o senza ritornelli), a strutture più complesse come la forma-sonata, la fuga e altre forme polifonico-imitative.

1.3 Le aree cerebrali che governano musica e linguaggio

L'importanza di sentire i suoni per poter sviluppare il linguaggio parlato è evidente se si pensa, ad esempio, al fenomeno del sordomutismo: in realtà, salvo casi di importanti patologie, il mutismo dei soggetti sordomuti è molto spesso da ricondurre a una situazione di sordità bilaterale congenita, per cui, non essendo stati in grado di udire i suoni emessi dalle persone attorno a loro, prima tra tutti dalla madre, tali soggetti non sono stati in grado riprodurli e, conseguentemente, di sviluppare la capacità di elaborare il linguaggio parlato⁴⁵.

Appare chiaro come suoni – e quindi musica – e linguaggio siano strettamente

espressivi del discorso musicale i quali costituiscono un periodo in sé conclusivo, cioè una frase musicale", collegando di fatto il fraseggio all'aspetto espressivo della musica. https://www.treccani.it/enciclopedia/fraseggiare-fraseggio_%28Enciclopedia-Italiana%29/. (Ultima consultazione: 22/11/2023).

⁴⁴ Tecnicamente, in ambito musicale si parla di 'direzione' di un frammento musicale per indicare il movimento melodico, unito alle eventuali componenti dinamiche e agogiche, e descrivere verso dove tende la frase musicale, verso quale apice.

⁴⁵ Non è questa la sede né l'obiettivo del presente lavoro approfondire l'interessante ma complesso rapporto tra la musica e alcune problematiche del linguaggio; occorre tuttavia menzionare come numerosi studi hanno evidenziato già da parecchi decenni che, ad esempio, persone affette da balbuzie non presentano tale disturbo di articolazione quando cantano (cfr. C. A. Kell *et alia*, *How the brain repairs stuttering*, in *Brain* vol. 132, n. 10, 2009, pp. 2747–2760; S. Falk *et alia*, *Singing and Stuttering*, in *The Routledge Companion to Interdisciplinary Studies in Singing*, vol. III, 2020, pp. 50-66).

interconnessi. Tale legame tra musica e lingue è stato ormai ampiamente confermato anche da un punto di vista neurologico. È noto che le due aree principali preposte al linguaggio sono l'area di Broca (BA 44-45⁴⁶) e l'area di Wernicke (BA 22), comunemente ritenute la regione coinvolta nella produzione ed elaborazione del linguaggio, la prima, e nella sua comprensione, la seconda.

La prima considerazione che occorre fare a questo è proposito è che ormai da diversi anni importanti studi scientifici internazionali hanno appurato che entrambe queste zone del cervello vengono attivate anche in presenza del linguaggio musicale⁴⁷.

Ulteriori studi, inoltre, hanno ampiamente dimostrato che a essere coinvolte nei processi linguistici e musicali non sono solo queste due aree. Un'approfondita ricerca svolta da Mireille Besson, ricercatrice presso il Laboratorio di neuroscienze cognitive dell'Università Aix-Marseille Université, e Daniele Schön, neuroscienziato e musicista, ricercatore presso l'Istituto di neuroscienze dei sistemi dello stesso Ateneo, i cui risultati sono stati illustrati nell'articolo *Comparison between language and music*, ha rivelato come siano molteplici zone del cervello a essere attivate nei processi musicali e linguistici:

Più in generale, i risultati hanno dimostrato che le regioni uditive primarie (BA 41 e BA 42) rispondono in modi simili al linguaggio parlato e alla musica. Le regioni uditive secondarie (BA 22) sono attivate dal sentire e comprendere le parole così come dall'ascoltare le scale musicali, le immagini mentali sonore e l'accesso alle rappresentazioni melodiche. La circonvoluzione sopramarginale (BA 40) sembra essere interessata nella comprensione del simbolismo della lingua e nella lettura di spartiti musicali. L'area di Broca è nota per essere interessata nell'attività motoria collegata al linguaggio ed è stato anche dimostrato che si attiva suonando musica e quando i musicisti sono impegnati in un compito di tipo ritmico. Anche le aree

⁴⁶ L'abbreviazione BA corrisponde a "Brodmann area", ovvero Area di Brodmann.

⁴⁷ Si vedano al riguardo i lavori di B. Maess *et alia*, *Musical syntax is processed in Broca's area: an MEG study*, in *Nature Neuroscience* vol. 4, 2001, pp. 540-545; S. Koelsch *et alia*, *Bach Speaks: A Cortical "Language-Network" Serves the Processing of Music*, in *NeuroImage*, vol. 17 n. 2, 2002, pp. 956-966; S. Koelsch *et alia*, *Adults and children processing music: An fMRI study*, in *NeuroImage*, vol. 25, 2005, pp. 1068-1076; S. Koelsch *et alia*, *Investigating Emotion With Music: An fMRI Study*, in *Human Brain Mapping*, vol. 27, 2006, pp. 239-250.

motorie secondarie (BA 6) e il cervelletto destro sono attivi quando si suona e si immagina di suonare musica. Sebbene questa lista sia lunga dall'essere esaustiva, è comunque sufficiente per dimostrare che alcune delle aree del linguaggio più importanti sono chiaramente coinvolte anche nell'elaborazione musicale. Inoltre, talune strutture del cervello sembrano essere coinvolte, in maniera specifica o preferenziale, nell'elaborazione del linguaggio ed è vero il contrario per la musica⁴⁸.

Anche Daniela Sammler, neuropsicologa e ricercatrice della Max Planck Gesellschaft di Monaco di Baviera, afferma che

non c'è un'unica regione cerebrale specializzata per il linguaggio o la musica. [...] Da un lato ne sarebbero [responsabili] le capacità uditive, poi le funzioni motorie, se ad esempio si batte il ritmo col piede. E ovviamente i centri emotivi, come pure quelli che sono responsabili della memorizzazione dei ricordi⁴⁹.

Appare chiaro come tali studi abbiano messo in discussione la precedente teoria secondo la quale l'emisfero preposto all'elaborazione del linguaggio sarebbe *esclusivamente* quello sinistro, mentre la musica sarebbe processata da entrambi gli emisferi con una prevalenza di quello destro. Come evidenziato nel già citato⁵⁰ lavoro di Mireille Besson e Daniele Schön, vi sono senza dubbio alcune aree del cervello che sembrano essere dedicate in maniera precipua o esclusiva all'una o all'altra

⁴⁸ M. Besson e D. Schön, *Comparison between language and music*, in *Annals of the New York Academy of Sciences*, 2001, p. 241. In originale:

More generally, results have shown that primary auditory regions (BA 41 and BA 42) respond in similar ways to speech and music. Secondary auditory regions (BA 22) are activated by hearing and understanding words as well as by listening to scales, auditory imagery for sounds, and access to melodic representations. The supramarginal gyrus (BA 40) seems involved in understanding the symbolism of language and the reading of musical scores. Broca's area is known to be involved in motor activity related to language and was also shown to be active when playing music and when musicians were engaged in a rhythmic task. The supplementary motor areas (BA 6) and the right cerebellum are also active when playing and imaging playing music. Although this list is far from exhaustive, it nevertheless suffices to show that some of the most important language areas are clearly involved in music processing as well. Some brain structures also seem to be specifically or preferentially involved in language processing and the converse is true for music.

⁴⁹ La citazione è tratta da Zimmermann M. e Abrell B., *In der Sprache liegt Musik*, consultabile all'indirizzo <https://www.mpg.de/sprachmelodie>. (Ultima consultazione: 22/11/2023). In originale:

Die eine auf Sprache oder Musik spezialisierte Hirn-Region gibt es dabei nicht. [...] Da wäre einerseits das Hören, dann die Motorik – wenn man zum Beispiel mit dem Fuß mit wippt. Und natürlich die emotionalen Zentren – sowie jene, die für das Abspeichern von Erinnerungen zuständig sind.

⁵⁰ Cfr. *supra*, p. 32.

attività (linguistica o musicale), tuttavia la comunità scientifica ormai concorda sul fatto che per la maggior parte delle zone cerebrali coinvolte nei processi linguistici e musicali viga una reciprocità di predominanza tra emisfero destro e sinistro, una bilateralità, con l’attivazione di regioni omologhe nei due emisferi opposti⁵¹:

Negli ultimi anni, tecniche di visualizzazione cerebrale sempre più sofisticate hanno rivelato che se le aree di Broca e di Wernicke svolgono effettivamente un ruolo importante, vi sarebbero anche altre parti del nostro cervello implicate nei processi linguistici. La tendenza attuale in ambito neuroscientifico non è quella di individuare un’area precisa per una singola funzione ma funzioni complesse sono considerate come regolate da network. Si ritiene cioè che il linguaggio sia un meccanismo complesso, il cui funzionamento è regolato da un’ampia rete di circuiti nervosi, un network di interazione tra aree corticali e aree sottocorticali, aree dell’emisfero sinistro ma anche aree dell’emisfero destro. Un insieme di reti nervose distribuite in zone diverse del cervello [...]⁵².

È solo relativamente a quelle regioni dedicate prevalentemente all’una o all’altra produzione (linguaggio parlato vs linguaggio musicale) che si nota una maggior attivazione dell’emisfero sinistro per il linguaggio rispetto alla musica:

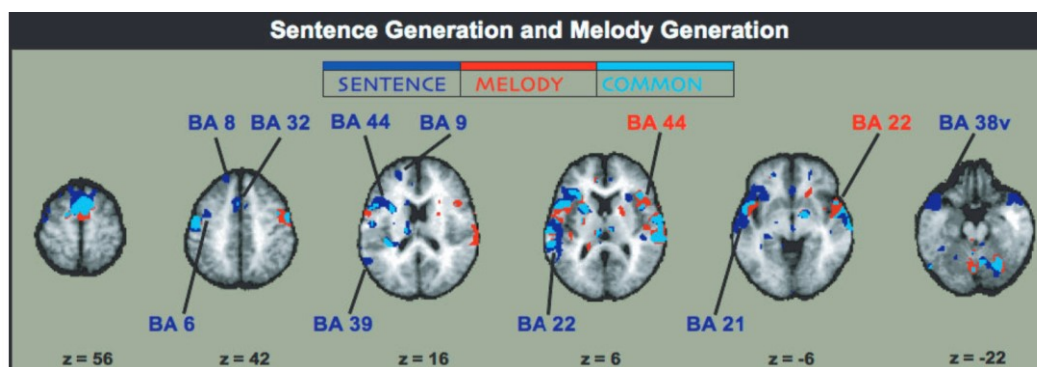


Figura 8 – Produzione di frasi e produzione di melodie (S. Brown et alia, 2006).

L’immagine, realizzata con una tomografia a emissione di positroni, mostra in azzurro le numerose zone cerebrali “comuni”, che si attivano sia per la produzione linguistica sia per quella musicale; in blu quelle specifiche per il linguaggio parlato (maggiormente concentrate nell’emisfero sinistro) e in rosso quelle specifiche per quello musicale.

⁵¹ Cfr. S. Brown et alia, *op cit.*, pp. 2791–2803; D. Sammler, *Neurophysiologische Aspekte des Singens*, in M. Fuchs (a cura di), *Die Stimme im pädagogischen Alltag*, Logos-Verlag, 2017, pp. 187-196.

⁵² Caterina Scianna, *Struttura e funzione. Per una revisione evolutiva della neurolinguistica*, in *Reti, saperi, linguaggi*, anno 4 n. 1, 2012, p. 77.

È molto interessante l'osservazione che gli autori citati fanno riguardo alla possibile chiave di lettura delle differenti attivazioni delle aree specifiche⁵³:

Le attivazioni distinte, non sovrappontisi, relative a domini specifici nelle aree temporali extrasilviane osservate per i compiti di generazione di melodie e frasi possono essere dovute a differenze operazionalizzate relative ai compiti nel loro contenuto informativo (semantica)⁵⁴.

Questa interpretazione risulta, infatti, in linea con quanto detto precedentemente sulla differenza tra linguaggio parlato e musica proprio dal punto di vista del contenuto trasmesso e del suo significato, anche se l'osservazione degli autori prosegue affermando che “tuttavia, le distinte attivazioni possono anche essere dovute a disuguaglianze nell'elaborazione delle informazioni (si noti il maggior numero di focolai attivati per la generazione di frasi rispetto alle melodie [...])⁵⁵.

Sicuramente, quello delle neuroscienze è un ambito di ricerca destinato a ulteriori scoperte ed è una fonte fondamentale di informazioni per futuri approfondimenti che permettano di chiarire meglio le interrelazioni esistenti tra lingua parlata e linguaggio musicale, analizzate da un punto di vista altamente scientifico.

⁵³ Brown e il suo team delineano, inoltre, un interessante “modello a tre livelli di interazione tra musica e linguaggio nel cervello”, secondo il quale ci sono tre tipi di attivazione delle zone cerebrali che gli autori chiamano *condivisione* (“*sharing*”), in cui sono attivate zone che si sovrappongono tra musica e linguaggio, *parallelismo* (“*parallelism*”), dove le aree che si attivano sono corrispondenti tra l'uno e l'altro emisfero, e *distinzione* (“*distinction*”), che riguarda quelle aree di dominio specifiche per la musica o il linguaggio (cfr. S. Brown *et alia*, *op. cit.*).

⁵⁴ S. Brown *et alia*, *op. cit.*, p.1800. In originale:

The distinct, nonoverlapping, domain-specific activations in the extrasylvian temporal areas observed for the melody and sentence generation tasks may be due to operationalized task-related differences in their informational content (semantics).

⁵⁵ *Ibidem*. In originale:

However, the distinct activations may also be due to inequalities in information processing (note the greater number of activated foci for the generation of sentences than melodies [...]).

1.4 La musica è un linguaggio

Alla luce del confronto operato si può dunque affermare che *la musica è effettivamente un linguaggio*. Lo è, come si è messo in evidenza, sia per quanto riguarda il suo “funzionamento”, in quanto fa uso di meccanismi, strutture e categorie analoghe a quelle utilizzate dalle lingue parlate, sia per quanto riguarda le aree del cervello coinvolte nella produzione e nell’elaborazione dei suoni, delle melodie e della sintassi musicale, che sono in buona parte le medesime che si attivano anche nei processi linguistici.

Il linguaggio musicale, tuttavia, presenta alcune specificità.

Una particolarità che riguarda solo la musica è l’*aspetto polifonico*. La polifonia è la disposizione simultanea di più voci⁵⁶ che procedono in maniera indipendente l’una dall’altra, ognuna eseguendo una propria linea melodica e dando vita tutte assieme a una *sinfonia* nell’accezione greca del termine, ossia a una composizione in cui la somma di tutte le voci crea un risultato piacevole e armonioso all’ascolto. Questo aspetto polifonico è impensabile nella lingua parlata: se più persone parlano assieme e ognuna dice qualcosa di diverso dagli altri, la somma delle loro voci crea soltanto un vociare confuso e indistinto⁵⁷.

Un’altra caratteristica, alla quale si è già accennato, che riguarda esclusivamente il piano semantico della musica, è il fatto che il suo contenuto è strettamente collegato all’ambito emozionale, affettivo e quindi meno ampio di quello linguistico. Questo discorso merita di essere approfondito, in quanto le emozioni di ciascun essere umano appartengono, effettivamente, alla sfera più intima e personale dell’individuo: è la dimensione del soggettivo e non dell’universale. *Rebus sic stantibus*, rileggendo la frase citata in apertura del presente lavoro (“La musica è un linguaggio universale”), sorge spontaneo

⁵⁶ Il termine “voce” è da intendersi qui in senso polifonico-contrappuntistico come “linea melodica”, che può essere eseguita sia da strumenti musicali sia da voci umane in senso stretto.

⁵⁷ Non ci si riferisce qui ai testi cantati, nel caso in cui si abbia a che fare con una composizione polifonica vocale, ma all’andamento polifonico delle “voci” intese come descritto nella nota precedente. Il testo cantato, infatti, rientra naturalmente nell’ambito linguistico e, non a caso, la grande critica che venne mossa nel XVI sec. all’imponente corpus di musica polifonica del secolo precedente, fu quella di aver compromesso l’intelligibilità del testo cantato con le proprie maestose architetture polifoniche.

chiedersi se anche la seconda parte di tale affermazione sia vera e, se lo è, in quali termini sia da intendersi l'*universalità* della musica.

È vero che i sentimenti e le emozioni riguardano l'ambito privato e personale, per cui se una persona è triste, è triste *quella* persona, se una persona è allegra, è allegra *quella* persona. Tuttavia, è anche vero che il *sentimento in sé* (tristezza, gioia, allegria, rabbia, ecc.) appartiene a tutti gli esseri umani: tutti sanno cosa si provi a essere tristi o felici, vivere una determinata emozione, anche se ognuno con le proprie modalità, con la propria intensità.

Immaginando di trovarsi assieme a due persone straniere che non parlano italiano (ad esempio, un parlante russo e un parlante cinese mandarino) e che dicano⁵⁸ nelle rispettive lingue la stessa frase per comunicare il loro stato d'animo:

– “Мне сегодня очень грустно” (IPA: [Mnʲe sʲi 'vodɲɪə 'otɕɪnʲɪ grʊsnə])

– “今天我很伤心” (pinyin: Jīntiān wǒ hěn shāngxīn),

per poter comprendere quello che viene detto, occorre conoscere il codice linguistico utilizzato. Se non si conosce il russo o il cinese non si potrà, infatti, decodificare il contenuto del messaggio.

Supponendo ora, invece, che entrambe le persone, per comunicare, decidano di far ascoltare al proprio interlocutore un brano musicale, quale potrebbe essere il *Preludio* op. 28 n. 4 di F. Chopin o *Ottobre* dalle *Stagioni* op. 37a di P.I. Čajkovskij: la musica trasmetterebbe, al di là di ogni barriera linguistica, una sensazione di marcata tristezza, facendo comprendere in maniera immediata all'interlocutore lo stato d'animo del mittente.

Ecco, quindi, che il linguaggio musicale ci presenta un paradosso: quel piano degli affetti e delle emozioni, al quale attinge la musica per i propri contenuti e che – proprio dal punto di vista contenutistico – risulta essere un dominio assai meno ampio e vario rispetto ai contenuti veicolabili attraverso le lingue parlate, dal punto di vista della comunicatività, sia in potenza che in atto, si rivela essere ciò che rende la musica *davvero* un linguaggio universale. La comprensione consapevole di un brano musicale, quella che permette a un ascoltatore di cogliere

⁵⁸ Sebbene nel presente lavoro sia necessario ricorrere alla scrittura, quanto qui esposto è da intendersi sul piano verbale della lingua parlata.

aspetti quali i numerosi dettagli compositivi (ad esempio la *texture* musicale, la presenza di uno o più temi, ecc.), la costruzione sintattica, la struttura formale, i percorsi armonici e molti altri particolari ancora, è sicuramente appannaggio di chi conosce le specificità di quel codice, per cui è un livello di comprensione non accessibile a tutti (e da questo punto di vista la musica, nuovamente, non differisce dalle altre lingue: per comprendere che in italiano le frasi riportate precedentemente significano “Oggi sono molto triste”, occorre conoscere il codice linguistico russo o cinese mandarino). Tuttavia, a differenza di una lingua, sul piano della comprensione più elementare e immediata, quella dei sentimenti e degli stati d’animo, sul piano che potremmo definire emozionale-evocativo, la musica ha indubbiamente una portata molto più ampia di qualsiasi lingua parlata.

Nina Aleksandrovna Berger, docente del Conservatorio “N.A. Rimskij-Korsakov” e professore associato presso l’Università Pedagogica Statale “A.I. Gercen” di San Pietroburgo, nell’articolo *Lingua e musica: parallelismi e interazioni*, afferma:

È noto che la musica è un linguaggio che, a differenza della lingua verbale, può essere ascoltata talvolta senza capirla, ma subendone la forza attrattiva, *in primis* sul piano delle emozioni. Gli archetipi degli stati emotivi sono apprezzati da tutti in maniera sufficientemente adeguata. La loro comprensione non richiede uno studio particolare né della lingua né della musica [...]. A differenza di una lingua sconosciuta, la musica, che è organizzata in base alle leggi estetiche del bello, può catturare l’attenzione dell’ascoltatore a lungo⁵⁹.

⁵⁹ N.A. Berger, *Язык и музыка: параллели и взаимодействия (Lingua e musica: parallelismi e interazioni)*, nella rivista *Философия и гуманитарные науки в информационном обществе (Filosofia e scienze umane nella società informatizzata)*, anno 2015 n. 4, p. 27). In originale:

Известно, что музыка – тот язык, который, в отличие от вербального языка, можно слушать, иногда не понимая, но попадая под её воздействие, прежде всего эмоциональное. Архетипы эмоциональных состояний достаточно адекватно оцениваются всеми. Их понимание не требует специального обучения ни языку, ни музыке [...]. В отличие от незнакомого языка, музыка, организованная по эстетическим законам красоты, может удерживать внимание слушателя длительное время.

L’articolo è consultabile online all’indirizzo: <http://fikio.ru/?p=1940>. (Ultima consultazione: 22/11/2023).

L'universalità della musica è stata confermata anche sotto un altro punto di vista, grazie a recenti studi condotti da alcuni ricercatori dell'Università di Harvard⁶⁰. Questi studi si sono concentrati sulla musica vocale, in quanto – come affermato dagli autori – “essa non dipende dalla tecnologia, ha correlazioni fisiche ben definite (ossia vocalizzazioni intonate) ed è stata il centro d'interesse principale per le spiegazioni biologiche per la musica”⁶¹, affrontando il discorso da un'altra prospettiva, ossia la presenza trasversale nelle varie culture umane delle stesse tipologie di canti, focalizzandosi in particolare su quattro possibili funzioni che essi possono svolgere nelle varie società (ninnenanne, danze, canti curativi e canti d'amore) e tenendo conto altresì del livello di tre particolari dimensioni connesse ai canti (formalità, *arousal* e religiosità). Sia attraverso una disamina della documentazione etnografica e discografica di ben trecentoquindici società del mondo, sia attraverso esperimenti effettuati con campioni di ascoltatori ai quali sono stati presentati dei frammenti di canti di altre culture⁶² ed è stato

⁶⁰ S.A. Mehr *et alia*, *Form and Function in Human Song*, in *Current Biology*, vol. 28 n. 3, 2018, pp. 356-368, [https://www.cell.com/current-biology/fulltext/S0960-9822\(17\)31675-5](https://www.cell.com/current-biology/fulltext/S0960-9822(17)31675-5) (ultima consultazione: 22/11/2023); S.A. Mehr *et alia*, *Universality and diversity in human song*, in *Science*, vol. 366 n. 6468, 2019, https://www.science.org/doi/10.1126/science.aax0868?url_ver=Z39.88-2003&rft_id=ori:rid:crossref.org&rft_dat=cr_pub%20%20pubmed. (Ultima consultazione: 22/11/2023).

⁶¹ S. Mehr *et alia*, *op. cit.*, 2019. In originale: “because it [vocal music] does not depend on technology, has well-defined physical correlates (i.e., pitched vocalizations), and has been the primary focus of biological explanations for music”.

Si potrebbe aprire qui un vastissimo e complesso discorso sulle origini della musica presso i vari popoli, sugli studi etnomusicologici condotti, sui numerosi punti di contatto che presentano le prime espressioni ritmico-musicali tra le varie culture, sulle loro forti similitudini anche per quanto concerne le modalità di produzione della musica (primo tra tutti, l'uso della voce umana, ma anche la costruzione dei primi idiofoni, aerofoni, cordofoni). Tale discorso, è una riprova della portata universale della musica, forma di espressione presente in tutte le culture, apparsa fin dai tempi più remoti. Tuttavia, la vastità di tale argomento è tale che richiederebbe ben più di una fugace trattazione inserita nel contesto di questo lavoro.

⁶² L'articolo del 2018 riporta che, nell'ambito del primo esperimento effettuato, sono stati proposti brevi frammenti di canti di ottantasei nazioni diverse, per la maggior parte società di piccole dimensioni, a settecentocinquanta utenti internet sparsi in sessanta paesi del mondo ed è stato chiesto loro di classificare, utilizzando una scala a sei punti, la funzione che, secondo loro, il brano appena ascoltato avrebbe potuto svolgere nella società d'origine in base a sei categorie: 1) ballare; 2) cullare un neonato; 3) curare una malattia; 4) manifestare amore per un'altra persona; 5) piangere la morte di qualcuno; 6) raccontare una storia. In realtà, solo le prime quattro opzioni corrispondevano alle reali categorie di possibile appartenenza, mentre le altre due opzioni erano dei distrattori. (S.A. Mehr *et alia*, *op. cit.*, 2018).

chiesto di classificare a quale delle quattro tipologie di musica potessero appartenere i vari frammenti⁶³, i ricercatori sono giunti alla conclusione che

La musica è di fatto universale: esiste in ogni società⁶⁴ (sia con che senza parole), varia maggiormente all'interno di una società che tra società, normalmente è di supporto a certi tipi di comportamento e possiede caratteristiche acustiche che sono sistematicamente legate agli scopi e alle risposte dei cantanti e degli ascoltatori. Ma la musica non è una risposta biologica fissa con una singola funzione adattativa prototipica: è prodotta in tutto il mondo in diversi contesti comportamentali che variano per quanto riguarda la formalità, l'*arousal* e la religiosità⁶⁵.

Quindi, pur riconoscendone le differenze culturalmente determinate, la musica come *cosa in sé* riguarda tutte le civiltà del mondo, considerate sia sincronicamente che diacronicamente, in quanto il ricorso alla musica e al suo

⁶³ Le ipotesi formulate dai ricercatori a questo proposito sono state le seguenti:

Se la musica manifesta associazioni forma-funzione universali, allora (1) gli ascoltatori che non sono familiari con la musica di una data cultura dovrebbero comunque identificare con precisione le funzioni dei canti provenienti da quella cultura solo sulla base delle loro forme e (2) gli ascoltatori dovrebbero mostrare inferenze forma-funzione analoghe a prescindere dal loro background culturale (S.A. Mehr *et alia*, *op. cit.*, 2018, p. 357).

In originale:

If music exhibits universal form-function associations, then (1) listeners who are unfamiliar with a given culture's music should nonetheless accurately identify the functions of songs from that culture based on their forms alone; and (2) listeners should demonstrate comparable form-function inferences regardless of their cultural background.

Si è già chiarito, in merito alle possibili funzioni dei brani somministrati, che i ricercatori hanno optato per restringere il campo a quattro effettive categorie. Per quanto riguarda il termine "forma" gli stessi ricercatori precisano che non è qui da intendersi nell'accezione più comune del termine come "organizzazione di un brano musicale", ma come l'insieme delle "proprietà comportamentali" (*behavioral properties*) degli ascolti somministrati, come ad esempio l'identità di genere del cantante, il grado di complessità melodica, ecc. (S.A. Mehr *et alia*, *ibidem*).

⁶⁴ Gli studiosi indicano una proporzione dello 0.994 su 1 (tenendo conto di un intervallo di confidenza bayesiano pari al 95%) di società umane che presentano la musica nella propria cultura (S.A. Mehr *et alia*, *op. cit.*, 2019). In termini percentuali, si tratta del 99,4% delle società: praticamente tutte.

⁶⁵ S.A. Mehr *et alia*, *op. cit.*, 2019. In originale:

Music is in fact universal: It exists in every society (both with and without words), varies more within than between societies, regularly supports certain types of behavior, and has acoustic features that are systematically related to the goals and responses of singers and listeners. But music is not a fixed biological response with a single prototypical adaptive function: It is produced worldwide in diverse behavioral contexts that vary in formality, arousal, and religiosity.

codice è strettamente e universalmente legato alla quotidianità della nostra vita (riti, usanze, sentimenti, ecc.) e, in ultima analisi, alla nostra stessa natura di esseri umani. Esattamente come avviene per il linguaggio parlato: anch'esso, infatti, preso in sé come capacità di comunicare è presente trasversalmente in tutte le culture, salvo poi differenziarsi da una cultura all'altra e all'interno di una stessa cultura⁶⁶.

Riassumendo, quattro comuni categorie di canti, contraddistinte dai contesti e dagli scopi, tendono ad avere qualità musicali distintive in tutto il mondo. Questi risultati suggeriscono che le caratteristiche universali della psicologia umana inducano le persone a produrre e godere di canti con certi tipi di modelli melodici o ritmici che si abbinano naturalmente a certi stati d'animo, desideri e tematiche. Questi modelli non comprendono caratteristiche acustiche concrete, quali una melodia o un ritmo specifici, ma piuttosto proprietà relazionali, quali l'accento, il metro e la struttura intervallare⁶⁷.

La categoria dell'universalità non riguarda quindi ritmi, melodie, temi concreti e particolari, ma i *pattern* musicali archetipici che tali ritmi e melodie contengono in sé e che si ritrovano simili nelle varie culture. Questi *pattern* musicali archetipici, infatti, trascendono tutte le diversità culturali.

⁶⁶ Si pensi, ad esempio, al linguaggio utilizzato dai gruppi sociali più giovani, assai diverso (e talvolta perfino di difficile comprensione) da quello delle generazioni precedenti.

⁶⁷ S. A. Mehr *et alia*, *op. cit.*, 2019. In originale:

In sum, four common song categories, distinguished by their contexts and goals, tend to have distinctive musical qualities worldwide. These results suggest that universal features of human psychology bias people to produce and enjoy songs with certain kinds of rhythmic or melodic patterning that naturally go with certain moods, desires, and themes. These patterns do not consist of concrete acoustic features, such as a specific melody or rhythm, but rather of relational properties such as accent, meter, and interval structure.

CAPITOLO 2 – LA MEMORIZZAZIONE E LA RIPETIZIONE COME PRINCIPI FONDAMENTALI DELL’APPRENDIMENTO LINGUISTICO E MUSICALE

2.1 L’importanza di imparare fin da piccoli

Tutti gli esseri umani, salvo se affetti da particolari patologie, imparano a parlare in modo spontaneo fin da piccoli. Non è necessario attendere di andare a scuola primaria per iniziare a parlare: il processo di apprendimento avviene in maniera naturale molto più precocemente rispetto all’età della scolarizzazione. Fin dal momento in cui il neonato inizia a sentire le prime parole attorno a sé, se non addirittura quando è ancora un feto nel grembo materno, il suo cervello inizia a strutturarsi e predisporre alla comprensione e alla successiva produzione del linguaggio parlato, come diversi studi hanno messo in evidenza:

Studi evolutivi nell’ambito del linguaggio hanno rivelato capacità basilari percettive, di discriminazione e mnemoniche nei neonati e nei feti a sostegno dell’ipotesi che le memorie per i suoni inizino a essere stabilite molto presto nella vita⁶⁸.

Se un bambino crescesse nell’isolamento sociale e non sentisse parlare nessuna lingua, non svilupperebbe quelle connessioni cerebrali che gli permetterebbero di parlare e presenterebbe importanti deficit cognitivi, carenze a livello comportamentale e spesso difficoltà posturali. Si pensi ai casi dei cosiddetti “*enfants sauvages*”, ossia bambini ritrovati dopo anni durante i quali, per cause differenti, hanno vissuto isolati e spesso completamente privi di qualsiasi contatto

⁶⁸ Benavides-Varela S, *et alia*, *Brain regions and functional interactions supporting early word recognition in the face of input variability*, in PNAS (*Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*), vol. 114 n. 29, 2017, p. 7588. In originale:

Developmental studies in the language domain have uncovered basic perceptual, discrimination, and mnemonic capacities in newborns and fetuses, supporting the hypothesis that memories for sounds begin to be established very early in life.

In merito alla capacità dei neonati di discriminare i suoni, si veda anche H.L. Kosakowski *et alia*, *Preliminary evidence for selective cortical responses to music in one-month-old infants*, in *Developmental Science*, vol. 26 n. 5, 2023.

con la civiltà umana, presentando non di rado comportamenti e atteggiamenti ferini avendo vissuto nella sola compagnia di animali (cani, scimmie, gatti, lupi, ecc.)⁶⁹. Il caso forse più noto è quello di Victor dell’Aveyron⁷⁰, immortalato nel film *Il ragazzo selvaggio* di Truffaut, ma vi sono anche casi più recenti, come quello, balzato agli onori della cronaca russa nel 2021, di una bambina cresciuta con i gatti⁷¹.

Se i meccanismi neurologici che portano un bambino a comprendere e a parlare la propria lingua madre (L1) vengono, quindi, attivati fin dalla nascita, anche qualsiasi altra lingua appresa (L2 o LS) è comunque assimilata in maniera tanto più spontanea e naturale, quanto prima ne inizia l’apprendimento. A questo punto, avendo dimostrato che la musica è un linguaggio, risulta apodittico che un approccio alla stessa fin dalla primissima infanzia (dapprima più “passivo” e successivamente sempre più “attivo”) è fondamentale per un’assimilazione profonda del linguaggio musicale, affinché il bambino arrivi a padroneggiarlo con

⁶⁹ A onor del vero, occorre sottolineare che per alcuni di questi casi non vi è assoluta certezza circa il fatto che questi bambini non fossero stati abbandonati o trascurati dalle proprie famiglie d’origine proprio perché presentavano, già prima di essere abbandonati, ritardi o deficit sul piano cognitivo, linguistico o comportamentale. È difficile quindi stabilire, per questi casi, se il ritardo sia una causa o una conseguenza dell’isolamento sociale. Viceversa, è certo che se un bambino che non presenta alcun deficit vive un periodo di totale isolamento, anche di lunga durata, *dopo* aver appreso e sviluppato la capacità di parlare, questa potrà anche essere temporaneamente “dimenticata”, ma non sarà mai persa del tutto e potrà essere recuperata. Si pensi al caso di Marcos Rodríguez Pantoja, oggi settantasettenne, vissuto dai sette ai diciannove anni da solo assieme ai lupi. Quando nel 1965 venne ritrovato dalla *Guardia Civil* spagnola e riportato a contatto con la civiltà, recuperò la capacità di parlare e formulare discorsi. Alla sua figura è ispirato il film del 2010 del regista Olivares intitolato *Entrelobos (Tra i lupi)*.

⁷⁰ Si trattava di un bambino dell’apparente età di dodici anni, avvistato e ‘catturato’ tra il 1797 e il 1800 in un bosco del dipartimento di Aveyron, in Francia.

⁷¹ La notizia è circolata su diversi media russi, tra cui l’agenzia di stampa ufficiale RIA-Novosti, nel marzo 2021: una bimba è stata trovata in stato di abbandono in una *dača* a Taldom, in provincia di Mosca, in compagnia di soli gatti. La madre, che l’avrebbe lasciata lì fin dal 2018, viveva a Mosca (a circa cento chilometri di distanza) e le faceva visita una volta alla settimana per darle da mangiare... cibo per gatti. Il nome della bambina non è trapelato sui media. Altre fonti indicano un’età della bimba, al momento del ritrovamento, intorno ai cinque o sei anni. Cfr. <https://ria.ru/20210326/tyurma-1603013349.html?ysclid=lkk6ik7zxw220200822> (ultima consultazione: 22/11/23) e <https://ria.ru/20210325/kis-kis-v-taldome-obnaruzhili-devochku-maugli-1602898908.html> (ultima consultazione: 22/11/23).

facilità, spontaneità, immediatezza, in maniera tale che la musica potrà far parte per sempre del suo bagaglio di conoscenze, della sua stessa vita.

Lo scrittore belga Paul Carvel ha scritto che “la musica merita di essere la seconda lingua obbligatoria di tutte le scuole del mondo”⁷²: parole sacrosante. Tuttavia, è altrettanto lecito sollevare una domanda: sebbene la musica sia una lingua, per quale motivo si dovrebbe obbligatoriamente insegnare questo linguaggio a tutti? Non tutte le lingue del mondo vengono insegnate a scuola, per cui anche lo studio della musica potrebbe essere lasciato alla libera scelta di coloro che, attratti dall’arte di Apollo, sono interessati ad apprendere. Perché mai occorrerebbe fare di tutti i bambini dei musicisti?

In realtà, la risposta a tali quesiti giunge ancora una volta dalle scienze mediche. È stato, infatti, accertato che lo studio della musica provoca dei cambiamenti sul piano neurologico, riscontrabili già dopo qualche mese dall’inizio dell’apprendimento⁷³, e migliora le capacità linguistiche dei bambini e la neuroplasticità del cervello⁷⁴.

A proposito del rapporto tra musica e sviluppo delle abilità linguistiche, lo psicologo cognitivista Aniruddh Patel, professore presso la Tufts University del Massachusetts, afferma:

Kraus e colleghi hanno fornito una chiara ipotesi di come l’allenamento musicale potrebbe influenzare la codifica neurale del linguaggio parlato (cioè

⁷² P. Carvel, *Jets d’encre*, raccolta di aforismi uscita nel 2000. La citazione è tratta dal sito del quotidiano francese *Le Figaro* – <http://evene.lefigaro.fr/celebre/biographie/paul-carvel-4542.php>. (Ultima consultazione: 22/11/23). In originale: “La musique mérite d’être la seconde langue obligatoire de toutes les écoles du monde”.

⁷³ Cfr. K. Hyde *et alia*, *Musical Training Shapes Structural Brain Development*, in *Journal of Neuroscience*, vol. 29 n. 10, 2009.

⁷⁴ Si vedano, tra i tanti, i seguenti lavori: S. Moreno *et alia*, *Can Music Influence Language and Cognition?*, in *Contemporary Music Review*, vol. 28 n. 3, 2009; T. C. Zhao e P. K. Kuhl, *Musical intervention enhances infants’ neural processing of temporal structure in music and speech*, in *PNAS (Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America)*, vol. 113 n. 19, 2016; A. Habibi *et alia*, *Neural correlates of accelerated auditory processing in children engaged in music training*, in *Developmental Cognitive Neuroscience*, vol. 21, 2016; Y. Nan *et alia*, *Piano training enhances the neural processing of pitch and improves speech perception in Mandarin-speaking children*, in *PNAS (Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America)*, vol. 115 n. 28, 2018.

attraverso la plasticità stimolata da proiezioni corticifughe). Tuttavia, da una prospettiva neurobiologica, perché l'allenamento musicale dovrebbe stimolare prima di tutto la plasticità adattiva nelle reti di elaborazione del linguaggio? Kraus e Chandrasekaran (2010) evidenziano che sia la musica che il linguaggio parlato utilizzano intonazione, ritmo e timbro per trasmettere informazioni e suggeriscono che anni di elaborazione di questi segnali in modo fine nella musica possano migliorare la loro elaborazione nel contesto del linguaggio. L'attuale ipotesi "OPERA" si basa su quest'idea e la rende più specifica. Essa propone che la plasticità adattiva stimolata dalla musica nelle reti di elaborazione del linguaggio si verifica perché sono soddisfatte cinque condizioni essenziali. Queste sono: (1) **Overlap** (*Sovrapposizione*)⁷⁵: c'è una sovrapposizione nelle reti cerebrali che elaborano una caratteristica acustica utilizzata sia nel linguaggio parlato che nella musica, (2) **Precisione**: la musica pone a queste reti richieste più elevate rispetto al linguaggio, in termini di precisione dell'elaborazione, (3) **Emozione**: le attività musicali che coinvolgono questa rete suscitano forti emozioni positive, (4) **Ripetizione**: le attività musicali che coinvolgono questa rete vengono ripetute frequentemente e (5) **Attenzione**: le attività musicali che coinvolgono questa rete sono associate a un'attenzione focalizzata. Secondo l'ipotesi OPERA, quando queste condizioni sono soddisfatte, la plasticità neurale attiva le reti in questione a funzionare con una precisione maggiore di quella necessaria per la comunicazione verbale ordinaria. Tuttavia, poiché il linguaggio parlato condivide queste reti con la musica, l'elaborazione del linguaggio ne trae beneficio⁷⁶.

⁷⁵ Si è optato per mantenere in inglese il termine *overlap* ("sovrapposizione, accavallamento) per poter avere anche nella traduzione italiana le iniziali che formano l'acronimo "OPERA".

⁷⁶ A.D. Patel, *Why Would Musical Training Benefit the Neural Encoding of Speech? The OPERA Hypothesis*, in *Frontiers in Psychology*, vol. 2 art. n. 142, 2011.

In originale:

Kraus and colleagues have provided a clear hypothesis for how musical training might influence the neural encoding of speech (i.e., via plasticity driven by corticofugal projections). Yet, from a neurobiological perspective, why would musical training drive adaptive plasticity in speech processing networks in the first place? Kraus and Chandrasekaran (2010) point out that both music and speech use pitch, timing, and timbre to convey information, and suggest that years of processing these cues in a fine-grained way in music may enhance their processing in the context of speech. The current "OPERA" hypothesis builds on this idea and makes it more specific. It proposes that music-driven adaptive plasticity in speech processing networks occurs because five essential conditions are met. These are: (1) **Overlap**: there is overlap in the brain networks that process an acoustic feature used in both speech and music, (2) **Precision**: music places higher demands on these networks than does speech, in terms of the precision of processing, (3) **Emotion**: the musical activities

È chiaro quindi che è di primaria importanza far studiare musica a un bambino o a una bambina non perché diventino necessariamente dei musicisti professionisti, ma perché possano beneficiare di tutti quei vantaggi e quegli stimoli che sono connessi alla pratica musicale: dal già menzionato potenziamento delle attività cerebrali legate al linguaggio, all'apporto che la musica dà nello sviluppo di ulteriori capacità come la concentrazione⁷⁷, l'attenzione e la memoria di lavoro⁷⁸, le competenze matematiche⁷⁹, il *problem solving*⁸⁰, le abilità socio-relazionali unite alla gestione delle emozioni e all'empatia⁸¹.

that engage this network elicit strong positive emotion, (4) Repetition: the musical activities that engage this network are frequently repeated, and (5) Attention: the musical activities that engage this network are associated with focused attention. According to the OPERA hypothesis, when these conditions are met neural plasticity drives the networks in question to function with higher precision than needed for ordinary speech communication. Yet, since speech shares these networks with music, speech processing benefits.

⁷⁷ Cfr. N. Kumar *et alia*, *The effect of listening to music on concentration and academic performance of the student: Cross-sectional study on medical undergraduate students*, in *Research Journal of Pharmaceutical Biological and Chemical Sciences*, vol. 7 n. 6, 2016.

⁷⁸ Si vedano E. Borella *et alia*, *Is working memory training in older adults sensitive to music?*, in *Psychological Research*, vol. 83 n. 6, 2019; D. Sridharan *et alia*, *Neural Dynamics of Event Segmentation in Music: Converging Evidence for Dissociable Ventral and Dorsal Networks*, in *Neuron*, vol. 55 n. 3, 2007.

⁷⁹ Si veda V. J. Schmithorst e S. K. Holland, *The effect of musical training on the neural correlates of math processing: a functional magnetic resonance imaging study in humans*, in *Neuroscience Letters*, vol. 354 n. 3, 2004.

È interessante l'osservazione che gli autori, nell'esaminare il rapporto tra studio della musica e miglioramento delle competenze matematiche, fanno a p. 195 relativamente al possibile coinvolgimento dell'area cerebrale deputata alla memoria semantica:

L'attivazione aumentata nella corteccia prefrontale sinistra (BA46) nei musicisti suggerisce che il legame ipotizzato tra l'esercizio musicale e le migliori prestazioni matematiche possa essere associato anche a migliori prestazioni della memoria di lavoro semantica [...]

In originale:

The increased activation in the left prefrontal cortex (BA 46) in musicians suggests that the hypothesized link between musical training and improved math performance may also be associated with improved performance of semantic working memory [...].

⁸⁰ Relativamente allo sviluppo delle capacità di *problem solving* vale la pena ricordare che durante una *performance* musicale l'interprete dev'essere in grado di gestire in tempo reale gli eventuali errori che possono normalmente capitare in un'esecuzione dal vivo. Ciò che è più importante per un musicista non è *non sbagliare*, ma saper *gestire lo sbaglio*, non fermandosi e trovando una soluzione in "tempo zero" per proseguire l'esecuzione senza interrompere il flusso musicale e la pulsazione ritmica.

⁸¹ Cfr. J. Váradi, *A Review of the Literature on the Relationship of Music Education to the Development of Socio-Emotional Learning*, in *SAGE Open*, vol. 12 n. 1, 2022; J.S. Blasco-Magraner *et alia*, *Effects of the Educational Use of Music on 3- to 12-Year-Old Children's*

Negli ultimi anni l'educazione musicale ha acquisito particolare rilevanza come parte dei curricula della scuola dell'obbligo nella maggior parte dei paesi occidentali, sia per i benefici nell'apprenderla in sé, sia per la sua capacità di promuovere l'apprendimento di altre discipline. La musica ha una notevole capacità di esprimere, trasmettere ed evocare varie emozioni e affetti negli esseri umani, indipendentemente dalla loro nazionalità o cultura. Il legame tra musica ed emozione ha contribuito alla valenza della musica come disciplina che può essere attuata nell'istruzione formale per sviluppare la competenza emotiva degli studenti. Uno dei vantaggi delle attività musicali è che il più delle volte esse richiedono una partecipazione collettiva, che necessita di cooperazione e coordinamento da parte dei membri di una società, rendendole strumenti utili per il progresso dello sviluppo socio-emotivo. Inoltre, le interazioni sociali richieste per far musica offrono molte opportunità agli studenti di sviluppare le loro capacità di valutare i propri sentimenti e, allo stesso tempo, cercare di rapportarsi in modo costruttivo con i sentimenti degli altri. Secondo Pellitteri ci sono cinque modi in cui l'educazione musicale e l'apprendimento socio-emotivo sono complementari: la musica può essere usata come stimolo emotivo, può essere un'esperienza estetica, può essere utilizzata per il relax e l'immaginazione, fare musica è una forma di autoespressione e fare musica può essere una forma di esperienza di gruppo⁸².

In particolare, il fatto che la musica favorisca lo sviluppo emozionale e relazionale dei bambini è un aspetto dal risvolto sociale molto importante che

Emotional Development: A Systematic Review, in *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 18 n. 7, 2021.

⁸² J. Blasco-Magraner *et alia*, *op. cit.*, p. 2. In originale:

In recent years, music education has gained special relevance as part of the curricula of compulsory education in most Western countries, both for its learning benefits in itself, as well as for its ability to promote the learning of other disciplines. Music has a remarkable capacity to express, transmit, and evoke various emotions and affections in human beings, regardless of their nationality or culture. The link between music and emotion has contributed to the value of music as a discipline that can be implemented in formal education to develop students' emotional competence. One of the advantages of musical activities is that they mostly require collective participation, which requires cooperation and coordination on the part of the members of a society, making them useful tools for the advancement of socioemotional development. In addition, the social interactions required for music-making offer many opportunities for students to develop their abilities to evaluate their own feelings and at the same time try to relate constructively to the feelings of others. According to Pellitteri there are five ways in which music education and social-emotional learning are complementary: music can be used as an emotional stimulus; it can be an aesthetic experience; it can be used for relaxation and imagery; music-making is a form of self-expression; and music-making can be a form of group experience.

meriterebbe di essere tenuto maggiormente in considerazione per promuovere una diffusione capillare dello studio della musica fin dalla prima infanzia. Riuscire a capire e gestire le proprie emozioni e i propri sentimenti aiuta a capire anche quelli degli altri, rinforzando e consolidando la capacità di ‘mettersi nei panni’ dell’altro da sé che è il fondamento della esperienza empatica.

La musica, inoltre, insegna ad ascoltare. Questa frase potrebbe apparire lapalissiana, ma in realtà è molto più pregnante di quanto non sembri, in quanto con il termine “ascoltare” non è da intendersi solo la percezione attenta e volontaria di realtà sonore, ma anche la capacità di rivolgere l’attenzione ai momenti di silenzio, quei momenti nei quali si riesce meglio a prestare ascolto a sé stessi, capendo meglio quali sono le proprie esigenze e guardando più in profondità nel proprio io. Come ebbe a dire il musicista Ezio Bosso: “Oggi tutti parlano e nessuno sta a sentire. Bisogna fare silenzio per potere ascoltare. Un silenzio attivo, perché aiuta a percepire non solo il suono, ma anche te stesso, la tua anima”⁸³. Saper ascoltare sé stessi comporta, conseguentemente, lo sviluppo di una maggior sensibilità nei confronti degli altri: saper ascoltare, capire e tener conto anche delle esigenze dell’altro da sé, favorendo così una migliore interazione sociale. Facendo musica, i bambini imparano ad aver più rispetto per sé stessi, per gli altri e per il mondo che li circonda: il linguaggio musicale, se ben insegnato e diffuso in tutte le scuole a partire dalla scuola dell’infanzia, potrebbe diventare così uno strumento per attuare una crescita individuale e collettiva, per il perseguimento della coesione sociale, dell’integrazione, per la prevenzione del bullismo e della violenza di genere, un efficace mezzo di contrasto alla povertà educativa e alla pochezza culturale che affligge sempre più la nostra società.

Il grande pianista russo Naum Štarkman⁸⁴, riprendendo una famosa frase che F. Dostoevskij nel romanzo *L’Idiota* fa pronunciare al principe Myškin, era solito

⁸³ Citazione tratta da <https://www.universome.eu/2020/05/15/ezio-bosso-come-la-musica-ci-insegna-la-cosa-piu-importante-che-esista-ascoltare/>. (Ultima consultazione: 22/11/2023).

⁸⁴ Naum L’vovič Štarkman (1927-2006) è stato un pianista sovietico e poi russo. Talento precocissimo (all’età di undici anni esordì in pubblico con il *Concerto n. 1 per pianoforte e orchestra* in sol minore di F. Mendelssohn-Bartholdy accompagnato dall’Orchestra della Radio di Kiev), vinse diversi prestigiosissimi concorsi internazionali (nel 1955 V premio al Concorso “F.

dire: “Dostoevskij affermava che la bellezza salverà il mondo. Evidentemente anche la musica può farlo”⁸⁵.

Alla luce di tutto ciò si ribadisce quanto sia importante che i bambini inizino a praticare attivamente la musica fin dalla più tenera età, non per diventare necessariamente musicisti, ma per crescere come individui e cittadini migliori che possano contribuire positivamente allo sviluppo della società futura.

2.2 I “periodi critici” per l’apprendimento di una lingua straniera nelle stesse modalità della lingua madre

L’apprendimento di una lingua straniera (L2 o LS) in tenera età avviene in maniera spontanea, nelle stesse modalità con cui viene appresa la propria lingua madre, svincolati da tutte quelle sovrastrutture, che sono invece necessarie quando se ne affronta lo studio in età adulta. A questo riguardo, alcuni studiosi parlano di una vera e propria età critica entro la quale è possibile tale acquisizione in maniera spontanea e oltre la quale tale approccio non risulta più possibile. Il linguista e neurologo Eric Lenneberg è stato uno dei primi a introdurre il concetto di “periodo critico” per la lingua madre⁸⁶, ripreso e applicato anche allo studio di una seconda lingua da Krashen⁸⁷. Il discorso è stato successivamente approfondito da

Chopin” di Varsavia, nel 1957 I premio assoluto al Concorso “Vianna da Motta” di Lisbona, nel 1958 III premio al primo Concorso “P.I. Čajkovskij” di Mosca”). Di origini ebraiche, fu dichiarato successivamente “*non espatriabile*” dal regime sovietico e la sua carriera si svolse per molti anni esclusivamente all’interno dell’Unione Sovietica. Solo a partire dagli anni Novanta del ’900, a seguito del crollo del regime, poté iniziare a esibirsi anche all’estero. Nel 1996 fu nominato *Artista del popolo della Federazione Russa* (titolo onorifico che, nella Federazione Russa, viene conferito per altissimi meriti nell’ambito delle arti). Purtroppo, le vicissitudini della vita hanno fatto sì che il suo nome non sia stato sufficientemente conosciuto in Occidente.

Per approfondimenti circa la figura di Štarkman, si veda la sua autobiografia *Плюсы и минусы (Plûsy i minusy – Vantaggi e svantaggi)*, Fortuna EL, 2006 e ancora E.N. Fëdorovič *Пианист Наум Штаркман (Pianist Naum Štarkman – Il pianista Naum Štarkman)*, edizione dell’Università Pedagogica Statale degli Urali, 1999; L. Ciammarughi, *Soviet piano. I pianisti dalla rivoluzione d’ottobre alla guerra fredda*, Zecchini Editore, 2018, pp 193-195.

⁸⁵ Comunicazione personale del maestro Štarkman con cui ho avuto l’onore di studiare e relazionarmi dal 1991 alla sua morte.

⁸⁶ Cfr. E.H. Lenneberg, *Biological Foundations of Language*, John Wiley & Sons, Inc., 1967.

⁸⁷ Si veda S.D. Krashen, *The critical period for language acquisition and its possible bases*, in *Annals of the New York Academy of Sciences*, vol. 263 n. 1, 1975.

altri ricercatori che hanno ipotizzato l'esistenza non di un solo periodo critico, bensì di periodi critici multipli. Tali periodi critici sono una particolare categoria di “periodi sensibili” (ossia, periodi in cui si hanno i momenti di più alta generazione delle sinapsi interneuroniche), durante i quali, se da un lato, come nei “normali”, periodi sensibili vi è una forte attività di sinaptogenesi, dall'altro avvengono delle alterazioni a lungo termine nella struttura neuronale e nelle funzioni cerebrali: sono dunque come una sorta di *deadline* dopo la quale il cervello non è più in grado di acquisire certe funzioni come in precedenza. Come ha scritto Eric Knudsen, professore emerito della facoltà di neurobiologia dell'Università di Stanford:

Il termine “periodo sensibile” è un termine ampio che si applica ogniqualvolta gli effetti dell'esperienza sul cervello sono particolarmente forti per un periodo limitato dello sviluppo. I periodi sensibili sono di interesse per gli scienziati e gli educatori perché rappresentano periodi dello sviluppo durante i quali determinate capacità sono prontamente modellate o alterate dall'esperienza. I periodi critici sono una classe speciale di periodi sensibili che danno origine a cambiamenti irreversibili nella funzione cerebrale. L'identificazione dei periodi critici è di particolare importanza per i clinici, perché gli effetti avversi di un'esperienza atipica durante un periodo critico non possono essere rimediati ripristinando l'esperienza tipica più tardi nella vita. Il periodo per l'*imprinting* filiale, ad esempio, è un periodo critico⁸⁸.

Occorre, tuttavia, sottolineare che diversi studiosi dissentono da questa ipotesi. Si vedano, ad esempio, i lavori di E. Bialystok e B. Miller, *The problem of age in second-language acquisition: Influences from language, structure, and task*, in *Bilingualism: Language and cognition*, vol. 2 n. 2, 1999; K. Hakuta *et alia*, *Critical Evidence: A Test of the Critical-Period Hypothesis for Second-Language Acquisition*, in *Psychological Science*, vol. 14 n. 1, 2003; Z. Han e G. Bao, *Is There a Critical Period for Second Language Acquisition? A theoretical Social Physics Approach*, Preprints 2021; D. Singleton e J. Leśniewska, *The Critical Period Hypothesis for L2 Acquisition: An Unfalsifiable Embarrassment?* in *Languages*, vol. 6 n. 3, 2021; o, ancora, i diversi articoli contenuti in *Bilingualism: Language and Cognition*, vol. 21 n. 5, 2018, quali E. Bialystok e J. Kroll, *Can the critical period be saved? A bilingual perspective*; E. Newport, *Is there a critical period for L1 but not L2?*; J.E. Flege, *It's input that matters most, not age*, per citarne alcuni.

⁸⁸ E.I. Knudsen, *Sensitive Periods in the Development of the Brain and Behavior*, in *Journal of Cognitive Neuroscience*, vol. 16 n. 8, 2004, p. 1412. In originale:

The term “sensitive period” is a broad term that applies whenever the effects of experience on the brain are unusually strong during a limited period in development. Sensitive periods are of interest to scientists and

Della molteplicità di periodi sensibili parla anche Usha Goswami, ricercatrice e docente di Neuroscienze cognitive dello sviluppo presso il St John's College dell'Università di Cambridge, dove la studiosa è anche direttrice del Centro per le neuroscienze della pedagogia:

Entro i dieci anni di età il metabolismo cerebrale si riduce ai livelli da adulto per la maggior parte delle regioni corticali. Il modello generale dello sviluppo cerebrale è chiaro. Ci sono esplosioni di sinaptogenesi, picchi di densità e poi il riassetto e la stabilizzazione delle sinapsi con mielinizzazione, che si verificano in momenti e a velocità diversi per le diverse regioni del cervello (cioè, *diversi periodi sensibili per lo sviluppo di diversi tipi di conoscenza*⁸⁹). Il volume del cervello quadruplica tra la nascita e l'età adulta a causa della proliferazione delle connessioni, non a causa della produzione di nuovi neuroni. Tuttavia, il cervello è altamente plastico e nuove connessioni significative si formano frequentemente nell'età adulta in risposta a nuovi apprendimenti o a insulti ambientali (come un ictus). Allo stesso modo, i periodi sensibili non sono un "o tutto o niente" [...] ⁹⁰.

La studiosa fa poi una considerazione specifica relativa l'apprendimento delle lingue:

Probabilmente, per i livelli di prestazione finale raggiunti, è meglio insegnare ai bambini, ad esempio, altre lingue durante il periodo sensibile per l'acquisizione del

educators because they represent periods in development during which certain capacities are readily shaped or altered by experience. Critical periods are a special class of sensitive periods that result in irreversible changes in brain function. The identification of critical periods is of particular importance to clinicians, because the adverse effects of atypical experience throughout a critical period cannot be remediated by restoring typical experience later in life. The period for filial imprinting, for example, is a critical period.

⁸⁹ Il corsivo è mio.

⁹⁰ U. Goswami, *Neuroscience and education*, in *British Journal of Educational Psychology*, vol. 74 n. 1, 2004, p. 3. In originale:

By the age of around 10 years, brain metabolism reduces to adult levels for most cortical regions. The general pattern of brain development is clear. There are bursts of synaptogenesis, peaks of density, and then synapse rearrangement and stabilisation with myelination, occurring at different times and rates for different brain regions (i.e., different sensitive periods for the development of different types of knowledge). Brain volume quadruples between birth and adulthood, because of the proliferation of connections, not because of the production of new neurons. Nevertheless, the brain is highly plastic, and significant new connections frequently form in adulthood in response to new learning or to environmental insults (such as a stroke). Similarly, sensitive periods are not all-or-none [...]

linguaggio. Tuttavia, l'esistenza di un periodo sensibile non significa che gli adulti non siano in grado di acquisire abili competenze nelle lingue straniere più in là nella vita⁹¹.

Knudsen concorda che sia limitante riferirsi a un solo periodo critico per il linguaggio e precisa quali competenze in ambito linguistico, secondo lui, rimangono assimilabili nel corso di tutta la vita e quali sono invece soggette a periodi sensibili:

Sebbene sia comodo parlare di “periodo critico per il linguaggio”, questa scorciatoia è troppo semplicistica e può portare ad apparenti contraddizioni [...]

Mentre la gerarchia che soggiace all'analisi semantica rimane pienamente plastica per tutta la vita, la gerarchia che soggiace all'analisi fonetica contiene circuiti neurali che passano attraverso periodi sensibili. Anche le gerarchie che soggiacciono all'analisi della grammatica e della sintassi sembrano contenere circuiti che sono soggetti a periodi sensibili. Così, lo sviluppo linguistico coinvolge periodi sensibili multipli che interessano alcuni aspetti, ma non altri, di questo comportamento complesso⁹².

Michele Daloiso, professore associato di Didattica delle Lingue Moderne presso l'Università degli Studi di Parma, nel testo *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, espone un modello piuttosto interessante con una tabella che riporta i periodi critici connessi all'apprendimento linguistico:

Le tappe di maturazione del cervello e la plasticità cerebrale sono connesse alla nozione di “periodo critico”, che pur essendo soggetto ad interpretazioni discordanti,

⁹¹ *Ivi*, p. 11. In originale:

It is probably better for the final performance levels achieved to educate children in, for example, other languages during the sensitive period for language acquisition. Nevertheless, the existence of a sensitive period does not mean that adults are unable to acquire competent foreign language skills later in life.

⁹² E.I. Knudsen, *op. cit.*, p. 1421. In originale:

Although it is convenient to talk about “the critical period for language,” this short-hand is far too simplistic and can lead to apparent contradictions [...]

Whereas the hierarchy that underlies semantic analysis remains fully plastic throughout life, the hierarchy that underlies phonetic analysis contains neural circuits that pass through sensitive periods. The hierarchies that underlie the analysis of grammar and syntax also appear to contain circuits that are subject to sensitive periods. Thus, language development involves multiple sensitive periods that affect certain, but not other, aspects of this complex behavior.

per quanto concerne l'acquisizione linguistica è generalmente inteso come una finestra temporale oltre la quale non è più possibile acquisire un determinato codice verbale come lingua materna.

Lo studio attento del processo di acquisizione linguistica infantile ha in realtà messo in luce la necessità di non considerare il periodo critico come un blocco temporale uniforme, bensì come un *continuum* di archi temporali durante i quali le aree cerebrali deputate a determinate funzioni linguistico-cognitive procedono progressivamente verso la maturazione, e dunque tali funzioni si stabilizzano a livello neuroanatomico e neurofisiologico, rendendo sempre più difficile la riorganizzazione dell'architettura neuronale.

Emerge dunque il concetto di “periodi critici multipli”, secondo il quale è possibile individuare diverse finestre temporali per l'acquisizione linguistica, che scandiscono le tappe di maturazione cerebrale relative alle aree deputate all'elaborazione del linguaggio. Proponiamo di seguito una tavola sinottica che sintetizza la successione dei periodi critici per l'acquisizione linguistica.

PERIODI CRITICI PER L'ACQUISIZIONE LINGUISTICA			
	PRIMO PERIODO (0-3 anni)	SECONDO PERIODO (4-8 anni)	TERZO PERIODO (da 9 anni)
Caratteristiche linguistiche	<ul style="list-style-type: none"> - pronuncia perfetta - ottimo sviluppo delle abilità linguistiche - ottima competenza grammaticale 	<ul style="list-style-type: none"> - pronuncia perfetta - ottimo sviluppo delle abilità linguistiche - ottima competenza grammaticale - possibili interferenze tra lingue 	<ul style="list-style-type: none"> - accento straniero - difficoltà sintattiche - difficoltà nella acquisizione di parole funzionali - maggiore possibilità di fossilizzazione
Correlati neurologici	<ul style="list-style-type: none"> - fattori maturazionali - memoria implicita 	<ul style="list-style-type: none"> - fattori maturazionali - maturazione memoria esplicita - inizio lateralizzazione 	<ul style="list-style-type: none"> - funzioni cognitive stabilizzate - lateralizzazione completa
Rappresentazione cerebrale	Le lingue acquisite sono rappresentate nelle stesse aree cerebrali.	Le lingue sono rappresentate in parte nelle stesse aree.	Le lingue acquisite tardivamente sono rappresentate in regioni diverse, più estese di quelle della lingua materna.

Figura 9 – I periodi critici per l'apprendimento linguistico (Daloiso, 2009)

Dall'analisi della tavola sinottica emerge che il primo ed il secondo periodo giocano un ruolo-chiave nell'acquisizione di uno o più codici linguistici come lingua materna, e quindi costituiscono le finestre temporali più fertili per accostare i bambini al plurilinguismo.

Analizzando la competenza linguistica che una persona può sviluppare quando viene esposta a due lingue durante il primo, il secondo o il terzo periodo, risulta evidente che le progressive difficoltà non riguardano indistintamente tutte le componenti del linguaggio. Chi si trova ad apprendere una seconda lingua dopo i nove anni incontrerà maggiori difficoltà sul fronte fonetico e morfosintattico, piuttosto che lessicale e semantico.

Alla luce di tali considerazioni è ragionevole ritenere che il concetto di periodi critici multipli implichi anche che il linguaggio vada inteso come un insieme di componenti interconnesse che vengono processate in aree diverse, e che dunque seguono percorsi di maturazione in parte autonomi.

Pur non essendo possibile individuare una stretta relazione di causa-effetto, è comunque interessante notare come in corrispondenza di alcune finestre temporali si stabilizzino le competenze linguistiche in lingua materna relativamente ad alcune componenti del linguaggio.

La teoria dei periodi critici multipli induce a ritenere che esistono finestre temporali per alcune componenti del linguaggio (in particolare le dimensioni fonetica e morfosintattica), mentre altri aspetti, come ad esempio la semantica e la pragmatica, non appaiono soggetti ad alcun periodo critico⁹³.

In effetti, nei primi anni di vita un bambino acquisisce le competenze linguistiche di un sistema altro dalla propria lingua madre senza bisogno di “passare attraverso” quest'ultima, sia per quanto riguarda la necessità di spiegazioni da parte di chi gliela sta “insegnando” (che non risultano quindi necessarie in questa finestra temporale di apprendimento), sia per quanto riguarda l'interiorizzazione e la metabolizzazione da parte del piccolo delle regole grammaticali, morfologiche, sintattiche e semantiche: un bambino assimila una regola o il significato di parole nuove in maniera induttiva, a partire dal loro uso

⁹³ M. Daloisio, *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Libreria Editrice Cafoscarina, 2009, pp. 99-101.

pratico nel contesto in cui esse sono inserite, per arrivare a capirne il significato generale e poterle utilizzare anche in altri contesti in maniera appropriata. Egli apprende i meccanismi di funzionamento della lingua senza porsi, né porre, delle domande. *L'apprendimento avviene in modo spontaneo, immediato.*

Diversamente, un adulto non è più in grado di cogliere e sistematizzare induttivamente tutti questi aspetti che governano i “meccanismi” di una lingua. In età adulta, infatti, il cervello necessita necessariamente di un approccio strutturale che richiede – qualora si volesse imparare non solo a parlare, ma anche a leggere e scrivere (come avviene nella maggior parte dei casi) – innanzitutto la decodifica dei segni grafici utilizzati dal sistema linguistico oggetto di studio (soprattutto quando tale sistema linguistico utilizza un codice di scrittura diverso da quello della propria lingua madre), la comprensione di come vengono articolati i fonemi per cercare di avvicinarsi il più possibile a una loro corretta riproduzione dal punto di vista fonologico, la comprensione semantica e, soprattutto, uno studio sistematico delle strutture grammaticali, senza le quali non è possibile, da adulti, comprendere in modo approfondito perché una lingua “funzioni” in un certo modo⁹⁴. Sicuramente, a favore dell'adulto subentrano altri fattori, che mancano nel caso di un bambino, che possono comunque agevolare l'apprendimento di una nuova lingua in età adulta, come ad esempio il fatto di possedere un bagaglio di conoscenze e competenze molto più ricco e vasto o di parlare già altre lingue, ma di fatto la modalità d'apprendimento sarà differente, meno induttiva e molto più basata sul raffronto con la propria lingua madre, confrontando e paragonando le strutture linguistiche tra le due lingue ed eventuali ulteriori lingue già studiate: un'acquisizione che si potrebbe quindi definire “mediata” e non diretta.

⁹⁴ Un esempio molto eloquente, tra i tanti che si potrebbero fare, è costituito dalle coniugazioni verbali (per quelle lingue che possiedono una o più coniugazioni verbali): un adulto impara a memoria le varie desinenze corrispondenti alle diverse persone (ad es., per la prima coniugazione russa, -ю, -ешь, -ет, -ем, -ете, -ют) e poi le applica ai numerosi verbi che si coniugano secondo quello schema studiato. Un bambino, viceversa, non si preoccupa di apprendere le desinenze e poi applicarle: egli parla, utilizza le forme verbali nella pratica, sbaglia e viene corretto e in questo modo apprende spontaneamente e inconsapevolmente, ad esempio, che, nel caso proposto del russo, se utilizza il pronome di prima persona singolare я, la desinenza da utilizzare sarà -ю, senza nemmeno sapere cosa sia un pronome personale o una desinenza verbale.

2.3 Il principio suzukiano del “suonare come parlare” e l’apprendimento per imitazione e ripetizione

“*Repetitio est mater studiorum*” recita un adagio latino, e, in effetti, qualunque studente ha potuto constatare in prima persona e fin dai primi anni della propria formazione quanto l’atto del ripetere sia un metodo efficace per ritenere a mente qualsiasi tipo di nozione. Si ripete, spesso a voce alta, quando si deve imparare, ad esempio, una poesia a memoria, ripetendo singole frasi o singole strofe più e più volte; quando si tratta di memorizzare le tabelline in matematica o i lunghi elenchi di vocaboli (che molti docenti amano far studiare ai propri allievi) in una lingua straniera; quando si devono assimilare, più genericamente, i concetti di un’unità didattica di qualsiasi materia scientifica o umanistica, per cui non è necessario imparare il testo a memoria parola per parola, ma occorre saper ripetere il contenuto a parole proprie ed è quindi necessario memorizzare i concetti-chiave dell’argomento; si ripete, rieseguendolo ripetutamente allo strumento o cantandolo, quando si tratta di imparare un brano musicale⁹⁵.

È evidente quindi che, per l’apprendimento e l’interiorizzazione dei concetti che si studiano, è fondamentale avere una buona capacità di memorizzazione, che, tuttavia, non va considerata esclusivamente un “dono di natura”, di cui soltanto alcuni possono beneficiare, perché, proprio grazie alla ripetizione, la memoria può essere allenata e sviluppata.

Il principio della ripetizione è, a sua volta, strettamente correlato con quello dell’imitazione, soprattutto quando si ha a che fare con l’apprendimento in tenera età. Un bambino osserva e ascolta ciò che vede fare e sente dire attorno a sé per poi imitare (e quindi ripetere) ciò che ha visto e ciò che ha udito. È in questo

⁹⁵ Inoltre, in una fase più infantile, la ripetizione infonde ai bambini un senso di sicurezza. Quando, ad esempio, un bimbo chiede a un adulto di riferimento di leggere e rileggere diverse volte sempre la stessa fiaba o rivedere lo stesso film d’animazione già visto più volte, l’adulto spesso obietta: “Ma la conosci già. La sai ormai a memoria. Non ti sei stufato di sentirti raccontare sempre la stessa fiaba/vedere lo stesso cartone?”. In realtà, proprio il fatto di conoscere già, di aver già appreso qualcosa, al bambino dà sicurezza, infonde certezze: egli ritrova ogni volta quei punti di riferimento che ha interiorizzato in precedenza.

modo che il bambino “impara a”: impara a fare, impara a dire, acquisisce competenze e capacità, apprende spontaneamente e in maniera non passiva, bensì attiva e fattiva. Ecco perché, ritornando nuovamente all’esempio proposto nella sezione precedente, un bambino che nasce sordo non riesce a sviluppare autonomamente la capacità di parlare: egli è privato del presupposto fondamentale che permette di farlo, ossia della possibilità di imitare e ripetere ciò che ha udito.

Sulle categorie di imitazione, ripetizione e memorizzazione si basa uno dei più efficaci metodi per l’apprendimento della musica a partire dalla prima infanzia. Si tratta del cosiddetto “metodo Suzuki”⁹⁶ che prende il nome dal suo ideatore, il violinista giapponese Shinichi Suzuki (1898-1998)⁹⁷.

Nell’elaborare il proprio metodo, Suzuki prese spunto proprio dai meccanismi di apprendimento di una lingua, in particolare della lingua madre. Shinichi era figlio di un fabbricante di violini (la fabbrica di violini della famiglia Suzuki è tuttora in attività) e iniziò a suonare il violino da autodidatta. Verso la fine del 1920 il giovane si recò in Germania dove risiedette fino al 1928 ed ebbe modo di entrare a contatto con la cultura europea⁹⁸, studiando violino con il maestro Karl Klingner. Fu in questo periodo che nel poco più che ventenne Suzuki maturò una

⁹⁶ Definendo il metodo Suzuki “uno dei più efficaci metodi per l’apprendimento della musica a partire dalla prima infanzia”, non si intende assolutamente sminuire altre metodologie molto note e diffuse per l’insegnamento della musica ai bambini. Sicuramente, come verrà approfondito nel presente capitolo, il metodo Suzuki, soprattutto nelle modalità in cui viene proposto in Italia, affiancato dal CML (*Children’s Music Laboratory*), e grazie alla fondamentale componente orchestrale – momento imprescindibile all’interno del percorso – risulta un metodo completo per la crescita non solo musicale, ma anche sul piano socio-emotivo, relazionale e cognitivo in generale, di cui si è parlato precedentemente.

⁹⁷ Per maggiori dettagli e approfondimenti sulla figura di Suzuki e sul suo metodo, si veda S. Suzuki, *Nurtured By Love: A New Approach to Education*, Exposition Press, 1980; J. Cannon, *Diamond in the Sky: A Suzuki Biography*, Alfred Publishing Company, 2002; E. Enrico, *Suonare come parlare. Etica e guida al metodo Suzuki*, Musica Practica, 2007; S. Suzuki, *Crescere con la musica*, Carish, 2010; D. Cutrì, *Crescere suonando. L’educazione musicale nel Metodo Suzuki*, Musica Practica, 2012.

⁹⁸ Durante il soggiorno in Germania, Suzuki ebbe modo di conoscere anche Albert Einstein. Quest’ultimo, nel 1926, provò un violino fabbricato dal padre di Shinichi ed ebbe parole di forte apprezzamento per lo strumento giapponese, come attesta una lettera che Einstein scrisse nel novembre di quell’anno direttamente al sig. Masakichi Suzuki (padre di Shinichi). Il testo della lettera è consultabile sul sito della “Suzuki Violin Co. Ltd.” (Story 3), all’indirizzo https://www.suzukiviolin-co-jp.translate.google/about/history/?_x_tr_sl=ja&_x_tr_tl=en&_x_tr_hl=it. (Ultima consultazione: 22/11/2023).

considerazione riguardo al fatto che i bambini tedeschi imparassero a parlare il tedesco con naturalezza e senza fatica e così avveniva anche per i bambini giapponesi con il giapponese e, ancor più in generale, per tutti i bambini del mondo con la propria lingua, a prescindere dal grado di difficoltà della lingua (anche quelle lingue particolarmente difficili per un adulto, erano apprese senza sforzo, in maniera del tutto naturale dai bambini parlanti nativi, che arrivavano a padroneggiarle con totale dimestichezza) e a prescindere dal rendimento che tali bambini avevano a scuola. Questo il ricordo nelle parole del maestro Suzuki:

Fu quarant'anni fa che mi capitò questo fatto sorprendente. I bambini di tutte le parti del mondo parlavano la loro lingua e lo facevano anche fluentemente, cosa che richiedeva un altissimo livello di competenza.

“Che cosa voleva dire tutto ciò?”, mi chiesi. Le persone solitamente credevano che un bambino che avesse voti bassi a scuola fosse semplicemente nato così. “Con la testa vuota e stupido” era il rimprovero comune e superficiale. Eppure, questi stessi bambini, a meno che non fossero nati con danni cerebrali, non avevano difficoltà nel parlare una lingua così complicata come il giapponese in maniera fluente. Se davvero fossero stati delle teste vuote, non avrebbero avuto la capacità di parlare come facevano. Cosa significava? Perché sembrava che la capacità della ‘lingua madre’ potesse essere insegnata con la massima facilità a ogni bambino (cioè, l’abilità di parlare, di produrre i suoni necessari nel contesto corretto e non la capacità di gestire le complessità della grammatica) e tuttavia perché essi non andavano bene in diverse materie a scuola, acquisendo queste conoscenze proprio come avevano acquisito la loro lingua? Qual è questa capacità? Può essere acquisita oppure è innata? E, per indagare oltre, cosa vuol dire innata? È proprio vero che il talento per cose quali la musica, la letteratura, la pittura o qualsiasi altra arte è innato? Come chiunque altro, a quell’epoca, quarant’anni fa, anch’io ritenevo che, se un bambino andava male a scuola, era o pigro, o stupido, o con la testa vuota. E credevo anche che il talento fosse innato⁹⁹.

⁹⁹ La citazione è tratta da un saggio di Shinichi Suzuki del 1973 intitolato *La legge dell’abilità e il “metodo didattico della lingua madre”* (*The Law of Ability and the “Mother Tongue Method” of Education*), contenuto nel testo *Shinichi Suzuki: His Speeches and Essays*, Summy-Birchard Music distributed by Warner Bros. Publications, 1998, pp. 19-20. In originale:

Tutti questi spunti e questi interrogativi divennero per Suzuki lo stimolo per una profonda riflessione personale sulle dinamiche dell'apprendimento e sul fatto che lo studio di una lingua fatto da bambini avviene secondo modalità totalmente differenti da quelle che si utilizzano in età adulta e, soprattutto, avviene senza sforzo, in maniera spontanea, come già evidenziato nella sezione precedente di questo capitolo. In particolare, Suzuki notò che si tratta di un apprendimento prima orale e poi scritto, basato sull'ascolto, la ripetizione e l'imitazione: la lingua materna viene parlata e ripetuta al bambino fin da quando nasce e si iniziano ad attivare quei centri di elaborazione del linguaggio che lo porteranno, generalmente verso i dodici-diciotto mesi, a proferire le prime parole. Un genitore che non si stanca mai di ripetere al figlio semplici frasi o singoli vocaboli, spesso con una declamazione ben scandita e usando un'intonazione "accattivante", compie un'operazione educativa fondamentale. È solo più avanti, intorno ai cinque o ai sei anni, quando ha luogo la scolarizzazione, che il bambino apprenderà la lettoscrittura.

Da qui l'intuizione geniale¹⁰⁰ di Suzuki che lo portò a formulare il già citato principio della lingua madre alla base della propria metodologia e che è ben riassunto nello slogan "suonare come parlare"¹⁰¹. Poiché la musica, come si è

It was forty years ago when this astonishing fact occurred to me. Children everywhere in the world were speaking in their own language; moreover, they did this fluently, which required a very high level of proficiency. "What was this all about?" I asked myself. People generally have believed that a child who makes poor grades in school was just born that way. "Brainless and dull-witted" was the common and unthinking reproof. And yet these same children, unless born with brain damage, found no difficulty in speaking such a complicated language as Japanese fluently. If they really had been brainless, they would not have had the ability to speak as they did. What did it signify? Why did it appear that the 'mother tongue' ability could be taught with the greatest of ease to every child (that is, the ability to speak, to make the necessary sounds in the correct context, and not the ability to handle to intricacies of grammar), and yet why did they not do well in various subjects at school, acquiring this learning just as they did their language? What is this ability? Can it be acquired, or is it inborn? To inquire further, what does inborn mean? Is it really true that talent for such things as music, literature, painting or any of the other arts is inborn? Like everyone else, I believed at that time, forty years ago, that if a child did badly at school, he was either lazy, dull-witted, or brainless. And I also believed that talent was inborn.

¹⁰⁰ Si è trattato veramente di un'intuizione geniale da parte di Shinichi Suzuki, perché il maestro giunse all'elaborazione della propria metodologia in un'epoca in cui non vi erano ancora tutte le conoscenze scientifiche riguardanti il funzionamento cerebrale, che sono oggi disponibili.

¹⁰¹ Questo slogan è stato scelto, emblematicamente, come titolo del già citato lavoro di Elena Enrico, *Suonare come parlare. Etica e guida al metodo Suzuki*, Musica Pratica, 2007. L'anno

dimostrato, è effettivamente un linguaggio, essa opera necessariamente attraverso gli stessi meccanismi di qualunque altra lingua. Ecco allora che, a differenza del percorso cosiddetto “tradizionale” di studi musicali, dove ci si accosta allo studio della musica solo verso gli otto-nove anni e si viene introdotti immediatamente alla lettura delle note (in durata e altezza)¹⁰², nel metodo Suzuki lo studio della musica inizia già a partire dai tre anni di età¹⁰³: come si apprende prima a parlare una lingua attraverso l’imitazione e la ripetizione e solo successivamente si impara a leggere e scrivere, anche nella musica è possibile iniziare subito a suonare, imitando e ripetendo, e successivamente accostarsi alla lettura delle note (il che è anche particolarmente gratificante per un bambino che inizia fin da subito a *fare attivamente* musica!). In tal modo, i bambini assimilano e interiorizzano il linguaggio musicale con spontaneità e naturalezza, arrivando a padroneggiarlo con facilità: la musica farà parte per sempre della loro vita, così come la lingua fa parte della loro stessa natura di essere umani.

Ecco come prosegue il ricordo di Suzuki:

seguito è stato pubblicato presso Armando Editore un altro libro, di Carolina M. Scaglioso, intitolato anch’esso *Suonare come parlare. Linguaggi e neuroscienze. Implicazioni pedagogiche*.

¹⁰² Con il sistema tradizionale, se non si possiedono i rudimenti teorici fondamentali, in particolare relativamente alla lettura delle note dal punto di vista diastematico e ritmico, non ci si può avvicinare allo studio dello strumento. Tornando al parallelismo con le lingue, è come se non si potesse iniziare a parlare, se non si fosse prima appreso a leggere e non si conoscessero le regole grammaticali di base. Purtroppo questo approccio, che non tiene conto delle potenzialità del cervello umano nei bambini, è stato un dissuasore per molte persone che hanno iniziato a studiare musica da piccoli, ma hanno ben presto abbandonato, dovendo affrontare come prima cosa la lettura delle note e il solfeggio.

¹⁰³ Potrebbe essere mossa l’obiezione che i bambini a questa età non sono in grado di comprendere complessi aspetti teorici intrinseci alla musica stessa, primo fra tutti proprio quello legato al ritmo e alla durata delle note. Il valore delle note, infatti, non è un parametro assoluto, ma è basato su un principio di proporzionalità: la durata di ogni nota è in relazione a quella delle altre in rapporto di 1:2 (una semibreve comprende due minime; una minima comprende due semiminime; una semiminima comprende due crome; e così via fino al valore più piccolo della semibiscroma e perfino della fusa, raramente usata, pari a un centoventesimo della semibreve). Si crea pertanto un complesso schema frazionario di multipli e sottomultipli che, indubbiamente, richiede un adeguato livello di maturità cognitiva per essere compreso.

In realtà, il problema non è dei bambini e del loro *presunto* non essere in grado di comprendere certi concetti, ma è nell’approccio didattico degli adulti nei loro confronti. Come si approfondirà nella prossima sezione del presente capitolo, ci sono altre modalità e altri registri linguistici per spiegare a bimbi di pochi anni concetti oggettivamente ostici, quale quello della durata delle note.

A partire da quello stesso giorno iniziai a studiare questo problema e osservare la praticabilità del metodo della “lingua madre”:

- Le condizioni ambientali e la loro influenza sul bambino appena nato, mentre si abitua ai suoni della “lingua madre”.
- L’insegnamento al bambino attraverso la ripetizione costante per fargli proferire i suoi primi suoni. Di solito “mamma, mamma, mamma”, ecc.
- Il comportamento quotidiano dei genitori dopo che il bambino ha cominciato a parlare.
- Il progresso naturale attraverso la pratica quotidiana.
- La destrezza con cui i genitori rinforzano l’entusiasmo nel bambino e la felicità che il bambino prova nell’acquisire le capacità appena scoperte.

Di conseguenza, ho imparato che il metodo naturale di insegnare a un bambino la sua lingua madre è un processo didattico meraviglioso. Riempie il bambino di entusiasmo. È un processo naturale in cui l’esercizio continua dalla mattina alla sera. Il bambino non prova quell’angoscia che tanto spesso accompagna l’apprendimento con i metodi convenzionali che vengono applicati ad altre forme di didattica. Quale bambino rifiuterebbe di imparare la propria “lingua madre”, ossia abbandonerebbe questo mezzo di comunicazione, perché trova noiosa la routine? Ogni bambino in un tale ambiente cresce costantemente e senza intoppi verso un coinvolgimento in questa incantevole capacità e risponde secondo gli stimoli fornitigli dai genitori.

Con questo metodo, quali capacità umane potrebbero essere sviluppate! Ambiente migliore, abilità di rafforzare l’entusiasmo, gioia nella pratica e ancora pratica. Sicuramente il metodo della “lingua madre” è l’esempio più straordinario dello sviluppo delle capacità umane¹⁰⁴.

¹⁰⁴ S. Suzuki, *op. cit.*, pp. 20-21. In originale:

From that very day I started to study this problem and observe the practicability of the “Mother Tongue” method:

- The environmental conditions and their influence on the new-born baby as it accustoms itself to the sounds of the ‘mother tongue’.
- Teaching the child by constant repetition to utter its first sound. Usually ‘mama mama mama’ and so on.
- Everyday attitude of the parents after the baby starts to talk
- Natural progress through daily practice.
- The skilfulness with which the parents build up enthusiasm in the child, and the happiness the child finds in acquiring its newfound ability.

As a result, I learned that the natural method of teaching a child its mother tongue is a marvellous educational process. It fills the child with enthusiasm. It is a natural process in which practice continues from morning till

Nella visione di Suzuki, quindi, il fattore preponderante per l'acquisizione di competenze è la condizione ambientale nella quale cresce e viene educato il bambino, gli stimoli che riceve nel corso dell'infanzia già a partire dai primissimi anni di vita. Pur riconoscendo che ci sono delle differenze innate in ciascun essere umano, in particolare dal punto di vista fisiologico, l'ambiente favorevole è determinante per un apprendimento profondo e arricchente, che aiuti il bambino a superare eventuali carenze e difficoltà in una maniera che si potrebbe definire "serena e costruttiva". Nella prospettiva suzukiana la manifestazione di un precoce talento non è legata a un fattore genetico ed ereditario, ma è frutto delle condizioni favorevoli nelle quali il bambino viene allevato fin dai primi giorni di vita: Suzuki proclamava la possibilità (e necessità!) di *educare il talento*. A dimostrazione di ciò sta il fatto che un bambino che presenti delle doti precoci, un *enfant prodige*, se cresciuto in un ambiente ostile, che non permette di coltivare – e prima ancora di scoprire che si possiedono – tali doti, non sarà in grado di svilupparle e potenziarle al massimo: Mozart non sarebbe stato "Mozart", se non avesse avuto alle spalle il padre Leopold che si premurò della sua istruzione praticamente sin dalla nascita¹⁰⁵!

night. The child feels none of the anguish that so often accompanies learning by conventional methods which are applied to other forms of education. What child would refuse to learn its "mother tongue", that is, quit this means of communication, because they found the routine dull? Every child in such an environment grows steadily and without mishap toward an involvement in this delightful ability, and responds according to the stimuli supplied him by the parents.

With this method, what human abilities might be developed! Superior environment; skill to build up enthusiasm; joy in practice and more practice. Surely the "Mother Tongue" method is the most outstanding example of the development of human ability.

¹⁰⁵ Ad avvalorare questa posizione possono essere citati numerosi esempi.

Leopold Mozart si occupò parimenti dell'educazione musicale della figlia Maria Anna (Nannerl) che, in effetti, fu anch'ella una *enfant prodige* e si esibì, da bambina, assieme a Wolfgang in tour per l'Europa, divenendo successivamente anche un'ottima didatta e compositrice. Ovviamente, la mentalità dell'epoca, fortemente discriminante nei confronti delle donne, fece sì che, cessato di essere una *enfant*, la sua figura rimanesse in ombra rispetto al genio (ben coltivato!) del fratello.

Una seconda considerazione è semplicemente un'ennesima menzione del discorso già fatto relativamente agli *enfants sauvages*. Diversi di loro, in particolare i casi più recenti di cui si ha notizia, erano bambini senza ritardi congeniti, ma cresciuti in un ambiente ostile, completamente trascurati da parte delle famiglie.

Infine, fonte di riflessione è anche il progetto *El Sistema*, avviato da José Antonio Abreu quarant'anni fa in Venezuela e diffusosi ormai in tutto il mondo. In Venezuela esso ha portato alla creazione di una rete di orchestre e cori infantili e giovanili, presente capillarmente su tutto il territorio nazionale, che offre un'educazione musicale gratuita a oltre un milione di bambini. La

Ecco cosa affermava Suzuki a proposito del talento:

Non ho dubbi che le persone nascano con differenze fisiologiche ereditarie, ma credo che le capacità di una persona crescano e si sviluppino in base agli stimoli provenienti dall'esterno [...]

Alcuni sostengono che, per effetto dell'ereditarietà, una persona abbia dentro di sé di essere un musicista, un artista, uno scrittore, che il talento sia innato e, in alcuni casi, equivalga a un 'genio naturale'. Io semplicemente non lo credo. Se si considerano tutti i bambini che hanno ricevuto il miracolo della vita e la forza di vivere, addolora pensare a quelli che vengono allevati in maniera inappropriata, in cui il tipo di educazione ricevuta ha impedito loro di riuscire fin da quando avevano zero anni, senza stimoli ambientali benefici, e che sono giudicati da gente superficiale come nati in quel modo.

[...] 'Il destino dei bambini è nelle mani dei loro genitori'. È una responsabilità meravigliosa e, al tempo stesso, decisiva, in quanto i bambini nella loro formazione assorbono ogni cosa dal mondo circostante.

[...] Quando ci si rende conto che i bambini possono essere allevati in molti modi diversi, è chiaro che il modo di crescere i bambini è responsabilità di tutti gli adulti del mondo¹⁰⁶.

cifra, esattamente di 1.012.077 bambini, è tratta dal sito ufficiale di *El Sistema Venezuela* - <https://elsistema.org.ve/educacion/nucleos-y-modulos/>. (Ultima consultazione: 22/11/2023). In questo modo il progetto di Abreu è riuscito a togliere dalla strada migliaia di bambini delle *favelas*, dove sarebbero sicuramente cresciuti nel totale "vuoto" culturale e, potenzialmente, avrebbero potuto essere vittime (ma anche carnefici) in situazioni delinquenziali. Eminentemente musicisti, quali Gustavo Dudamel, Diego Matheuz, Christian Vásquez, Edicson Ruiz e molti altri ancora, non sarebbero oggi figure di spicco del mondo musicale internazionale, se non fosse stata data loro la possibilità di far emergere e coltivare il proprio talento.

¹⁰⁶ S. Suzuki, *op. cit., passim*. In originale:

I have no doubt that people are born with hereditary physiological differences, but I believe that a person's abilities grow and develop depending on stimulation from the outside [...]

Some claim that, as a result of heredity, a person has it in him to be a musician, an artist, a writer, that the talent is inborn and, in some cases, amounts to a 'natural genius'. I just do not believe this. When one considers all the babies that are given the miracle of life and the power to live, it is saddening to see those who are improperly brought up, where their kind of education has failed them from the age of zero years old, without beneficial environmental stimulation, and who are judged by unthinking people to have been born that way.

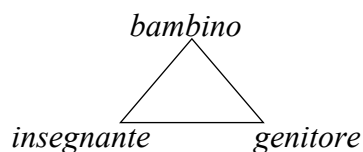
[...] 'The fate of the children is in the parents' hands'. It is at once a wonderful and critical responsibility, since children absorb into their make-up everything from their environment.

[...] When it is realized that babies can be raised in many different ways, it is clear that the manner of bringing up children is the responsibility of all adults in the world.

All'interno della metodologia Suzuki vi sono due momenti fondamentali:

1) LEZIONE INDIVIDUALE

Avviene in presenza del genitore fino a che il bambino non sarà un ragazzo autonomo. La figura del genitore di riferimento è essenziale alla luce di quanto esposto più sopra: è colui che si interfacerà quotidianamente col bambino per fargli eseguire *ripetutamente* gli esercizi. Nella maggior parte dei casi, non conoscendo nulla o quasi di musica, sarà un percorso di crescita comune tra genitore e figlio, tra i quali si creerà una profonda “complicità” musicale e non solo. Fintantoché il bambino è piccolo, lo studio dovrà avvenire quotidianamente con regolarità, ma con serenità, senza coercizione, quasi si trattasse di un gioco tra genitore e figlio¹⁰⁷. Il genitore per primo dovrà quindi essere convinto e motivato circa il percorso che sta affrontando assieme al bambino, in quanto dovrà trasmettergli stimoli gratificanti, rinforzi, *feedback* positivi, pur mantenendo una giusta dose di tenacia e disciplina¹⁰⁸. Si viene così a creare un “triangolo educativo” importantissimo per la crescita del bambino, formato dall'insegnante, dal genitore e, naturalmente, dal bambino che è al vertice di questo triangolo:



È indubbiamente un percorso impegnativo, soprattutto per il genitore che spesso pensa che far fare un'attività al proprio figlio equivalga a tenerlo occupato per un po' di tempo con altre persone che badino a lui¹⁰⁹. In questo tipo di

¹⁰⁷ Curiosamente, in molte lingue straniere l'atto del suonare e l'atto del giocare sono espressi proprio mediante il medesimo verbo: jouer, to play, spielen, играть...

¹⁰⁸ Qui e altrove in questo lavoro viene utilizzato questo termine e/o l'aggettivo derivato senza quella connotazione negativa di cui talvolta viene caricato, ma nella sua accezione originaria di “rispetto delle regole”.

¹⁰⁹ Molti genitori, inoltre, pensano che portare il proprio bambino a studiare musica a tre anni sia una perdita di tempo, in quanto troppo difficile e troppo pesante, ignari di tutte le implicazioni che il far musica a partire dalla primissima infanzia può avere sul piano cerebrale ed emotivo. Spesso

organizzazione didattica, invece, viene valorizzato il ruolo dell'ambiente domestico positivo e la funzione educativa primaria della famiglia, in perfetta sintonia con quanto esposto da Suzuki circa l'importanza di crescere in un ambiente favorevole allo sviluppo del talento di ogni essere umano.

2) MOMENTO ORCHESTRALE

È un'attività importantissima nel percorso di formazione attraverso il metodo Suzuki, sia dal punto di vista musicale, sia per tutte le implicazioni sociali che sono connesse alla pratica di gruppo. I bambini incominciano a studiare assieme in orchestra molto presto, dopo aver appreso i primi brani individualmente in maniera tale da avere un repertorio minimo da poter eseguire all'unisono assieme ai compagni. Il suonare assieme in orchestra è un momento fortemente aggregativo. Si potrebbe impostare un'uguaglianza, facendo un parallelismo con il mondo sportivo: l'orchestra *sta* alla musica *come* la squadra *sta* allo sport.

In orchestra si crea spirito di gruppo, si consolidano amicizie, fondate su valori comuni, si crea stimolo reciproco all'apprendimento (una *peer education sui generis*), si crea aggregazione senza alcun pregiudizio o barriera. Nell'orchestra, come in uno sport di squadra, è importante l'affiatamento del gruppo affinché ciascuno dei membri contribuisca, nei limiti delle proprie capacità e delle competenze fino a quel momento acquisite, alla riuscita collettiva dell'esecuzione (nel caso dell'orchestra) o al raggiungimento di un risultato sportivo comune (nel caso della squadra). È un momento di profondo arricchimento umano per i bambini, di educazione al bello e ai valori positivi, ma è anche un momento di forte crescita a livello didattico, in quanto i bambini imparano a suonare assieme rispettando le indicazioni che vengono date loro dal direttore, aumentano il loro livello di concentrazione, si aiutano l'un l'altro, consolidano le conoscenze apprese e imparano nuovi brani.

Così si esprime a proposito del valore del suonare assieme in gruppo Antonio Mosca, fondatore del ISI (Istituto Suzuki Italia) e primo divulgatore, assieme alla

manca la disponibilità a dedicare il proprio tempo all'educazione e alla crescita culturale e intellettuale del proprio bambino, come se si trattasse di tempo sprecato e non di un investimento nel futuro del proprio figlio.

moglie Lee Robert, del metodo Suzuki in Italia:

L'Orchestra è [...] l'espressione nella quale convergono gli entusiasmi e le sofferenze del «far musica». È il luogo dove ognuno trova spazio per le sue capacità, dove la responsabilità e la serietà nello studio vengono messe alla prova, dove la solidarietà e l'amicizia trovano un ambiente favorevole, dove l'educazione ed il rispetto del prossimo sono fonte di crescita.

Nell'orchestra, quella vera, tutti insieme concorrono a formare un'anima sola, un solo respiro, una sola frase.

Solo così si può dire che sia veramente «Orchestra» [...] ¹¹⁰

Le dinamiche sono simili a quelle che si hanno per altre discipline scolastiche quando a un gruppo viene assegnato un compito o una ricerca da svolgere insieme: ognuno dà il proprio apporto per realizzare l'elaborato al meglio, consolidando al tempo stesso le proprie conoscenze e acquisendone di nuove. Questa *dicotomia sinergica*, per usare un ossimoro, tra i singoli studenti, che seguono il proprio percorso individuale di crescita musicale, e l'orchestra, momento di gruppo nel quale convergono i singoli e che permette comunque la crescita del singolo, è ben evidenziata nelle parole di Domenico Cutri:

Da un lato abbiamo il «singolo» che trova la sua dimensione individuale in quella collettiva dell'orchestra: l'aspetto collettivo risulta quindi come somma dei rituali compiuti dai singoli esecutori; dall'altro c'è il «prodotto» orchestra che proprio grazie alla sua collettività acquista una nuova dimensione dotata di una sua individualità ¹¹¹.

Inoltre, in orchestra – quando questa è formata da bambini di nazionalità diversa – emerge ancora una volta la portata universale del linguaggio musicale che permette una comprensione immediata anche fra persone che non parlano lo stesso idioma. Qualunque bambino proveniente da qualsiasi parte del mondo può suonare assieme agli altri senza bisogno di ulteriori spiegazioni, condividendo le stesse

¹¹⁰ A. Mosca, *Syllabus per l'insegnante Suzuki*, edizioni a cura dell'Associazione Suzuki Talent Center d'Italia, s. d., p. 23.

¹¹¹ D. Cutri, *op. cit.*, p. 36.

emozioni, creando legami oltre ogni barriera linguistico-culturale, imparando ciò che significa tolleranza e accettazione di ciò che non fa parte della propria tradizione.

2.4 Il Children's music laboratory

Ai due aspetti testé analizzati, parti integranti della metodologia suzukiana in tutto il mondo, se ne aggiunge un terzo dedicato alla propedeutica e, successivamente negli anni, agli argomenti più specificamente riguardanti la teoria musicale. Questo aspetto, che, in altri paesi, all'inizio del percorso musicale è realizzato attraverso delle lezioni di ritmica denominate *pre-twinkle*¹¹², nella proposta italiana è attuato attraverso un'interessante metodologia, ben strutturata nel corso degli anni: una metodologia completa, elaborata da Elena Enrico e chiamata significativamente *Children's Music Laboratory* (CML). Il CML si pone in affiancamento e a supporto del metodo Suzuki ed è riconosciuto dall'Istituto Suzuki Italia. Inoltre, i corsi per ottenere l'abilitazione all'insegnamento del CML sono riconosciuti dal MIUR come corsi per la formazione del personale del comparto scuola¹¹³.

Nel corso del CML i bambini, lezione dopo lezione¹¹⁴, affrontano e anticipano in forma pseudo-ludica¹¹⁵ le difficoltà tecniche e ritmiche, che incontreranno sullo

¹¹² Il nome indica che le lezioni avvengono “prima di *Twinkle*”, in quanto *Twinkle, twinkle, little star* (chiamato *Bella stella* nella versione italiana del metodo Suzuki) è il primo brano che tutti i “bambini Suzuki” del mondo affrontano sul loro strumento. Si tratta di una serie di variazioni ritmiche seguite dal tema da cui sono derivate. Suzuki mutuò il tema da Mozart che aveva fissato sulla carta un canto popolare assai diffuso in Francia nella seconda metà del Settecento, *Ah! Vous dirai-je, Maman*. Il compositore di Salisburgo ebbe modo di sentire la melodia durante il suo soggiorno a Parigi. Ne nacque una composizione (anche in quel caso un tema con variazioni) per pianoforte, le *Dodici Variazioni in Do maggiore KV265*.

¹¹³ È possibile consultare il decreto sul sito del Ministero dell'Università e del Merito <https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/Decreto+riconoscimento+corsi+formazione+comparto+scuola.pdf/8eef9b59-1a3c-030a-5db8-992bd3ffd16b?version=1.1&t=1662041808895>. (Ultima consultazione: 22/11/2023).

¹¹⁴ Si tratta di lezioni collettive.

¹¹⁵ Si sottolinea l'aggettivo “pseudo-ludico” che si è scelto di utilizzare in questo contesto. Sebbene le lezioni durante i primi anni di CML, come pure del percorso strumentale Suzuki, risultino all'apparenza giocose – e tali sono percepite *in primis* dai bambini –, esse in realtà non sono dei semplici giochi musicali fini a sé stessi, piacevoli momenti di svago, ma sono inserite all'interno di

strumento e nello studio della teoria negli anni a venire. Vengono proposti loro esercizi-gioco finalizzati all'interiorizzazione di specifici obiettivi pratici e fisici (legati alla manualità, sia a mano libera che con l'utilizzo di appositi attrezzi/strumentini) e di concetti talora complessi, ma indispensabili per l'esecuzione musicale (quali scale, arpeggi, durata delle note), che tuttavia non possono essere trasmessi a un bambino di quell'età attraverso gli stessi canali comunicativi e gli stessi registri linguistici che vengono utilizzati per i bambini più grandi o per gli adulti, in quanto non verrebbero compresi. Tali concetti vanno quindi presentati ai più piccoli utilizzando altre modalità che ne permettano un apprendimento spontaneo, un'interiorizzazione inizialmente inconsapevole.

Sul sito ufficiale dell'Associazione Musical Garden¹¹⁶ si legge:

[...] il “Children’s Music Laboratory” si prefigge in partenza di stimolare neurologicamente i bambini in maniera specifica, per attivare le capacità utili ad affrontare il mezzo strumentale nonché a sviluppare gli elementi ritmici, melodici, coordinativi, mnemonici e disciplinari. Offre inoltre ai genitori la didattica per impostare l'esercizio quotidiano che permetterà al bambino l'acquisizione di sempre maggiori abilità.

Nel CML (Children’s Music Laboratory), si anticipano le difficoltà pratiche e teoriche che il bambino dovrà affrontare preparandolo attraverso esercizi mirati e specifici. Quando dopo il primo anno inizierà a suonare, il bambino già conosce il repertorio perché l'ha cantato e danzato, conosce il proprio corpo perché ha eseguito giochi ed esercizi, è cosciente della motricità finalizzata alla tecnica strumentale, ha sperimentato i ritmi, ha rinforzato le dita e l'equilibrio, ha organizzato il suo lavoro a casa con la mamma o il papà¹¹⁷.

un percorso ben preciso e strutturato e sono finalizzate all'acquisizione da parte dei bambini di specifiche abilità e competenze. Nulla è lasciato al caso, nemmeno la scelta di un gesto piuttosto che un altro. Tutto concorre a realizzare quell'apprendimento inconscio e spontaneo, secondo il principio della lingua madre, di cui sono state già ampiamente analizzate le caratteristiche.

¹¹⁶ L'Associazione Musical Garden, fondata da Elena Enrico, gestisce, tra le varie attività, i corsi di formazione CML.

¹¹⁷ <http://www.musicalgarden.it/percorsi-cml/>. (Ultima consultazione: 22/11/2023).

Il bambino, così stimolato, avrà la possibilità di “sviluppare maggiormente il proprio talento e di operare modifiche permanenti nel suo sviluppo cognitivo e umano”¹¹⁸.

Il CML presenta molti punti di contatto e offre numerosi spunti di riflessione per l’elaborazione di una metodologia didattica che miri a un utilizzo della musica e della vocalità nell’apprendimento delle lingue. Infatti, come nel CML l’aver creato appositamente dei testi e averli applicati a melodie preesistenti per favorire la memorizzazione di tali melodie ha dimostrato tutta la propria incisività e valenza didattica, altrettanto efficace risulta il processo inverso, ossia l’applicazione di musiche a testi in una determinata lingua straniera per impararli cantando e favorire così l’apprendimento di tale lingua. Si tratta di due facce della stessa medaglia, entrambe basate sul fatto che il ritmo e la melodia sono due elementi che agevolano e rendono più duratura la memorizzazione¹¹⁹.

Risulta particolarmente interessante, ai fini della presente ricerca, analizzare brevemente i punti fondamentali del primo anno di CML, quando il bambino approccia per la prima volta l’ambito musicale e non ha ancora nemmeno iniziato a suonare uno strumento. Una cifra caratteristica della metodologia, soprattutto al primo anno, è l’ampio uso del corpo per favorire l’apprendimento e l’interiorizzazione dei vari concetti presentati. Inoltre, basandosi proprio sul principio dell’apprendimento per imitazione di cui si è parlato in precedenza, tutti gli esercizi vengono presentati dall’insegnante che lavora come fosse uno “specchio” (anche nell’uso invertito degli arti, qualora implicati in qualche esercizio) che i bambini devono imparare a osservare e imitare, ripetendo l’esercizio proposto.

La lezione tipo è strutturata in più punti, ognuno dei quali ha una finalità specifica, fermo restando l’obiettivo complessivo di stimolare il bambino

¹¹⁸ *Ibidem*.

¹¹⁹ Il ruolo del ritmo e della melodia nell’ambito del processo di memorizzazione verrà trattato più approfonditamente nel terzo capitolo del presente lavoro.

globalmente sotto diversi aspetti: uditivo, vocale, ritmico, armonico, manuale, coordinativo, mnemonico, per citare i principali. Tali punti sono otto¹²⁰:

1. INTRODUZIONE APPELLO
2. MI PREPARO...
3. APPRENDIMENTO RITMI
4. ESERCIZI DI MANUALITÀ
5. LE CANZONCINE
6. LE FILASTROCCHIE
7. CANZONI PER FARE
8. IL SALUTO

Verranno ora approfonditi i singoli punti, prestando particolare attenzione a quelli che rivestono maggior interesse nell'ambito del presente lavoro, ossia quelli che più dimostrano l'efficacia dell'unione di melodia, ritmo e parole ai fini di un apprendimento spontaneo e duraturo.

INTRODUZIONE APPELLO

È chiamato anche “saluto iniziale” ed è un momento importante sotto diversi aspetti. Innanzitutto, è il segno distintivo che la lezione sta per cominciare. Richiama l'attenzione dei bambini ed è quindi il segnale che da questo momento ci si dedica agli esercizi-giochi musicali. Anch'esso pertanto contribuisce alla creazione dell'autodisciplina nel bambino (norme e regole comportamentali). Inoltre, viene cantato (favorisce quindi lo sviluppo dell'orecchio e dell'intonazione) e, il primo anno, è impostato su quella che è la melodia fondamentale per il successivo approccio allo strumento e alla pratica d'insieme, ossia la melodia di *Bella stella (Twinkle, twinkle, little star)*. Si è di fronte al primo esempio – degli innumerevoli che offre il CML – di unione di musica e parole per agevolare la memorizzazione della melodia. La canzoncina viene

¹²⁰ La denominazione degli otto punti qui riportata è quella utilizzata da Elena Enrico. Cfr. E. Enrico, *op. cit.*, pp. 31-32.

appresa direttamente eseguendola fin dalla prima lezione e, trattandosi non solo di un saluto, ma anche di un appello, è cantata interagendo col bambino sotto forma di domanda e risposta.

Nel corso degli anni, il saluto iniziale cambia e si evolve in base alle necessità didattiche specifiche del CML (ad esempio, al secondo anno sarà intonato un testo sopra a scale e arpeggi).

MI PREPARO...

Il secondo punto è quello che può essere definito il “momento armonico”, quello in cui si trasmettono, attraverso opportune canzoncine, concetti decisamente complessi quali “cadenza, scale, arpeggi, intervalli, funzioni tonali”¹²¹. Anche in questo caso, concetti difficili sono presentati con semplicità, in maniera ludica e con l’aiuto del corpo (le scale, ad esempio, vengono eseguite in varie modalità: a corpo libero, con una scaletta, con legnetti, cubetti, ecc.).

Il nome “Mi preparo...” è tratto dall’inizio della canzoncina “Mi preparo per il tuffo” che invita i bambini a immaginare di tuffarsi di volta in volta in una scala diversa¹²².

Anche questo punto si evolve e si modifica negli anni: al “Tuffo” si sostituiscono altre canzoni e, in seguito, vengono introdotti anche degli ausili cartacei che consolidano il concetto di tonalità con scale, arpeggi e cadenza nella sua variante più elementare (I-IV-V), ma fondamentale perché alla base di tutto lo studio successivo dell’armonia tonale.

APPRENDIMENTO RITMI

Come verrà approfondito nel prossimo capitolo, il ritmo, al pari della melodia, svolge un ruolo essenziale per la fissazione nella memoria di frasi e testi più o meno lunghi. Ancora una volta tale principio è applicato nel CML per far

¹²¹ *Ivi*, p. 31.

¹²² Poiché le canzoni relative a questo punto non sono state ufficialmente né pubblicate nel libro *Suonare come parlare*, né registrate e rese pubbliche su Youtube (o altra analoga piattaforma) da parte di Elena Enrico, si ritiene opportuno non approfondire ulteriormente la descrizione del materiale e delle possibili attività da fare collegate all’aspetto armonico.

memorizzare ai bambini un ritmo adattandovi un testo (che può spaziare da una breve locuzione a un'intera canzoncina) e senza fornire loro ulteriori spiegazioni. Ovviamente, la *conditio sine qua non* affinché tale procedimento funzioni, è che il testo scelto calzi perfettamente da un punto di vista metrico (durata delle sillabe) e dell'accento tonico delle parole (che deve coincidere con il battere musicale) col ritmo da imparare. Imitata e ripetuta più volte da parte dei bambini, l'assimilazione della frase – che sia declamata ritmicamente o cantata – è rinforzata anche dal battito ritmico delle mani tra loro o delle mani su una parte del corpo (ad esempio, torace o cosce) o ancora tramite l'uso di strumentini (claves, cubetti di legno, nacchere, ecc.), cambiando ogni volta la modalità d'esecuzione in modo tale da catturare l'attenzione dei bambini e non annoiarli. Ciò permette una vivace e accattivante differenziazione dell'esercizio, pur garantendone la fedele ripetizione (il ritmo è sempre lo stesso).

Si chiarisce così, quanto accennato in precedenza¹²³ su come sia possibile far eseguire correttamente a un bambino piccolo un particolare ritmo, dato che il livello di sviluppo neurologico di quell'età non gli permette ancora di comprendere concetti astratti spiegati con un linguaggio da adulti. È impensabile, ad esempio, richiedere a un bambino l'esecuzione del seguente ritmo



Figura 10 – Ritmo di quattro semicrome e due crome

illustrandogli con una terminologia tecnica che si tratta di quattro sedicesimi e due ottavi, ove i sedicesimi durano esattamente la metà degli ottavi¹²⁴. Ma se gli si chiede – giocandoci – se gli piacciono le “pătătîñě frîttě”, scandendo correttamente il ritmo di quattro brevi e due lunghe dalla durata doppia rispetto alle brevi, il bambino si attiva divertito e, alla successiva richiesta di imitare e

¹²³ Cfr. *supra*, nota 103.

¹²⁴ “Sedicesimi” e “ottavi” sono i termini più comunemente usati in ambito musicale e per una mente adulta il discorso potrebbe anche essere piuttosto comprensibile perché tali termini fanno riferimento diretto alle frazioni matematiche. Certamente non lo è per un bambino di tre o quattro anni e lo diventa ancor meno, per tutti, se dovessimo utilizzare i termini ancor più tecnici e specifici per definire tali elementi ritmici, rispettivamente “semicrome” e “crome”.

ritmare “patatine fritte”, lo farà in maniera spontanea, senza nemmeno aver consapevolezza di ciò che sta ritmando (semicrome e crome). Ripetendolo poi nel corso di tutto l’anno, anche con l’ausilio di intere canzoncine o filastrocche dedicate a questo ritmo, i bambini alla fine del primo anno avranno interiorizzato tale ritmo-base, che troveranno successivamente in numerose composizioni a partire già dal primo brano che eseguiranno allo strumento, le già citate variazioni ritmiche sul tema di *Bella stella*.

I ritmi e il valore delle note, quindi, non sono associati, in questa fase, a concetti matematici astratti (frazioni), ma a frasi del discorso parlato ben scandite. Ciò vale sia per tutti i ritmi-base, sia per le singole note (dalla semibreve al gruppo di quattro semicrome) che, nel corso del primo anno, vengono assimilate inconsciamente, tramite un’apposita canzoncina, intitolata *L’alberello*¹²⁵. Il valore delle note è qui associato a locuzioni o parole il cui numero di sillabe, declamate alla giusta velocità, corrisponde esattamente alla durata della nota:

mol-to lun-ga

lun-ga

cort

doppia

*vadosvelto*¹²⁶

Ancora una volta, la canzone è appresa solo cantando e associandovi una serie di gesti, accuratamente pensati per esprimere fisicamente col corpo la durata delle singole note, rafforzando in tal modo l’apprendimento inconscio. Solo l’anno successivo i bambini inizieranno a vedere le note scritte, ma anche in

¹²⁵ La canzone, nell’interpretazione di E. Enrico e arrangiata da F. Cerrato, è fruibile all’indirizzo: https://www.youtube.com/watch?v=P_fKWydCB0U&list=OLAK5uy_n9GxEc3ow71v2YZMA6E_e0nJ39EhMAFsco&index=45. (Ultima consultazione: 22/11/2023). In senso stretto, *L’alberello* appartiene alle cosiddette “canzoni per fare” (cfr. *infra*, p. 79), tuttavia vi è spesso una trasversalità tra i vari punti della lezione, come si vedrà anche a proposito della manualità.

¹²⁶ Si è preferito scrivere “vadosvelto” con una grafia unita in quanto a partire dalla “cort”, che indica il quarto, le sillabe delle parole successive prese nel loro complesso hanno tutte una durata pari al quarto: “doppia” = due ottavi → un quarto; “vadosvelto” = quattro sedicesimi → un quarto. Nella canzone di Elena Enrico, data l’esigenza di creare un testo di senso compiuto, il “vadosvelto” è stato sostituito da una frase cantata alla giusta velocità: “Uccellino piccolino, fuggi svelto, vola via!”.

questo caso, con un approccio graduale: soltanto figurazioni ritmiche, avulse dal contesto del pentagramma. È in tale frangente che i bambini vedranno per la prima volta un cartello che raffigura “l'alberello” delle note, associando così ciò che già hanno interiorizzato circa la durata delle note ai simboli grafici che le rappresentano:

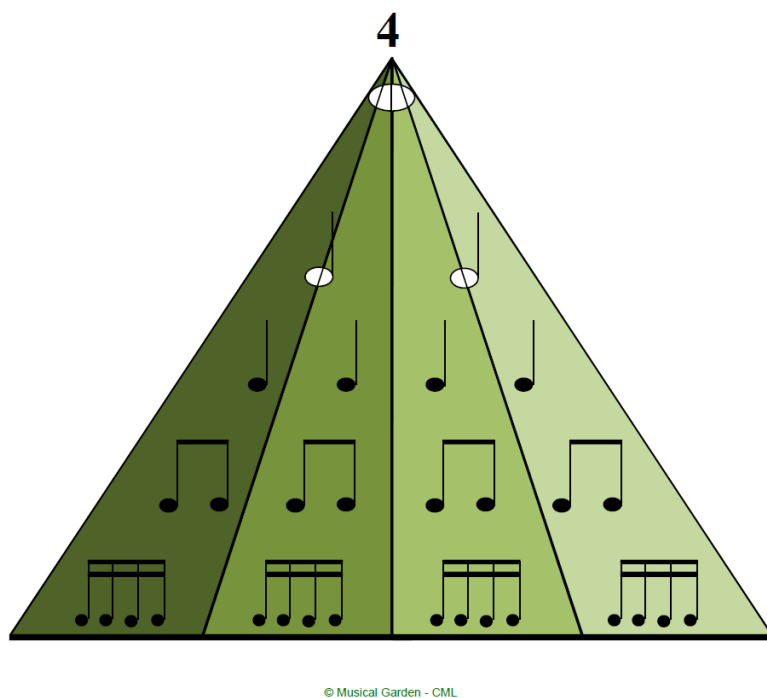


Figura 11 – L'alberello che rappresenta il valore delle note e il loro rapporto proporzionale

Questo approccio, basato sull'associazione tra una frase opportunamente declamata e un ritmo – approccio che punta a “giocare d'anticipo” facendo acquisire, inizialmente in maniera inconsapevole, le competenze necessarie a fronteggiare successive criticità – si è rivelato molto utile anche con ragazzi più grandi, che si trovano a dover affrontare, ovviamente, difficoltà maggiori.

Riporto qui, a titolo d'esempio, quanto ho avuto modo di ideare nell'ambito di un'esperienza didattica applicativa per superare l'*impasse* nel quale si vengono a trovare molti studenti nel momento in cui devono ritmare con le due mani due figure ritmiche diverse, di cui una “regolare” (una quartina di semicrome) e una “irregolare” (una terzina di crome), quello che in gergo musicale si chiama “quattro contro tre”:

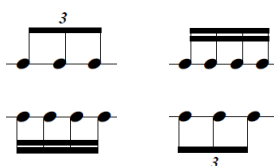


Figura 12 – Ritmo del “quattro contro tre”

La differenza tra le due figurazioni riguarda solo quale mano esegue la terzina e quale la quartina. La linea superiore corrisponde alla mano destra e quella inferiore alla sinistra.

Se si dovesse ragionare in termini rigorosamente scientifici, calcolando “matematicamente” la durata di ogni nota della quartina e della terzina per poi combinarle assieme, sarebbe piuttosto complesso anche per un adulto. Se ipotizziamo, infatti, la durata di un quarto pari a sei secondi, ogni ottavo della terzina durerebbe due secondi e ogni sedicesimo della quartina ne durerebbe uno e mezzo¹²⁷:

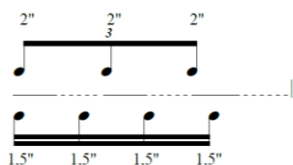


Figura 13 – Valore delle figure che compongono il “quattro contro tre”, supposta una durata del quarto pari a 6 sec.

In casi come questo, viene in aiuto il ritmo complementare, ossia quel ritmo che si viene a creare dalla fusione delle due figurazioni in un’unica linea ritmica¹²⁸:



Figura 14 – Ritmo complementare della figura ritmica del “quattro contro tre”

Utilizzando l’approccio del CML, ho applicato al ritmo complementare una filastrocca appositamente inventata, intitolata *Ramona cosa fa?*

Sū, Rāmōnā suōnā

Giū, Rāmōnā giōcā¹²⁹

¹²⁷ Il calcolo matematico delle durate e l’immagine sono tratti da S. Bianchi, *Esercizi ritmici a due mani*, CreateSpace Independent Publishing Platform, 2017, p. 58.

¹²⁸ *Ibidem*.

Come già più volte sottolineato, la metrica deve rispettare rigorosamente il ritmo, non solo dal punto di vista della durata delle sillabe, di cui riportiamo lo schema

- ◡ - - ◡ -

ma anche dal punto di vista della tesi e dell'arsi: nel ritmo in questione capita, infatti, che vi sia una sillaba breve in battere, come si chiarisce se si inserisce lo stesso schema metrico all'interno di una suddivisione in battute. Si può notare che nell'ultima battuta si trova, appunto, una breve in battere:

- ◡ | - - | ◡ -

Inizialmente, qualche mese prima di dover affrontare nella pratica la cellula ritmica del “quattro contro tre”, la filastrocca è stata proposta solo in tale veste, senza alcun supporto notazionale, né spiegazioni circa l'obiettivo finale. La si è fatta ascoltare e fatta ripetere, accompagnata dal battito delle due mani tra loro¹³⁰, per assicurarsi che, nell'esercizio a casa, sarebbe stata eseguita e interiorizzata correttamente. Quando si è visto che la filastrocca era stata ben assimilata e veniva recitata e ritmata con estrema sicurezza, è stato chiesto agli allievi di modificare la modalità di esecuzione seguendo un preciso criterio: la scelta dei vocaboli della filastrocca non è, infatti, casuale, ma pensata anche per agevolare l'esecuzione a due mani e ricordare, in caso di dubbi durante lo studio, a quale mano compete quale battito. Quando si pronuncia la vocale U, le due mani battono assieme sul tavolo, dopodiché, ogni volta che si pronuncia la vocale A batte una mano (che sarà quella che poi avrà la quartina) e ogni volta che si pronuncia la vocale O l'altra mano (quella che avrà la terzina). Si è chiesto di eseguirla sia assegnando la vocale A alla mano destra che, in un'altra esecuzione, assegnandola alla sinistra.

¹²⁹ Le vocali lunghe scritte in rosso indicano una durata maggiore (del 50%) rispetto alle vocali lunghe nere. Supposto che la lunga nera duri 1, quella rossa durerà 1,5 (non importa quale sia l'unità di misura presa in considerazione e, quindi, la durata in termini assoluti: ciò che conta è il rapporto tra le durate).

¹³⁰ Dopo un paio di settimane si è richiesto di variare l'esecuzione battendo con le due mani simultaneamente sul tavolo.

I ragazzi si sono divertiti a declamare e ritmare il “ritmo di Ramona” nelle sue varie tappe e l’hanno veramente interiorizzato senza sforzi. Da lì a poco si è incontrata la figura del “quattro contro tre” all’interno di un solfeggio ritmico e in quell’occasione è bastato dire che si trattava della forma scritta del “ritmo di Ramona” perché tutti, nessuno escluso, eseguissero senza la minima esitazione quel ritmo che altrimenti avrebbe potuto creare qualche iniziale difficoltà.

ESERCIZI DI MANUALITÀ

Senza addentrarsi troppo in quest’ambito, si precisa solo che gli esercizi di manualità, oltre a essere un punto specifico della lezione, sono in realtà presenti trasversalmente in numerosi altri momenti: si possono eseguire un ritmo, una canzone per fare, recitare una filastrocca, ecc., abbinandovi un esercizio di corporeità e/o di manualità che aiuti il bambino a sviluppare le capacità motorie.

Nello specifico, si tratta di esercizi a mano libera o con l’utilizzo di strumentini, finalizzati allo sviluppo dell’agilità e del controllo delle dita, della flessibilità del polso, della rilassatezza delle spalle, della coordinazione, della percezione dello spazio, andando da una motricità più grossolana dei primi mesi a una sempre più fine nel corso degli anni successivi.

D’altronde, è scientificamente dimostrato¹³¹ che lo sviluppo della motricità è direttamente connesso a quello delle abilità cognitive ed è quindi fondamentale stimolare il bambino sotto l’aspetto della coordinazione, dell’orientamento nello

¹³¹ Si vedano, ad esempio, i lavori di G. Leisman *et alia*, *Thinking, Walking, Talking: Integratory Motor and Cognitive Brain Function*, in *Frontiers in Public Health*, vol. 4 n. 94, 2016; N. Zeng *et alia*, *Effects of Physical Activity on Motor Skills and Cognitive Development in Early Childhood: A Systematic Review*, in *BioMed Research International*, vol. 2017 art. n. 2760716, 2017; S. Fiore, *Motricità, schemi d’azione e sviluppo cognitivo: correlazioni nella fascia d’età 0-24 mesi*, in *Il TNPEE (Il Terapista della Neuro e Psicomotricità dell’Età Evolutiva)*, vol. 1 n. 2, 2019; L.C. Sanne *et alia*, *Associations between gross motor skills and cognitive development in toddlers*, in *Early Human Development*, vol. 132, 2019; S. Peng e X. Feng, *Motor skills and cognitive benefits in children and adolescents: Relationship, mechanism and perspectives*, in *Frontiers in Psychology*, vol. 13, 2022; R.A. Cortes *et alia*, *Fine motor skills during early childhood predict visuospatial deductive reasoning in adolescence*, in *Developmental Psychology*, vol. 58 n. 7, 2022; J.M. Iverson, *Developing language in a developing body: the relationship between motor development and language development*, in *Journal of Child Language*, vol. 37 n. 2, 2010; B. Thon, *Cognition and motor skill learning*, in *Annals of Physical and Rehabilitation Medicine*, vol. 58, suppl. 1, 2015.

spazio, della motricità grossolana e fine, della manualità, proprio per favorire la crescita delle sue abilità anche sul piano cognitivo.

LE CANZONCINE

Si tratta delle cosiddette “Canzoni di repertorio”, ossia di quelle canzoni costruite sulle musiche che i bambini ritroveranno nel momento in cui affronteranno lo studio dello strumento (la prima delle quali, come già ricordato, sarà *Bella stella* con le sue variazioni ritmiche¹³²).

Questo punto mette in luce ancora una volta la stretta relazione tra musica e linguaggio. Imparando – grazie al fatto di cantarle *ripetutamente* con un testo associato – le melodie di quei brani che dovranno poi suonare (molte delle quali erano, in origine, melodie esclusivamente strumentali), i bambini saranno agevolati e procederanno più celermente nel processo di apprendimento dei brani allo strumento, in quanto avranno già interiorizzato l’andamento melodico e ritmico.

Non va sottovalutato, inoltre, il fatto che le canzoncine di repertorio sono corredate ciascuna da una propria coreografia la cui finalità non si esaurisce nel creare un piacevole “contorno visivo” all’esecuzione della canzone, ma è foriera di implicazioni dal punto di vista della memoria (è un ulteriore esercizio mnemonico il dover ricordare tutti i gesti da eseguire al momento giusto), della coordinazione, dell’anticipazione – seppur in maniera astratta e inconsapevole – di alcuni punti tecnici che i bambini si troveranno poi ad affrontare eseguendo il brano strumentale.

Così le descrive la stessa Elena Enrico:

Le melodie sono quelle del repertorio strumentale, accompagnate da elementi coreografici atti a far interiorizzare ai piccoli gli elementi principali di fraseggio, dinamica (sonorità), agogica (variazioni ritmiche) e, fondamentale, l’autocontrollo e la capacità di lavorare con gli altri confrontandosi in modo costruttivo¹³³.

¹³² Oltre a melodie popolari, i brani del repertorio strumentale Suzuki del primo anno, comprendono anche musiche di autori quali J.S. Bach, R. Schumann, H. Purcell, ecc., per le quali Elena Enrico ha scritto il testo da cantare. Si riporta, a titolo d’esempio, il link a un *Minuetto* di J.S. Bach, facente parte del repertorio del primo volume per lo studio del violoncello: https://www.youtube.com/watch?v=UOoTdIFFgow&list=OLAK5uy_n9GxEc3ow71v2YZMA6Ee0nJ39EhMAFSCO&index=18. (Ultima consultazione: 22/11/2023).

¹³³ E. Enrico, *op. cit.*, pp. 31-32.

LE FILASTROCCHHE

Una filastrocca da imparare a memoria ogni settimana, da recitarsi singolarmente alla lezione successiva, a piena voce, eseguendo la coreografia e i gesti ad essa associati, davanti a tutti dopo un bell'inchino: un momento di potenziamento della memoria, ma anche un'occasione per acquisire fiducia in sé stessi e nelle proprie capacità, abituandosi, attraverso queste piccole *performance*, a esibirsi davanti a un pubblico.

CANZONI PER FARE

Sono canzoncine appositamente create (su musiche originali o preesistenti) al fine di acquisire determinate competenze e che, ancora una volta, dimostrano il profondo legame tra musica e parola. Tali competenze possono riguardare sia esercizi di manualità e coordinazione, che l'apprendimento di concetti teorici¹³⁴.

IL SALUTO

Si tratta del saluto conclusivo che, come quello di apertura, è importante innanzitutto per segnalare ai bambini che la lezione è giunta al termine. Anche in

¹³⁴ Per un discorso di manualità e coordinazione, si vedano canzoni quali *Mollette e castagnette* https://www.youtube.com/watch?v=fiDSHCzIUUVU&list=OLAK5uy_n9GxEc3ow71v2YZMA6Ee0nJ39EhMAFsc0&index=40 (ultima consultazione: 22/11/2023), *Col legnone* https://www.youtube.com/watch?v=RIgIJ4m9Zgo&list=OLAK5uy_n9GxEc3ow71v2YZMA6Ee0nJ39EhMAFsc0&index=380 (ultima consultazione: 22/11/2023), *Gira, gira, trottolina* https://www.youtube.com/watch?v=Yi_XbBFs_rQ&list=OLAK5uy_n9GxEc3ow71v2YZMA6Ee0nJ39EhMAFsc0&index=39 (ultima consultazione: 22/11/2023), *La conchiglia* https://www.youtube.com/watch?v=ziKKBMPPdYs&list=OLAK5uy_n9GxEc3ow71v2YZMA6Ee0nJ39EhMAFsc0&index=44 (ultima consultazione: 22/11/2023), *La difficoltà* https://www.youtube.com/watch?v=gp8R_RnMy28&list=OLAK5uy_n9GxEc3ow71v2YZMA6Ee0nJ39EhMAFsc0&index=48 (ultima consultazione: 22/11/2023), e molte altre ancora.

Per quanto riguarda l'apprendimento di argomenti di teoria musicale si possono menzionare, oltre al già citato *Alberello* per l'interiorizzazione del valore delle note, anche *Attenzione alla discesa* https://www.youtube.com/watch?v=0WyS2N9kyjU&list=OLAK5uy_n9GxEc3ow71v2YZMA6Ee0nJ39EhMAFsc0&index=41 (ultima consultazione: 22/11/2023) oppure *Ti do la prima nota* https://www.youtube.com/watch?v=e5sHh8wiRoQ&list=OLAK5uy_n9GxEc3ow71v2YZMA6Ee0nJ39EhMAFsc0&index=36 (ultima consultazione: 22/11/2023), entrambe per l'apprendimento del nome delle note e della scala di do maggiore; *Coi cubetti faccio un gioco* https://www.youtube.com/watch?v=rclMJc9TDkc&list=OLAK5uy_n9GxEc3ow71v2YZMA6Ee0nJ39EhMAFsc0&index=46 (ultima consultazione: 22/11/2023), riguardante il concetto di triade e dei suoi rivolti, ecc.

questo caso è eseguito con una precisa coreografia finalizzata all'apprendimento di specifici obiettivi didattici, anche di carattere pratico (come, ad esempio, la presa del violino). Anche il saluto finale cambia di anno in anno.

2.5 La conferma in ambito scientifico: la scoperta dei neuroni-specchio

Ancora una volta è la scienza ad avvalorare quanto è stato affermato finora relativamente al ruolo svolto dall'imitazione nel processo d'apprendimento, confermando così l'intuizione avuta un secolo fa da Shinichi Suzuki e sulla quale il Maestro giapponese ha basato il proprio "metodo della lingua madre". È ormai un fatto risaputo, infatti, che esiste una particolare classe di neuroni, definiti "neuroni specchio", i quali, come si vedrà in questa breve analisi, svolgono un ruolo molto importante per diverse funzioni operate dal nostro cervello, funzioni – tra cui proprio l'apprendimento per imitazione – che sono ancor oggi al centro di studi e di dibattiti scientifici.

Intorno ai primi anni Novanta del ventesimo secolo l'equipe dell'Università di Parma guidata da Giacomo Rizzolatti, conducendo alcuni esperimenti sui macachi, scoprì che determinati neuroni, situati nell'area frontale del cervello, si attivavano sia quando i primati compivano un'azione, sia quando vedevano compierla da un altro individuo (indifferentemente macaco o essere umano) senza che loro la stessero eseguendo (da qui la denominazione di "neuroni specchio"), come spiega Rizzolatti:

I neuroni specchio sono una classe particolare di neuroni visuomotori, scoperti originariamente nell'area F5 della corteccia premotoria¹³⁵ delle scimmie, che si attivano sia quando la scimmia fa una particolare azione, che quando osserva un altro individuo (scimmia o umano) fare un'azione simile¹³⁶.

¹³⁵ L'area F5 della corteccia premotoria è preposta al controllo dei movimenti della mano in relazione all'azione di afferrare oggetti, nonché alle interazioni che sussistono tra la mano e la bocca.

¹³⁶ G. Rizzolatti e L. Craighero, *The mirror-neuron system*, in *Annual Review of Neuroscience*, 2004, n. 27, p. 169. In originale:

La ricerca si è poi allargata anche agli esseri umani, grazie all'uso della risonanza magnetica funzionale (fMRI) e della stimolazione magnetica transcranica (TMS) ed è stato confermato che tali neuroni sono presenti anche nel cervello umano e si comportano analogamente a quelli delle scimmie, attivandosi anche in presenza dell'osservazione di azioni fatte da altri¹³⁷:

In conclusione, studi condotti tramite la TMS indicano che esiste negli esseri umani un sistema di neuroni specchio (un sistema di risonanza motoria) e che possiede importanti proprietà non osservate nelle scimmie [...] Queste proprietà del sistema umano dei neuroni specchio dovrebbero svolgere un ruolo importante nel determinare la capacità degli esseri umani di imitare l'azione degli altri¹³⁸.

Si noti la particolare terminologia: ormai si parla, infatti, di “sistema di neuroni specchio”, e non di neuroni specchio *tout court* (intendendo con questi quelli dell'area F5 della corteccia premotoria), in quanto diversi studi susseguiti nel corso degli ultimi decenni hanno messo in luce che nel cervello umano i neuroni specchio non si trovano solo in quell'area, ma anche, ad esempio, vicino all'area di Broca o in altre aree preposte alle emozioni e all'affettività¹³⁹:

Mirror neurons are a particular class of visuomotor neurons, originally discovered in area F5 of the monkey premotor cortex, that discharge both when the monkey does a particular action and when it observes another individual (monkey or human) doing a similar action.

¹³⁷ Ulteriori studi hanno messo in luce che anche altre specie animali, oltre alle scimmie e all'uomo, possiedono i neuroni specchio: essi sono stati rinvenuti anche negli uccelli, pipistrelli e nei ratti. Si veda in proposito l'intervista a Giacomo Rizzolatti al *Wired Next Fest* di Milano del 2019, consultabile al link <https://next.wired.it/nextfest-milano-2019/il-nostro-cervello-la-macchina-piu-perfetta/>, dal min. 3.00 al min. 3.56. (Ultima consultazione: 22/11/2023).

¹³⁸ G. Rizzolatti e L. Craighero, *op. cit.*, p. 176. In originale:

In conclusion, TMS studies indicate that a mirror-neuron system (a motor resonance system) exists in humans and that it possesses important properties not observed in monkeys. [...] These properties of the human mirror-neuron system should play an important role in determining the humans' capacity to imitate others' action.

Si veda anche C. Keysers e V. Gazzola, *Expanding the mirror: vicarious activity for actions, emotions, and sensations*, in *Current Opinion in Neurobiology*, vol. 19 n. 6, 2009.

¹³⁹ Cfr. G. Buccino *et alia*, *Action observation activates premotor and parietal areas in a somatotopic manner: an fMRI study*, in *European Journal of Neurosciences*, vol. 13 n. 2, 2001, o ancora H. Théoret e A. Pascual-Leone, *Language Acquisition: Do as You Hear*, in *Current Biology*, vol. 12 n. 21, 2002.

Un gran numero di studi ha dimostrato che l'osservazione di azioni compiute da altri attiva negli esseri umani una complessa rete formata dalle aree occipitale, temporale e visiva parietale e da due regioni corticali [...] Queste ultime due regioni sono la parte rostrale del lobulo parietale inferiore e la parte inferiore della circonvoluzione precentrale oltre alla parte posteriore della circonvoluzione frontale inferiore (IFG)¹⁴⁰. Queste regioni costituiscono il nucleo del sistema umano dei neuroni specchio.

[...] Ulteriori esperimenti di Koski *et alia* (2002) hanno confermato l'importanza dell'area di Broca, in particolare quando l'azione da imitare aveva uno scopo preciso.

[...] Nishitani&Hari (2000, 2002) hanno effettuato due studi nei quali hanno indagato l'imitazione rispettivamente delle azioni di presa e dei movimenti facciali. È stata utilizzata la MEG evento-correlata. Il primo studio ha confermato l'importanza della IFG sinistra (area di Broca) nell'imitazione¹⁴¹.

Emerge così, in tutta la sua portata, il ruolo svolto dai neuroni specchio nel processo imitativo, con le molteplici implicazioni ad esso associate, primo fra tutti proprio l'apprendimento:

In generale, ci sono due tipi di comportamenti recentemente acquisiti basati sull'apprendimento per imitazione. Uno è la sostituzione dello schema motorio utilizzato spontaneamente dall'osservatore in risposta a un dato stimolo con un altro schema motorio che è più adeguato a realizzare un compito dato. Il secondo è la capacità di apprendere una sequenza motoria utile a raggiungere un obiettivo specifico.

¹⁴⁰ La circonvoluzione frontale inferiore comprende, tra le varie aree, anche la BA 44, che corrisponde all'area di Broca.

¹⁴¹ G. Rizzolatti e L. Craighero, *op. cit., passim*. In originale:

A large number of studies showed that the observation of actions done by others activates in humans a complex network formed by occipital, temporal, and parietal visual areas, and two cortical regions [...] These two last regions are the rostral part of the inferior parietal lobule and the lower part of the precentral gyrus plus the posterior part of the inferior frontal gyrus (IFG). These regions form the core of the human mirror-neuron system.

[...] Further experiments by Koski et al. (2002) confirmed the importance of Broca's area, in particular when the action to be imitated had a specific goal

[...] Nishitani&Hari (2000, 2002) performed two studies in which they investigated imitation of grasping actions and of facial movements, respectively. The event-related MEG was used. The first study confirmed the importance of the left IFG (Broca's area) in imitation.

La base neuronale della capacità di formare un nuovo schema motorio sulla base dell'osservazione dell'azione è stata studiata da Buccino *et alia*, usando un paradigma fMRI evento-correlato. Il compito di base era l'imitazione, ad opera di partecipanti inesperti, degli accordi suonati da un chitarrista esperto. Utilizzando un paradigma evento-correlato, è stata mappata l'attivazione corticale durante i seguenti eventi: (a) osservazione dell'azione. (b) pausa (formazione e consolidamento del nuovo schema motorio), (c) esecuzione dell'accordo e (d) riposo. Oltre alla condizione di imitazione, c'erano tre condizioni di controllo: osservazione senza alcuna richiesta motoria, osservazione seguita dall'esecuzione di un'azione non correlata (ad esempio, grattare il manico della chitarra) e libera esecuzione di accordi alla chitarra.

I risultati hanno dimostrato che durante l'evento osservazione-per-imitare c'era l'attivazione di una rete corticale che coincideva con quella che è attiva durante l'osservazione-senza-istruzione-di-imitare e durante l'osservazione per non imitare¹⁴².

Nel corso degli anni sono stati messi in luce molti aspetti interessanti dei neuroni specchio, come ad esempio il fatto che, a dispetto del nome, essi non sono legati solo al *veder* compiere un'azione, come si credeva inizialmente, ma anche ad altre percezioni sensoriali, come ad esempio *udire* compiere l'azione:

Kohler *et alia*. (2002) hanno registrato attività neuronale a specchio nell'area F5 mentre la scimmia osservava un'azione rumorosa (ad esempio, strappare un pezzo di

¹⁴² G. Rizzolatti e L. Craighero, *op. cit.*, p. 182. In originale:

Broadly speaking, there are two types of newly acquired behaviors based on imitation learning. One is substitution, for the motor pattern spontaneously used by the observer in response to a given stimulus, of another motor pattern that is more adequate to fulfill a given task. The second is the capacity to learn a motor sequence useful to achieve a specific goal.

The neural basis of the capacity to form a new motor pattern on the basis of action observation was recently studied by Buccino et al., using an event-related fMRI paradigm. The basic task was the imitation, by naïve participants, of guitar chords played by an expert guitarist. By using an event related paradigm, cortical activation was mapped during the following events: (a) action observation, (b) pause (new motor pattern formation and consolidation), (c) chord execution, and (d) rest. In addition to imitation condition, there were three control conditions: observation without any motor request, observation followed by execution of a nonrelated action (e.g., scratching the guitar neck), and free execution of guitar chords.

The results showed that during the event observation-to-imitate there was activation of a cortical network that coincided with that which is active during observation-without-instruction-to-imitate and during observation in order not to imitate.

carta) o le era presentata con lo stesso rumore senza vederla. I risultati hanno rivelato che circa il 15% dei neuroni specchio reattivi alla presentazione di azioni accompagnate da suoni rispondeva anche alla presentazione del solo suono. [...] I neuroni che rispondevano specificamente ai suoni delle azioni sono stati soprannominati neuroni specchio “audio-visivi”¹⁴³.

Nell’intervista citata precedentemente¹⁴⁴ Rizzolatti fa un ulteriore esempio, quello di essere chiusi in una stanza e sentir camminare al di fuori di essa: basta solo udire il suono dei passi perché si attivino i neuroni specchio e il nostro cervello capisca quale azione sta avendo luogo. Questo perché, come afferma Rizzolatti nella stessa intervista, “i neuroni specchio non codificano il movimento in sé, ma lo scopo dell’azione”. In altre parole, il nostro cervello non processa i movimenti che permettono di compiere l’azione, ma fa riferimento a una sorta di “vocabolario” di azioni che abbiamo dentro di noi (alcune innate e alcune acquisite con l’esperienza), ognuna delle quali ha un proprio scopo specifico: nel momento in cui il cervello percepisce un’azione (la vede o la sente fare), i neuroni specchio si attivano e la comprendono. Il riconoscimento delle azioni altrui diventa così possibile, grazie a una sorta di risonanza all’interno del sistema neurologico di colui che percepisce.

Nel repertorio di azioni innate Rizzolatti annovera le emozioni. Questa posizione ha, evidentemente, delle importanti implicazioni: sia Rizzolatti che altri autori¹⁴⁵ hanno infatti sottolineato come i neuroni specchio possano essere alla

¹⁴³ G. Rizzolatti e L. Craighero, *op. cit.*, p. 173. In originale:

Kohler et al. (2002) recorded F5 mirror neuron activity while the monkey was observing a noisy action (e.g., ripping a piece of paper) or was presented with the same noise without seeing it. The results showed that about 15% of mirror neurons responsive to presentation of actions accompanied by sounds also responded to the presentation of the sound alone. [...] Neurons responding specifically to action sounds were dubbed “audio-visual” mirror neurons.

¹⁴⁴ Cfr. *supra*, nota 137.

¹⁴⁵ Si vedano, ad esempio, G. Rizzolatti e C. Sinigaglia, *Specchi nel cervello. Come comprendiamo gli altri dall’interno*, Raffaello Cortina Editore, 2019; P.F. Ferrari e G. Coudé, *Mirror Neurons, Embodied Emotions, and Empathy*, in K.Z. Meyza e E. Knapska (a cura di), *Neuronal Correlates of Empathy*, Academic Press, 2018; R. Praszker, *Empathy, mirror neurons and SYNC*, in *Mind & Society*, n. 15, 2016; C. Lamm e J. Majdandžić, *The role of shared neural activations, mirror neurons, and morality in empathy – A critical comment*, in *Neuroscience*

base dell'empatia e della cosiddetta "teoria della mente". Quando vediamo un'altra persona provare una determinata emozione, nel nostro cervello si attivano i neuroni specchio che ci permettono di riconoscere e comprendere cosa sta provando l'altro, avendo noi stessi in precedenza vissuto quell'emozione e avendola pertanto immagazzinata nel nostro "archivio". A questo riguardo, proprio un non corretto funzionamento del sistema di neuroni a specchio, secondo Rizzolatti e altri scienziati¹⁴⁶, sarebbe alla base dei disturbi dello spettro autistico.

Vilayanur Ramachandran, neuroscienziato e professore presso il Dipartimento di psicologia dell'Università della California a San Diego, afferma a proposito dell'empatia e dell'autismo:

Con la conoscenza di questi neuroni si hanno le basi per comprendere un gran numero di aspetti molto enigmatici della mente umana: l'empatia della "lettura della mente", l'apprendimento per imitazione e persino l'evoluzione del linguaggio. Ogni volta che guardi qualcun altro fare qualcosa (o addirittura iniziare a fare qualcosa), il corrispondente neurone specchio potrebbe attivarsi nel tuo cervello, permettendoti così di "leggere" e comprendere le intenzioni di un altro, e quindi di sviluppare una sofisticata "teoria delle altre menti".

[...] Suggesto, inoltre, che un deficit di questi neuroni specchio possa spiegare l'autismo [...]. Senza questi neuroni il bambino non può più comprendere o entrare in empatia con altre persone in modo emotivo e quindi si ritira completamente dal mondo dal punto di vista sociale¹⁴⁷.

Research, vol. 90 n. 15, 2015; N. Zaboura, *Das empathische Gehirn. Spiegelneurone als Grundlage menschlicher Kommunikation*, VS Verlag, 2009; V. Gallese, *Mirror neurons, embodied simulation, and the neural basis of social identification*, in *Psychoanalytic Dialogues*, vol. 19 n. 5, 2009; L. Fogassi *et alia*, *Parietal Lobe: From Action Organization to Intention Understanding*, in *Science*, n. 308, 2005.

¹⁴⁶ Cfr. M. Dapretto, *Understanding emotions in others: mirror neuron dysfunction in children with autism spectrum disorders*, in *Nature Neuroscience*, vol. 9 n. 1, 2006; V.S. Ramachandran e L.M. Oberman, *Broken mirrors: a theory of autism*, in *Scientific American*, vol. 295 n. 5, 2006; L.M. Oberman *et alia*, *EEG evidence for mirror neuron dysfunction in autism spectrum disorders*, in *Cognitive Brain Research*, vol. 24 n. 2, 2005.

¹⁴⁷ V.S. Ramachandran, *Mirror neurons and imitation learning as the driving force behind "the great leap forward" in human evolution*, in *Edge* n. 69, 2000, consultabile al seguente indirizzo: https://www.edge.org/3rd_culture/ramachandran/ramachandran_index.html. (Ultima consultazione: 22/11/2023). In originale:

Particolarmente interessante ai fini del nostro lavoro è, tuttavia, l'implicazione che hanno i neuroni specchio relativamente al processo di apprendimento. Ramachandran si è dedicato allo studio del rapporto tra tali neuroni e lo sviluppo del linguaggio e della cultura¹⁴⁸, sviluppo che sarebbe avvenuto proprio sulla base del principio dell'imitazione:

Inoltre, come ha notato Rizzolatti, questi neuroni possono anche consentire di mimare – e, possibilmente, comprendere – i movimenti delle labbra e della lingua di altri che, a loro volta, potrebbero fornire l'opportunità al linguaggio di evolversi. (Questo è il motivo per cui, quando si tira fuori la lingua a un bambino appena nato, egli farà la stessa cosa! Com'è ironico e toccante che questo piccolo gesto racchiuda mezzo milione di anni di evoluzione del cervello dei primati). Una volta che si hanno queste due abilità in atto, la capacità di leggere le intenzioni di qualcuno e la capacità di mimare le sue vocalizzazioni, allora si è messa in moto l'evoluzione del linguaggio. Non è più necessario parlare di un unico organo linguistico e il problema non sembra più così misterioso. [...]

Il conseguente aumento della capacità di imitare e apprendere (e insegnare) spiegherebbe quindi l'esplosione del cambiamento culturale che chiamiamo il “grande balzo in avanti” o il “big bang” nell'evoluzione umana. Questa argomentazione implica che l'intero “dibattito natura-educazione” è in larga misura insignificante per quanto riguarda gli esseri umani. Senza la capacità di apprendimento geneticamente specificata che caratterizza il cervello umano, l'*Homo sapiens* non meriterebbe il titolo di “sapiens” (sapiente), ma senza essere immerso in

With knowledge of these neurons, you have the basis for understanding a host of very enigmatic aspects of the human mind: “mind reading” empathy, imitation learning, and even the evolution of language. Anytime you watch someone else doing something (or even starting to do something), the corresponding mirror neuron might fire in your brain, thereby allowing you to “read” and understand another's intentions, and thus to develop a sophisticated “theory of other minds.”

[...] I suggest, also, that a loss of these mirror neurons may explain autism [...]. Without these neurons the child can no longer understand or empathize with other people emotionally and therefore completely withdraws from the world socially.

¹⁴⁸ Riguardo alla funzione dei neuroni specchio nell'evoluzione del linguaggio, si veda anche G. Rizzolatti e M.A. Arbib, *Language within our grasp*, in *Trends in neurosciences*, vol. 21 n. 5, 1998; M.A. Arbib, *How the Brain Got Language: The Mirror System Hypothesis*, Oxford University Press, 2012.

una cultura che possa trarre vantaggio da questa capacità di apprendimento, il titolo sarebbe altrettanto inappropriato¹⁴⁹.

A conclusione di questa breve trattazione circa i neuroni specchio e senza entrare ulteriormente in un ambito che, data la sua portata, rischierebbe di esulare dalle finalità del presente lavoro, appare opportuno menzionare il fatto che diversi studiosi sono in disaccordo o, quantomeno, ridimensionano molto il ruolo dei neuroni specchio relativamente alle differenti implicazioni che essi avrebbero sia nell'apprendimento per imitazione, sia nello sviluppo del linguaggio, sia – ancor di più – nella capacità empatica e nei disturbi dello spettro autistico¹⁵⁰.

Ad ogni modo, quella dei neuroni specchio è sicuramente una scoperta epocale e ricca di implicazioni che, con ulteriori indagini e approfondimenti, potrà riservare ancora parecchie sorprese nell'ambito delle neuroscienze.

¹⁴⁹ V.S. Ramachandran, *op. cit.* In originale:

Moreover, as Rizzolatti has noted, these neurons may also enable you to mime – and possibly understand – the lip and tongue movements of others which, in turn, could provide the opportunity for language to evolve. (This is why, when you stick your tongue out at a new born baby it will reciprocate! How ironic and poignant that this little gesture encapsulates a half a million years of primate brain evolution.) Once you have these two abilities in place—the ability to read someone’s intentions and the ability to mime their vocalizations—then you have set in motion the evolution of language. You need no longer speak of a unique language organ and the problem doesn’t seem quite so mysterious any more. [...]

The resulting increase in ability to imitate and learn (and teach) would then explain the explosion of cultural change that we call the “great leap forward” or the “big bang” in human evolution. This argument implies that the whole “nature-nurture debate” is largely meaningless as far as humans are concerned. Without the genetically specified learnability that characterizes the human brain, *Homo sapiens* wouldn’t deserve the title “sapiens” (wise), but without being immersed in a culture that can take advantage of this learnability, the title would be equally inappropriate.

¹⁵⁰ Si vedano, ad esempio, i lavori di C. Heyes e C. Catmur, *What happened to mirror neurons?*, in *Perspectives on Psychological Science: a Journal of the Association for Psychological Science*, vol. 17 n. 1, 2022; G. Hickok, *The myth of mirror neurons: The real neuroscience of communication and cognition*, W. W. Norton & Co., 2019; G. Hickok, *Eight problems for the mirror neuron theory of action understanding in monkeys and humans*, in *Cognitive Neuroscience*, vol. 21 n. 7, 2009; M. Capozza e L. Pieroni, *Specchio, specchio nel mio cervello: i neuroni mirror*, in *Formazione IN Psicoterapia, Counselling, Fenomenologia*, rivista on-line dell’Istituto Gestalt di Firenze, 2013, consultabile all’indirizzo <https://rivista.igf-gestalt.it/specchio-specchio-nel-mio-cervello-i-neuroni-mirror/>. (Ultima consultazione: 22/11/2023); I. Dinstein *et alia*, *A mirror up to nature*, in *Current Biology*, vol. 18 n. 1, 2008.

CAPITOLO 3 – IL RUOLO FONDAMENTALE DEL RITMO E DELLA MELODIA PER LA MEMORIZZAZIONE

La musica è formata da due elementi fondamentali, il ritmo e la melodia, che, presi nel loro insieme, costituiscono l'essenza stessa della musica. Una musica esiste, infatti, solo nel momento in cui vi è una successione di suoni di diversa altezza (*aspetto melodico*) che si susseguono nel tempo (*aspetto ritmico*). Senza l'uno o l'altro di questi due elementi *la musica non può essere*.

Non è stato volutamente preso in considerazione l'aspetto dell'armonia che, per quanto importante, può essere tuttavia considerato un elemento aggiuntivo e arricchente, ma non altrettanto essenziale. Il concetto di armonia tonale, come lo intendiamo oggi, ha origine, infatti, nella musica occidentale solo in epoca moderna. Se si pensa alle origini della musica, essa è nata sicuramente dal connubio tra una linea melodica – a prescindere da quello che può esserne stato lo stimolo: imitazione del canto degli uccelli e/o di altri suoni della natura, emissione con la voce di suoni intonati come richiami, espressione mediante la vocalità di sentimenti d'amore, ecc.¹⁵¹ – e un ritmo, inizialmente mutuato, probabilmente, dall'ascolto (con conseguente tentativo di riproduzione) di un ritmo presente in natura (il battito cardiaco, il gocciolio dell'acqua, il rumore scandito dei passi, lo sciabordio delle onde contro la riva, lo scalpitio di un cavallo al galoppo, ecc.).

Proprio questi due elementi costitutivi della musica si rivelano essere particolarmente efficaci per favorire i processi di memorizzazione di testi ad essa abbinati.

3.1 La componente ritmica: poesie, filastrocche, scioglilingua

Il ritmo è per propria natura strettamente e indissolubilmente legato sia alla musica che alla parola. Il ritmo musicale è dato dall'alternanza di accenti forti e

¹⁵¹ Molte sono state le teorie sull'origine della musica susseguitesi nel corso dei secoli, fin dai tempi degli antichi filosofi greci. L'ipotesi più plausibile è che si sia trattato di un fenomeno con origini poligenetiche.

deboli (*tesi e arsi* o *battere e levare*), nonché dalla combinazione di note di durata più lunga e note di durata più breve. Allo stesso modo, le parole di un discorso si articolano in una serie di accenti tonici e, soprattutto in poesia, anche in un'alternanza di sillabe lunghe e sillabe brevi che costituiscono l'aspetto metrico della lingua. Questo tratto che accomuna il linguaggio musicale e la prosodia della lingua è ulteriore indice del forte legame che esiste tra musica e lingue¹⁵².

Nina Kraus, neuroscienziata, docente di neuroscienze uditive presso la Northwestern University in Illinois, in un articolo per *MIT Press Reader* esprime delle considerazioni particolarmente interessanti a questo riguardo:

Perché ci interessiamo del ritmo? Ci collega al mondo. Svolge un ruolo nell'ascolto, nel linguaggio, nella comprensione del parlato in luoghi rumorosi, nel camminare e persino nei nostri sentimenti l'uno nei confronti dell'altro.

Il ritmo è molto più di una componente della musica [...] In effetti, *il ritmo è un ingrediente necessario della stessa comunicazione linguistica* [...]

I ritmi cerebrali possono predire lo sviluppo del linguaggio nei neonati e nei bambini. I ritmi cerebrali possono anche determinare i punti di forza e i colli di bottiglia di una persona in relazione al linguaggio e alla capacità di capire il senso di una scena uditiva mentre la si ascolta nel rumore.

I bambini che riconoscono le differenze nei *pattern* ritmici e battono a ritmo, imparano a leggere e compitare più facilmente. Molte abilità di mantenere il battito sono compromesse nei bambini più grandi con dislessia. Il mio team ha scoperto un legame tra il mantenimento del battito e lo sviluppo del linguaggio negli adolescenti e nei bambini di tre anni. Qual è la connessione tra le abilità ritmiche e quelle che potrebbero sembrare abilità non correlate come leggere e scrivere?

C'è davvero ritmo nel linguaggio, al di là della rima della poesia. Fa intrinsecamente parte della pronuncia. Il ritmo conta, anche nelle singole parole. “*Record*”, “*contrast*”, “*project*” e “*produce*” possono essere sostantivi o verbi a

¹⁵² Una differenza, forse l'unica, tra il ritmo musicale e quello della lingua è che il primo è inquadrato in una struttura a battiti regolari (la successione delle battute musicali), mentre nel linguaggio il ritmo è libero, svincolato da costrizioni entro schemi predefiniti. Cfr. O. Ozernov-Palchik e A.D. Patel, *Musical rhythm and reading development: does beat processing matter?*, in *Annals of the New York Academy of Science*, vol. 1423 n. 1, 2018.

seconda della sillaba accentata¹⁵³. [...] In tutte le lingue c'è un preciso aspetto ritmico in rapporto alla lingua parlata, determinato da alterazioni nell'accento, nella durata e nell'intonazione delle sillabe¹⁵⁴.

Effettivamente, la percezione del ritmo negli esseri umani si sviluppa praticamente fin dalla nascita, come hanno sottolineato anche altri studi condotti sui neonati, ed è quindi una capacità intrinseca alla natura stessa di essere umani:

Ontogeneticamente, la discriminazione del ritmo è osservata nei bambini di soli due mesi d'età. Come gli adulti, i bambini di sette mesi possono dedurre un battito soggiacente, categorizzando i ritmi sulla base del metro e i bambini di nove mesi possono notare più prontamente piccole discrepanze di tempo in ritmi fortemente metrici, piuttosto che non metrici¹⁵⁵.

¹⁵³ Analogamente a quanto avviene in italiano con coppie di parole (in questo caso non necessariamente in relazione di verbo-sostantivo tra loro), quali: àmbito – ambito; bàlia – balia; càpitano – capitano; lèggere – leggere; rètina – retina; [che essi] rùbino – rubino; sèguito – seguito; tèndine – tendine, per citare solo qualche esempio.

A questo argomento sarà dedicata una canzoncina nel quarto capitolo del presente lavoro.

¹⁵⁴ L'articolo cui si fa qui riferimento è *The extraordinary ways rhythm shapes our lives*, pubblicato il 3 aprile 2023 e consultabile all'indirizzo <https://thereader.mitpress.mit.edu/the-extraordinary-ways-rhythm-shapes-our-lives/>. (Ultima consultazione: 22/11/2023). In originale:

Why do we care about rhythm? It connects us to the world. It plays a role in listening, in language, in understanding speech in noisy places, in walking, and even in our feelings toward one another.

Rhythm is much more than a component of music [...] In fact, *rhythm is a necessary ingredient of linguistic communication itself*[...]

Brain rhythms can predict language development in infants and children. Brain rhythms can also determine a person's strengths and bottlenecks related to language and the ability to make sense of an auditory scene while listening in noise.

Children who recognise differences in rhythm patterns and tap to a beat learn to read and spell more easily. Several beat-keeping skills are impaired in older children with dyslexia. My own team have found a link between beat keeping and language development in adolescents and in children as young as three years old. What is the connection between rhythm skills and what might appear to be unrelated skills like reading and writing?

There really *is* rhythm in language, beyond the rhyming of poetry. It is inherently a part of pronunciation. Rhythm matters, even in single words. "Record," "contrast," "project," and "produce" can be either nouns or verbs depending on which syllable is stressed. [...] In all languages there is a definite rhythmic aspect to spoken language, brought about by alterations in stress, duration, and pitch of the syllables.

¹⁵⁵ E.A. Miendlarzewska e W.J. Trost, *How musical training affects cognitive development: rhythm, reward and other modulating variables*, in *Frontiers in Neuroscience*, vol. 7 art. n. 279, 2014, p. 10. In originale:

È assai importante coltivare ed esercitare fin da bambini tale capacità di percepire il ritmo e riprodurlo attraverso la corporeità (che richiede l'attivazione del sistema sensorimotorio) proprio perché il ritmo aiuta a sviluppare le abilità necessarie a realizzare compiti di prealfabetizzazione¹⁵⁶ e a performare meglio nella successiva fase di scolarizzazione, in particolare per quanto riguarda l'ambito della lettura. Essendo ritmo e linguaggio intrinsecamente connessi, infatti, il possesso di buone capacità di sincronizzarsi con una pulsazione ritmica in età prescolare è indice del fatto che i bambini sono pronti ad affrontare la fase della lettura e otterranno risultati migliori rispetto a quei coetanei che mostrano, invece, difficoltà con le prestazioni ritmiche:

la capacità di sincronizzarsi col battito e l'elaborazione uditiva neurale potrebbero servire come indicatori oggettivi precoci dell'essere pronti alla lettura, consentendo ai medici di identificare i bambini a rischio di difficoltà d'apprendimento del linguaggio e fornire dei rimedi, prima che rimangano indietro rispetto ai loro coetanei nel rendimento sul piano della lettura.

[...] i bambini in età prescolare, incapaci di sincronizzare la loro produzione motoria con un battito uditivo esterno calibrato sul ritmo fonemico, hanno capacità di prelettura (elaborazione fonologica, memoria uditiva a breve termine, denominazione rapida) e percezione musicale più scarse rispetto ai loro coetanei capaci di sincronizzarsi. [...] la sincronizzazione col battito, la precisione della codifica neurale e le abilità linguistiche nei bambini in età prescolare sono interconnesse e suggeriscono che la sincronia uditivo-motoria è alla base sia del mantenimento del battito che dello sviluppo del linguaggio. Questi risultati sono coerenti con studi precedenti che suggeriscono che la sensibilità alle modulazioni temporali nel discorso è un meccanismo chiave dello sviluppo della lettura e noi forniamo la prima (a nostra conoscenza) prova biologica di questo fenomeno nei bambini in età prescolare.

Ontogenetically, rhythm discrimination is observed in infants as young as 2 months of age. Like adults, 7-months old infants can infer an underlying beat, categorizing rhythms on the basis of meter, and 9-month old infants can more readily notice small timing discrepancies in strongly metrical than in non-metrical rhythms.

¹⁵⁶ Cfr. S. Bonacina *et alia*, *Rhythm, reading, and sound processing in the brain in preschool children*, in *npl Science of Learning*, vol. 6 art. n. 20, 2021.

[...] I bambini che faticano a muoversi in modo sincrono rispetto a un battito possono avere una rappresentazione neurale dei suoni più scarsa e ulteriori ricerche nel corso del tempo potrebbero dimostrare che questa mancanza di sincronia neurale potrebbe predire future difficoltà nell'apprendimento della lettura o potrebbe mettere questi bambini a rischio di sviluppare disturbi dell'elaborazione uditiva¹⁵⁷.

Oltre al già citato articolo di Nina Kraus, abbiamo evidenza da diversi studi scientifici di come il ritmo si riveli assai utile anche per aiutare a migliorare eventuali carenze nei soggetti con difficoltà di lettura. Ewa Miendlarzewska e Wiebke Trost, ricercatrici del Dipartimento di Neuroscienze Fondamentali e del Centro Svizzero di Scienze Affettive, presso l'Università di Ginevra, affermano che

esiste uno stretto legame tra le abilità linguistiche e di lettura e la capacità di percepire e produrre ritmo, come ampiamente documentato da studi su bambini affetti da dislessia o con deficit di attenzione, come ad esempio il disturbo da deficit di attenzione/iperattività, che mostrano difficoltà nei compiti ritmici. In effetti, il *priming* con una sequenza ritmica facilita l'elaborazione del linguaggio e le prestazioni nella discriminazione percettiva in tutti i domini sensoriali, come pure nei compiti di risposta motoria, sono migliori quando gli stimoli sono presentati in maniera isocrona¹⁵⁸.

¹⁵⁷ K. Woodruff Carr *et alia*, *Beat synchronization predicts neural speech encoding and reading readiness in preschoolers*, in *PNAS (Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America)*, vol. 111 n. 40, 2014, *passim*. In originale:

beat synchronization ability and neural auditory processing might serve as objective early markers for reading readiness, allowing clinicians to identify children at risk for language-learning difficulties and provide remediation before they fall behind their peers in reading achievement.

[...] preschoolers unable to synchronize their motor output with a phonemic-paced external auditory beat have poorer prereading skills (phonological processing, auditory short-term memory, rapid naming) and music perception than their synchronizing peers. [...] beat synchronization, the precision of neural encoding, and language skills are interrelated in preschoolers and suggest that auditory-motor synchrony underlies both beat-keeping and language development. These findings are consistent with previous studies suggesting that sensitivity to temporal modulations in speech is a key mechanism of reading development, and we provide the first (to our knowledge) biological evidence of this phenomenon in preschoolers.

[...] Children who struggle to move synchronously to a beat may have poorer neural representation of sounds, and additional longitudinal research may show that this lack of neural synchrony could predict future struggles in learning to read or could put such children at risk for developing auditory processing disorders.

¹⁵⁸ E.A. Miendlarzewska e W.J. Trost, *op. cit.*, p. 10. In originale:

Un legame, quello tra ritmo e parola e, più in generale, tra musica e linguaggio, che non si esaurisce col tempo ma persiste nell'arco di tutta la vita dell'uomo e che vede la musica come uno strumento di grande supporto per la memoria verbale e la memoria visiva anche in età adulta¹⁵⁹.

Il concetto di ritmo è strettamente legato a quello di *pulsazione* che è “l'evento ritmico essenziale in cui la tensione e il rilassamento si alternano, rigenerandosi vicendevolmente. La sua modulazione in rapporto al tempo (velocità) sta alla base di ogni fenomeno musicale”¹⁶⁰. La pulsazione per sua natura è ripetitiva: è un battito ripetuto a intervallo costante, a prescindere dalla velocità della sua esecuzione. Tale ripetitività crea nel cervello un senso di

there is a close link between language and reading skills and the ability to perceive and produce rhythm, as widely documented by studies in children with dyslexia, or with attention deficits as for example attention-deficit-hyperactivity disorder, who show difficulties in rhythmic tasks. In fact, priming with a rhythmic sequence facilitates speech processing, and performance on perceptual discrimination in all sensory domains as well as motor response tasks is better when stimuli are presented isochronously.

Si vedano anche i lavori di A. Bhide, A. Power e U. Goswami, *A Rhythmic Musical Intervention for Poor Readers: A Comparison of Efficacy With a Letter-Based Intervention*, in *Mind, Brain, and Education*, vol. 7 n. 2, 2013; A. Tierney e N. Kraus, *Music Training for the Development of Reading Skills*, in M. M. Merzenich, M. Nahum, T. M. Van Vleet (a cura di), *Progress in Brain Research*, vol. 207, Academic Press, 2013; K.H. Corriveau e U. Goswami, *Rhythmic motor entrainment in children with speech and language impairments: tapping to the beat*, in *Cortex*, vol. 45 n. 1, 2009; K. Woodruff Carr *et alia*, *Incorporation of feedback during beat synchronization is an index of neural maturation and reading skills*, in *Brain & Language*, n. 164, 2017. In particolare, in quest'ultimo articolo, a p. 50 si legge:

Alla luce dei risultati attuali, suggeriamo che interventi basati sulla sincronizzazione del battito potrebbero avvantaggiare le persone con disturbi linguistici basati sul tempo, in quanto questa abilità è collegata alle capacità di lettura nell'adolescenza e nell'infanzia e l'esercizio musicale sembra migliorare sia le capacità di sincronizzazione che quelle di lettura, verosimilmente attraverso le strutture motorie.

In originale:

In light of the current findings, we suggest interventions based on beat synchronization might benefit individuals with timing-based language disorders, as this skill relates to reading abilities in adolescence and childhood, and music training seems to improve both synchronization and reading skills, possibly via motor structures.

¹⁵⁹ Cfr. F. Degé e K. Kerkovius, *The effects of drumming on working memory in older adults*, in *Annals of the New York Academy of Science*, vol. 1423 n. 1, 2018.

Si veda anche X. Guo *et alia*, *Musical instrument training program improves verbal memory and neural efficiency in novice older adults*, in *Human Brain Mapping*, vol. 45 n. 5, 2021.

In particolare, circa gli effetti positivi sulla memoria verbale in età adulta in seguito allo studio della musica avvenuto entro i primi dodici anni di vita, cfr. A. Chan, Y.C. Ho e M.C. Cheung, *Music training improves verbal memory*, in *Nature*, vol. 396 n. 128, 1998.

¹⁶⁰ M. Fulgoni e A. Sorrentino *Manuale di teoria musicale, volume primo*, Edizioni musicali “la Nota”, 2008, p. 47.

certezza che allo scadere di un certo intervallo temporale giungerà un nuovo battito, generando così una prevedibilità di ciò che sta per succedere nell'immediato futuro, e nel contempo un senso di attesa per tale battito che sta per arrivare.

Questo meccanismo di attesa e prevedibilità è fortemente accentuato quando la categoria del ritmo si combina con quella della rima. Questo connubio si rivela, infatti, ancor più utile per una memorizzazione più efficace delle informazioni. Empiricamente, qualunque persona scolarizzata ne ha avuto conferma diretta in quanto – almeno una volta nella vita – ha studiato una poesia a memoria. Se fosse necessario memorizzare un breve testo in prosa, è apodittico che la maggior parte delle persone incontrerebbe forti difficoltà rispetto a memorizzare una poesia, proprio perché nella poesia – soprattutto se le strofe presentano delle rime – entra fortemente in gioco l'aspetto ritmico e la prevedibilità. Si crea, infatti, una sorta di cantilena ripetitiva che favorisce l'immagazzinamento del testo nella memoria a lungo termine. In presenza di una rima inserita in un *pattern* ritmico, il cervello sa cosa attendersi, per cui si viene a generare un senso di sicurezza e 'familiarità' che alimenta la fiducia nelle proprie capacità di memorizzazione.

Uno studio di alcuni anni fa, notando la carenza di indagini nell'ambito della psicologia evolutiva relative all'efficacia dell'uso delle rime come fonte di immagazzinamento delle informazioni e muovendo dall'opinione comunemente diffusa che i bambini ricordano le filastrocche meglio degli adulti, ha svolto una ricerca in cui ha confrontato la memoria a lungo termine di un gruppo di bambini di quattro anni con quella dei loro genitori (che leggevano loro le filastrocche) e di un gruppo di giovani adulti (che le ascoltavano passivamente), giungendo alla conclusione che i bambini di quattro anni avessero effettivamente delle prestazioni migliori di entrambi gli altri gruppi.

Una considerazione interessante che emerge da tale studio riguarda il fatto che, prima ancora del contenuto, ciò che viene memorizzato è la poesia in sé:

La memoria *verbatim* dei bambini non è stata ben studiata in maniera specifica per i componimenti in versi (storie in rima, canzoni e poesie). Invece, ci si è

focalizzati sulla questione se la poesia aiuti i bambini a ricordare il contenuto (le rime aiutano i bambini ad apprendere?). I risultati sono stati contrastanti. [...] Questi e altri risultati simili hanno portato allo scetticismo circa l'utilità dei versi come aiuto didattico.

Come possiamo allora riconciliare questi risultati con l'opinione diffusa che la memoria dei bambini per i versi sia in qualche modo migliore di quella per la prosa? Il fattore critico è che gli studi che mostrano una memoria più scarsa per i versi erano basati su test di contenuto, mentre le prove empiriche che i bambini ricordano meglio i versi si basano generalmente sulla loro capacità di ricordare i versi stessi. [...] poiché i versi piacciono di più ai bambini e stimolano in maniera intrinseca l'attenzione alle caratteristiche fonologiche (cioè i ritmi e le rime stesse), i bambini propendono a memorizzare queste informazioni a scapito del contenuto¹⁶¹.

Queste considerazioni sono perfettamente conciliabili con il fatto che l'uso del ritmo e della rima giova a una memorizzazione efficace in ambito linguistico, in quanto molti aspetti connessi allo studio di una lingua devono essere memorizzati proprio in maniera piuttosto meccanica (si pensi alla pronuncia, alla corretta accentazione dei vocaboli, a una serie di famiglie di vocaboli che non richiedono particolare comprensione a livello semantico, come i numeri o i colori) e non necessitano di alcun approfondimento sul piano contenutistico né, tantomeno, alcuna elaborazione a parole proprie: è esattamente la *memorizzazione in sé* che occorre in tali casi.

¹⁶¹ I. Király *et alia*, *Preschoolers have better long-term memory for rhyming text than adults*, in *Developmental Science*, vol. 20 n. 3, 2017, consultabile online all'indirizzo <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8035052/#R7>. (Ultima consultazione: 22/11/2023). In originale:

Children's verbatim memory for verse specifically (rhyming stories, songs, and poems) has not been well studied. Instead, the focus has been on whether verse helps children remember content (do rhymes help children learn?). Results have been mixed. [...] These and similar results have led to skepticism about the utility of verse as an educational aid.

How can we reconcile these results then with the conventional wisdom that children's memory for verse is somehow better than for prose? The critical factor is that the studies showing poorer memory for verse were based on tests of content, while anecdotal evidence that children better remember verse is typically based on their ability to recall the verse itself. [...] since verse is better liked by children, and intrinsically encourages attention to phonological characteristics (i.e. the rhythms and rhymes themselves), children are biased toward the retention of this information, at the expense of content.

Inoltre, anche nei casi in cui occorra memorizzare il contenuto, come ad esempio lo studio mnemonico di alcune regole grammaticali, il primo passo, dopo averle comprese, è comunque quello di memorizzare le regole in sé. È solo in un secondo momento, quando una regola viene rievocata, che necessita di un'elaborazione dal punto di vista del significato per essere applicata correttamente¹⁶².

La rima, quindi, riduce lo sforzo mnemonico restringendo il ventaglio dei possibili vocaboli da richiamare alla mente: ci permette di operare una scrematura delle opzioni plausibili che possono essere inserite a completamento della rima stessa. Si pensi ad esempio alla filastrocca popolare:

*Carlo Magno re di Francia
ha tre pulci sulla pancia:
gratta gratta tutto il dì
ma le pulci restan lì*

nel secondo verso, sapendo che occorre nominare una parte del corpo e avendo già detto “Francia” alla fine del primo verso, è quasi automatico ricordare “pancia” e non nominare altre parti del corpo che non farebbero rima con “Francia”. Allo stesso modo, tra il terzo e quarto verso, la scelta che la parola “dì” impone di fare è necessariamente “lì” (non potrebbe essere “qui”, perché chi la declama sta parlando di Carlo Magno e non di sé stesso). In tal modo, il cervello è agevolato nel ricordo e lo sforzo mnemonico è ridotto sensibilmente¹⁶³.

¹⁶² Le potenzialità e la valenza della versificazione applicata a un testo da apprendere, per una più agevole memorizzazione di quest'ultimo, furono comprese fin dall'antichità. Il grande teorico musicale e didatta medievale Guido d'Arezzo (992 ca.-forse 1050) scrisse uno dei suoi trattati, le *Regulae rythmicae*, destinato all'istruzione pratica dei cantori, proprio in forma di versi per facilitarne la memorizzazione.

¹⁶³ Gli stessi autori dello studio citato nella nota 161 affermano:

[...] Le informazioni *verbatim* decadono rapidamente, anche nella memoria a breve termine. Con i versi la memoria è più solida. [...] Ciò è coerente con l'osservazione di Rubin (1995) che il verso aiuta la memoria fornendo dei vincoli durante il richiamo alla mente (ad esempio, la posizione di una parola da ricordare nello schema rimico del verso può influenzare il recupero: un ricordo che la prossima parola da ricordare non è

A tal proposito Erwin Van den Burg, neurofisiologo del Centro di neuroscienze psichiatriche presso il Centre Hospitalier Universitaire Vaudois di Losanna, in un articolo dal titolo *So why do rhymes help people remember things?*, pubblicato sul portale di divulgazione scientifica *Sciencebriefss* nel 2021, afferma:

I *pattern* sono apprezzati in quanto sono ordinati. Un aspetto essenziale dell'ordine è il fatto che sia prevedibile. Ogni volta che possiamo anticipare la parte successiva di una stringa o di un *pattern*, codifichiamo meglio quell'informazione, molto probabilmente perché la nostra attenzione si è concentrata sui dettagli strutturali.

C'è un altro aspetto relativamente ai *pattern* e, in particolare, alla rima e al ritmo: aiutano a rievocare limitando le possibili soluzioni. Nello stesso modo in cui il fatto che venga detto che il nome che si vuole ricordare inizia con "B" aiuta a cercare nella memoria, sapere che la parola successiva fa rima con "time" aiuterà la ricerca. Naturalmente, conoscere la desinenza sonora di una parola aiuta molto di più che conoscere semplicemente la lettera iniziale e quando ciò avviene nel contesto di una poesia, solitamente si è anche vincolati dal significato, riducendo immensamente le possibilità.

[...] Come i versi delle canzoni, le rime sono così facili da rievocare che ci rimangono impresse nella mente. In effetti, la rima può essere una tecnica importante per aiutarci a ricordare le cose. Tutto ciò ha a che fare con le tecniche di memorizzazione, strumenti che possono essere utilizzati per migliorare e assistere la memoria umana¹⁶⁴.

solo un animale, ad esempio, ma anche una parola monosillabica che fa rima con "rat", riduce le possibilità [...]).

I. Király *et alia*, *op. cit.* In originale:

[...] verbatim information decays quickly, even in short-term memory. With verse, memory is more robust. [...] This is consistent with Rubin's (1995) observation that verse aids memory by providing constraints during recall (e.g. the position of a to-be-recalled word in the rhyme scheme of the verse may influence retrieval: a memory that the next to-be-recalled word is not just an animal, say, but also a one-syllable rhyme for 'rat', trims the possibilities [...])

Si vedano anche gli studi di D.C. Rubin, *Oral Traditions as Collective Memories: Implications for a General Theory of Individual and Collective Memory*, in P. Boyer e J.V. Wertsch, (a cura di), *Memory in mind and culture*, Cambridge University Press, 2009, e di C.F. Smith e S. Border, *The Twelve Cranial Nerves of Christmas: Mnemonics, Rhyme, and Anatomy – Seeing the Lighter Side*, in *Anatomical Sciences Education*, vol. 12 n. 6, 2019.

¹⁶⁴ L'articolo è consultabile all'indirizzo <https://sciencebriefss.com/life-science/so-why-do-rhymes-help-people-remember-things/>. (Ultima consultazione: 22/11/2023). In originale:

Questa capacità di memorizzare attraverso il ritmo e la rima migliora con l'esercizio, mantenendo la mente allenata: ecco perché è importante praticare filastrocche, poesie in rima, scioglilingua fin da piccoli¹⁶⁵.

Significativamente per il nostro studio, lo sfruttamento di tali vincoli¹⁶⁶ è un'abilità suscettibile di allenamento, analogamente alla memoria notoriamente specializzata per le posizioni degli scacchi. [...] Noi riteniamo che i bambini, in virtù dell'importanza e dell'onnipresenza dei versi nella loro vita, della loro inclinazione a memorizzarli, precedente all'apprendimento della lingua scritta, e della loro dipendenza dalla trasmissione orale, esercitino questa abilità più degli adulti.

I risultati attuali riconciliano l'apparente conflitto tra le prove empiriche secondo cui i bambini hanno un'eccellente memoria per i versi e le ricerche che indicano che vengono immagazzinate meno informazioni se presentate in versi [...] abbiamo osservato la relazione tra la rievocazione del verso e la posizione della parola all'interno del verso. Se tutti i gruppi tendevano a richiamare meglio alla memoria le parole che comparivano più avanti in una riga, tale tendenza era molto più forte e significativa nei bambini. Nel complesso, questo aiuta a ristabilire la promessa del verso come strumento educativo: se il materiale da apprendere è

Patterns are appreciated since they're orderly. An essential facet of order is it is foreseeable. Whenever we can anticipate the following part of a string or pattern, we encode that information better, most likely because our attention has concentrated on structural details.

There is another aspect to patterns, and to rhyme and rhythm in particular. They help recall by limiting the possible solutions. In the same way that being told the name you want to remember starts with "B" helps your search your memory, so knowing that the next word rhymes with "time" will help your search. Of course, knowing the sound ending of a word helps far more than simply knowing the initial letter, and when this is in the context of a verse, you are usually also constrained by meaning, reducing the possibilities immensely.

[...] Like song lyrics, rhymes are so easily recalled that they stick with us. In fact, rhyming can be an important technique to help us remember things. It all has to do with mnemonics, tools that can be used to improve and assist human memory.

¹⁶⁵ Ricordiamo che uno dei punti della lezione previsti dalla metodologia CML comprende proprio la memorizzazione e recitazione settimanale di una filastrocca (durante il primo anno) e di uno scioglilingua (durante il secondo anno), per creare nel fanciullo un'abitudine alla memorizzazione e all'esercitazione delle proprie capacità mnestiche. Cfr. *supra*, p. 79.

Shinichi Suzuki stesso nella *Scuola dell'educazione del Talento*, da lui fondata in Giappone, faceva studiare a memoria agli allievi gli *haiku* (breve componimenti poetici giapponesi di tre versi), in particolare del poeta Issa Kobayashi. Cfr. D. Cutri, *op. cit.* p. 24.

Non è un caso, inoltre, che le filastrocche siano uno dei metodi comunemente usati anche nei corsi che insegnano agli studenti le tecniche di memorizzazione in supporto allo studio.

¹⁶⁶ L'autore qui si riferisce al fatto che i versi aiutino la memoria fornendo, come si è visto più sopra, dei vincoli che riducono le possibilità di scelta durante il richiamo alla mente.

codificato *verbatim* in un verso, con l'aiuto della rima come strumento letterario vincolante, come avviene nella canzone dell'alfabeto o quando, per esempio, si introduce un nuovo vocabolario per i nomi degli animali, i bambini dovrebbero memorizzarlo facilmente, forse meglio dei loro insegnanti¹⁶⁷.

Si può osservare più da vicino lo stretto legame tra l'aspetto ritmico e la rima, analizzando due note filastrocche in lingua italiana. Si tratta di versi dalla valenza didattica, comunemente insegnati alla scuola primaria:

-ARE, -ERE, -IRE l'acca fan fuggire;
*-ATO, -ITO, -UTO, l'acca han sempre avuto*¹⁶⁸

utile per memorizzare la regola grammaticale relativa alla differenza d'uso tra la preposizione "a" seguita da un infinito e il verbo ausiliare "avere", coniugato alla terza persona singolare o plurale, seguito da un participio passato;

Trenta giorni ha novembre
con april, giugno e settembre
di ventotto ce n'è uno
tutti gli altri ne han trentuno

per ricordare il numero di giorni di ciascun mese dell'anno.

¹⁶⁷ I. Király *et alia*, *op. cit.* In originale:

Importantly for our study, the exploitation of such constraints is a skill amenable to practice - analogously to experts' famously skilled memory for chess positions. [...] We argue that children - by virtue of the prominence and ubiquity of verse in their life, their preliterate inclination to memorize it, and their dependence on oral transmission - practice this skill more than adults.

The current results reconcile the apparent conflict between the anecdotal evidence that children have excellent memory for verse with the research that shows that less information is retained when presented in verse [...] we looked at the relationship between verse recall and the position of the word in the line. While all groups tended to have better recall for words that appear later in a line, the trend was much stronger, and significant, in children. Put together, this helps restore the promise of verse as an educational tool: if to-be-learned material is coded *verbatim* in a verse, with the help of rhyme as a constraining literary device, as in the alphabet song or when, say, introducing new vocabulary for animal names children should readily retain it, perhaps better than their teachers.

¹⁶⁸ È diffusa anche la variante: *-ARE, -ERE, -IRE l'acca va a dormire; -ATO, -UTO, -ITO, l'acca han per marito.*

Esaminando i due esempi sopra riportati, si notano alcune caratteristiche comuni, relativamente a quei fattori che agevolano la memorizzazione di cui si è ampiamente trattato finora. Da un lato, la presenza della rima crea una cantilena che aiuta a ricordare il testo da recitare: in presenza di una rima o di un'assonanza, infatti, il cervello sa, che ricordata la prima parola, anche la seconda dovrà terminare in maniera identica (rima) o analoga (assonanza) e quindi farà meno sforzo a richiamarla alla mente. Nel caso specifico della prima filastrocca, ad esempio, dopo aver detto “ire” alla fine del primo verso, non ci si potrà confondere e dire “l’acca han sempre avuto” in quanto “avuto” non rima con “ire”. L’unica possibilità è quella di dire “l’acca fan fuggire”. Ecco quindi la riprova che se anche si memorizza meccanicamente “soltanto” l’*involucro*, ossia la filastrocca in quanto tale, nel suo aspetto formale, comunque si è in grado di ricostruirne anche il contenuto.

In entrambi gli esempi, inoltre, notiamo la presenza di una scansione ritmica con dei *pattern* ben precisi, seppur appresi artatamente: la prima filastrocca viene solitamente recitata con un “semplice” ritmo in ottavi con particolare accentuazione della prima sillaba

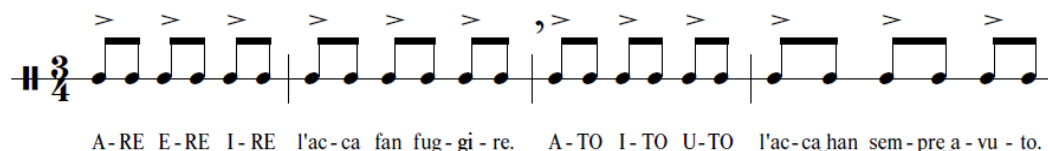


Figura 15 – Ritmo della filastrocca “-ARE, -ERE, -IRE”

mentre la seconda è comunemente recitata con un “ritmo puntato”¹⁶⁹



Figura 16 – Ritmo della filastrocca “Trenta giorni ha novembre”

¹⁶⁹ Volendo anche alla prima filastrocca può essere applicato lo stesso ritmo puntato. La versione più comune è tuttavia quella col ritmo in ottavi sopra presentato.

La regolarità ripetitiva dello schema ritmico è quindi un fattore fondamentale per una più agevole e duratura memorizzazione, perché permette di organizzare le informazioni all'interno di brevi cellule che, grazie al ritmo coinvolgente e alla rima, talvolta rafforzata anche dalla presenza di vocaboli allitteranti (si veda sopra le allitterazioni di “-are, -ere, -ire” o di “fan fuggire”), risultano più facilmente immagazzinabili e, all'occorrenza, rievocabili¹⁷⁰.

Naturalmente, quanto finora affermato, si concilia perfettamente con il principio della ripetizione, esposto nel primo capitolo del presente lavoro: per memorizzare una filastrocca, una poesia, uno scioglilingua è, ovviamente, necessario ripeterli diverse volte.

Senza addentrarsi troppo in un campo che da solo può essere oggetto di un intero lavoro di ricerca, val la pena menzionare brevemente il fatto che la peculiarità di rime e filastrocche di essere facilmente memorizzabili è ben nota anche nell'ambito della comunicazione pubblicitaria e viene sfruttata per creare slogan dal carattere incisivo, che risultino persuasivi e permanenti nel tempo. Sono slogan che sfruttano la rima o l'assonanza (“Poltrone e sofà: artigiani della qualità”; “La morale è sempre quella: fai merenda con Girella”; “Sammontana, gelati all'italiana”; “Trony, non ci sono paragoni”; “La Coop sei tu, chi può darti di più”), l'allitterazione (“Le rosse Rossana, rosseggiando qua e là, ingolosiscono i golosi con la loro rossa golosità”; “Altissima, Purissima, Levissima”; “Bene? Benagol!”; “Fiesta ti tenta tre volte tanto”) o vari giochi di parole, talvolta creando improbabili neologismi (“Non ci vuole un pennello grande, ma un grande pennello”; “Sete d'estate? Sete d'Estathé!”; “Basta faticare! Inizia a swifferare”)¹⁷¹.

Uno studio condotto da Petra Filkuková e Sven Hroar Klempe, in effetti, ha posto in evidenza, attraverso tre esperimenti, che la preferenza dei soggetti sperimentali è decisamente in favore di slogan che presentano rime rispetto a

¹⁷⁰ In proposito si veda anche R.M. Atchley e M.L. Hare, *Memory for poetry: more than meaning?*, in *International Journal of Cognitive Linguistics*, vol. 4 n. 1, 2013.

¹⁷¹ Si potrebbero analizzare le varie figure retoriche utilizzate in ambito pubblicitario, ma, come già detto, un'approfondita analisi dell'argomento esula dagli scopi del presente lavoro.

slogan non in rima, sia per contenuti di carattere strettamente commerciale che per contenuti dalla portata più sociale¹⁷².

3.2 Ritmo e corporeità

L'aspetto ritmico può essere rinforzato anche dall'uso della corporeità. Coordinazione, manualità, gesti, battiti sono tutte espressioni fisiche direttamente legate al sistema motorio, fondamentale, come si è già visto¹⁷³, per lo sviluppo neurologico dei bambini. Citando ancora una volta il CML, ogni filastrocca o scioglilingua, come pure ogni canzone utilizzata per gli scopi di cui si è detto più sopra, è abbinata a una precisa coreografia che, se da un lato richiede un ulteriore sforzo mnemonico da parte dei bambini (con un conseguente allenamento aggiuntivo della mente), dall'altro si rivela essere un valido aiuto nel momento in cui occorre rievocare il testo della filastrocca o della canzoncina, in quanto ogni gesto richiama la frase ad esso abbinata.

Appare interessante, in questo contesto, menzionare la figura poco nota di Marcel Jousse (1886-1961). Antropologo, prete gesuita, Jousse è stato un precursore dei moderni studi circa l'importanza della gestualità e del ritmo per l'apprendimento e la memorizzazione. La scarsa diffusione del suo pensiero è probabilmente dovuta sia al fatto che egli non fu dovutamente tenuto in considerazione dalla comunità scientifica dell'epoca, sia al fatto che poche furono le sue pubblicazioni. Così scrive Roberte Langlois:

Scienziato misconosciuto ma, ciononostante, precursore delle teorie orali, [Jousse] ha segnato e influenzato filosofi e linguisti di fama [...]. Se ci interessiamo a questo antropologo atipico è perché le sue opere dimenticate sono riabilite dalle ricerche attuali, come le neuroscienze che convalidano molte delle teorie di Jousse, specialmente quello stretto legame tra oralità e memoria.

¹⁷² Cfr. P. Filkuková e S. H. Klempe, *Rhyme as reason in commercial and social advertising*, in *Scandinavian Journal of Psychology*, vol. 54 n. 5, 2013.

¹⁷³ Cfr. *supra*, p. 77, in particolare nota 131, e quanto detto a proposito dei neuroni specchio a p. 80 e segg.

Legato al pensiero scientifico, appassionato delle scienze esatte (fisica, matematica, astronomia), successivamente si dedica con impegno alle scienze umane e, alla fine, adotta i procedimenti della scienza senza mai rinnegare la sua identità religiosa. Così, tutta la sua vita sarà segnata dalla via di mezzo, che lo porterà a una relativa marginalizzazione in entrambe le comunità. È ciò che lo spingerà ad andare in esilio negli Stati Uniti al momento dell'entrata in vigore della laicità in Francia.

Comprendere i lavori di M. Jousse richiede confrontarsi con un'opera scritta/orale, perché la maggior parte delle sue opere non sono altro che trascrizioni in stenotipia delle sue numerose conferenze tenute tra il 1932 e il 1957 alla Sorbona, ma anche all'*École Pratique des Hautes études* o ancora alla Scuola nazionale di Antropologia. M. Jousse non avendo abbastanza vocabolario e concetti per pensare l'uomo e il suo funzionamento, inventa il proprio lessico, un universo linguistico singolare ed esigente, di cui ogni ricercatore deve prima appropriarsi (mimismo, ritmo-pedagogia, manducazione, bilateralismo, rigioco...). Tanti strumenti e concetti linguistici che denotano un pensiero originale ma, ciò nondimeno, rigoroso e scientifico [...] ¹⁷⁴.

¹⁷⁴ R. Langlois, *Marcel Jousse (1886-1961) : Anthropologie du geste et « style oral », la parole et le geste au cœur du processus de cognition*, in *Pratiques - linguistique, littérature, didactique*, nn. 183-184, 2019, disponibile online all'indirizzo <http://journals.openedition.org/pratiques/6983>. (Ultima consultazione: 22/11/2023). In originale:

Scientifique méconnu mais toutefois précurseur des théories orales, il a marqué et influencé des philosophes et linguistes de renom [...]. Si nous nous intéressons à cet anthropologue atypique, c'est parce que ses travaux oubliés sont réhabilités par les recherches actuelles, telles que les neurosciences qui valident bon nombre de théories de M. Jousse et notamment, ce lien étroit entre oralité et mémoire.

[...] Attaché à la pensée scientifique, passionné de sciences exactes (physique, mathématiques, astronomie) il s'engage ensuite dans les sciences humaines, et finalement il adopte les procédés de la science sans jamais dénier son identité religieuse. Ainsi toute sa vie sera marquée par l'entre-deux, le conduisant à une relative marginalisation dans les deux communautés. C'est ce qui le poussera à s'exiler aux États-Unis au moment de la mise en œuvre en France de la laïcité.

Comprendre les travaux de M. Jousse nécessite de se confronter à une œuvre écrite/orale, car la plupart de ses ouvrages ne sont que des retranscriptions sténotypées de ses nombreuses conférences données entre 1932 et 1957 à la Sorbonne mais aussi à l'*École Pratique des Hautes études* ou encore à l'*École nationale d'Anthropologie*. M. Jousse n'ayant pas assez de vocabulaire et de concepts pour penser l'homme et son fonctionnement, il invente son propre lexique, un univers linguistique singulier, exigeant, que tout chercheur au préalable doit s'approprier (mimisme, rythme-pédagogie, manducation, bilatéralisme, rejeu...). Autant d'outils et de concepts linguistiques qui dénotent une pensée originale mais néanmoins rigoureuse et scientifique.

Riguardo al pensiero di Jousse, nell'ambito del presente lavoro l'attenzione sarà rivolta a quanto da lui affermato in relazione al ritmo, al gesto corporeo e al loro legame con la parola e la memoria, un legame che Jousse, sulla base del proprio vissuto personale, fa risalire nella sua prima espressione al rapporto unico che si instaura tra madre e figlio: "Sua madre gli darà il senso del ritmo attraverso le sue salmodie e le sue cullate. Scopre così lo stretto legame tra canto e memoria, tra musicalità della lingua, ritmo e gesto"¹⁷⁵.

È interessante osservare come Daniele Schön assieme a Lilach Akiva-Kabiri della Open University of Israel e Tomaso Vecchi dell'Università di Pavia, trattando degli aspetti evolutivi delle emozioni musicali e perché la musica abbia un'influenza così forte sulle emozioni, citi tre teorie: da quella darwiniana, legata alla sfera del corteggiamento e dell'attrazione tra partner, a quella, molto fondata, che vede la musica come fattore di coesione sociale, fino alla terza che

ipotizza un ruolo adattivo della musica rispetto alla relazione fra mamma e neonato. Diverse ricerche hanno infatti mostrato come la musica giochi un ruolo importante nella comunicazione delle emozioni tra bambino e *caregiver* (la persona che si occupa del bambino o figura di accudimento) e nella regolazione dello stato emotivo del bambino. Non a caso i *caregivers* parlano ai neonati in una maniera enfatica, chiamata *baby talk* o *motherese*, che fa ampio uso della prosodia e assomiglia in un certo senso al canto. [...] i neonati sembrano particolarmente attratti dal canto diretto verso di loro e mantengono la loro attenzione più a lungo quando le loro madri cantano o usano il *baby talk* rispetto a quando parlano in maniera normale. [...] questo permette certamente ai *caregivers* di trasmettere meglio le loro emozioni e di controllare in parte il livello di *arousal* del neonato. [...] Questo suggerisce che la musica venga utilizzata in un contesto di espressione e regolazione emozionale e che il canto e linguaggio diretto ai neonati abbia una funzione adattativa di sviluppo. La musica contribuirebbe in tal modo all'apprendimento dell'interazione sociale e dell'autoregolazione prima che il bambino sia in grado di capire il linguaggio verbale¹⁷⁶.

¹⁷⁵ *Ivi*. In originale: "Sa mère lui donnera le sens du rythme par ses psalmodies et ses bercements. Il découvre ainsi le lien étroit entre chant et mémoire, entre musicalité de la langue, rythme et gestes".

¹⁷⁶ D. Schön *et alia*, *Psicologia della musica*, Carocci editore, 2023, pp. 100-101.

Un rapporto fondamentale, dunque, quello tra mamma e bambino, anche per l'ambito musicale. Un rapporto che, nella visione di Jousse, permette altresì di coltivare nel neonato la percezione e il senso del ritmo, grazie alle ninnenanne, alle cantilene, alle brevi e semplici melodie che una mamma canta al proprio bimbo e, soprattutto, grazie al *gesto di cullarlo*. In questo modo, infatti, il bimbo percepisce il senso del ritmo – un ritmo molto semplice – attraverso il movimento, il dondolio¹⁷⁷.

Jousse è il fondatore della cosiddetta *antropologia del gesto*¹⁷⁸ che studia

i meccanismi universali della conoscenza, della trasmissione e della memoria. In questo approccio, parola e gesto, così come parola e memoria, sono intrinsecamente legate.

Nella teoria jousiana la parola è gesto. Questa è assimilata e identificata come un “gesto laringo-buccale” equivalente al linguaggio [...]”¹⁷⁹

Alla base di tutto sta quindi il gesto associato a parola e ritmo. In effetti, oltre al movimento di cullare il neonato, Jousse sottolinea come molti altri gesti e movimenti della nostra vita siano naturalmente legati a un ritmo di tipo binario, in quanto l'aspetto che contraddistingue l'essere umano è, secondo la definizione dell'antropologo, il *bilateralismo*:

Il bilateralismo è il meccanismo antropologico dell'oscillazione che da sempre l'uomo ha integrato nel camminare, attraverso il movimento alto-basso, avanti-indietro, sinistra-destra dei suoi due piedi, delle sue due mani, di tutto il suo corpo. È sincronizzando quest'oscillazione con il ritmo e la musica della parola che

¹⁷⁷ Il ritmo con cui si fa dondolare un bimbo tra le braccia è, di fatto, un ritmo binario.

¹⁷⁸ Questo è anche il titolo di un libro, sintesi del pensiero di Jousse, al quale l'antropologo stava lavorando nell'ultimo periodo della sua vita e uscito postumo nel 1974 grazie all'opera della sua collaboratrice Gabrielle Baron. Il libro è stato pubblicato in italiano nel 2022, col titolo *L'antropologia del gesto*, a cura di Antonello Colimberti, presso la casa editrice Mimesis.

¹⁷⁹ R. Langlois, *op. cit.* In originale:

les mécanismes universels de la connaissance, de la transmission et de la mémoire. Dans cette approche, parole et geste, tout comme parole et mémoire sont intrinsèquement liées.

Dans la théorie jousienne la parole est geste. Celle-ci est assimilée et identifiée comme un « geste laryngo-buccal » équivalent au langage [...]

quest'ultima si radica meglio attraverso la sua ridondanza nella memoria. Ecco perché corpo (gesti e movimenti), parola e memoria sono intrinsecamente intrecciati in tutta la trasmissione umana e ciò avviene qualunque sia la cultura (orale o scritta)¹⁸⁰.

La gestualità e il movimento sono, dunque, due aspetti fondamentali nella visione di Jousse per la facilitazione della memorizzazione e l'apprendimento. È interessante osservare come, anche in questo caso¹⁸¹, abbiamo a che fare con uno studioso che ha precorso i tempi, in quanto questo discorso riguardo ai gesti e movimenti del corpo collegati al ritmo e all'apprendimento, è connesso altresì al concetto di imitazione, che Jousse chiama *mimismo* o *ritmo-mimismo*¹⁸². Attraverso il mimismo, infatti, l'essere umano acquisisce e riproduce i gesti che osserva e, in questa maniera, li interiorizza. Il mimismo, infatti, definito con le parole di Jousse stesso "è la tendenza istintiva che solo l'*anthropos* possiede a riprodurre i gesti della realtà che si svolgono davanti a lui"¹⁸³.

Si tratta, quindi, di una categoria innata e ben presente nei bambini che apprendono proprio grazie all'imitazione: "I bambini sono dei ritmo-mimatori¹⁸⁴, cioè hanno bisogno di tutti i loro gesti per pensare, per poter rappresentare i propri pensieri e per ricordare"¹⁸⁵.

¹⁸⁰ *Ivi*. In originale:

Le bilatéralisme est le mécanisme anthropologique du balancement que l'homme a intégré depuis toujours dans la marche, à travers le mouvement haut-bas, avant-arrière, gauche-droite de ses deux pieds, de ses deux mains, de tout son corps. C'est en synchronisant ce balancement avec le rythme et la musique de la parole que celle-ci s'incruste le mieux par sa redondance dans la mémoire. C'est pourquoi corps (gestes et mouvements), parole et mémoire sont intrinsèquement imbriqués dans toute transmission humaine et ceci quelle que soit la culture (orale ou écrite).

¹⁸¹ Come nel caso di Shinichi Suzuki. Cfr. *supra*, nota 100.

¹⁸² Ricordiamo che siamo in un'epoca ancora lontana dalle scoperte di Rizzolatti e della sua équipe riguardanti i neuroni specchio.

¹⁸³ La citazione di Jousse è contenuta in R. Langlois, *op. cit.* In originale: "C'est la tendance instinctive que seul possède l'*anthropos* à rejouer les gestes du réel qui sont joués devant lui".

¹⁸⁴ Poiché anche in questo caso ci si trova di fronte a un neologismo creato da Jousse, in quanto nessun dizionario monolingue francese riporta il lemma "*mimeur*", si è preferito utilizzare anche in italiano un termine non presente nei dizionari ("mimatore") piuttosto che cercare sinonimi o utilizzare perifrasi. Allo stesso modo *infra*, il termine "*livrisme*" verrà tradotto con "librismo".

¹⁸⁵ La citazione di Jousse è contenuta in R. Langlois, *op. cit.* In originale: "Les enfants sont des rythmo-mimeurs, c'est-à-dire qu'ils ont besoin de tous leurs gestes pour penser, pouvoir jouer leurs pensées et retenir".

Un terzo principio, oltre al bilateralismo e al mimismo, completa il quadro degli elementi che costituiscono il cosiddetto *stile orale*. Si tratta del *formulismo*, ossia il costituirsi all'interno di una lingua di una serie di formule stereotipate che comprendono, ancora una volta, sia la gestualità e la mimica, sia le frasi, sia la melodia. "I testi orali tradizionali come proverbi, sciarade e rime abbondano di questo tipo di procedimenti linguistici considerati come facilitatori della memoria e dell'improvvisazione"¹⁸⁶.

Questa visione dell'uomo di Jousse, che si potrebbe definire olistica, per cui parola, ritmo, musica, movimento e memoria sono parti integranti di una dinamica unitaria che caratterizza l'essere umano e che dovrebbe essere sempre tenuta presente in ambito didattico, porta l'antropologo francese a essere molto critico nei confronti della didattica moderna che ha perso di vista tali aspetti, specialmente quello del movimento e della corporeità connessa all'apprendimento, una didattica dove gli studenti sono fermi al proprio banco, dove vi è poco spazio per lo *stile orale*, al quale è preferita l'immobilità della parola scritta. È quella che Jousse definisce una "pedagogia anti-anthropologica":

Il bambino non è più un essere bilaterale. Ne fate un essere accovacciato che traccia linee. Non è più un essere ritmico... Gli psichiatri dovranno lottare contro il librisimo-pedagogico. Voi imbruttite i vostri figli con la vostra formazione pedagogica anti-anthropologica... Nessuna parola tradizionale è scritta, tutto è vivo perché tutto insegna, tutto informa¹⁸⁷.

Per concludere questo breve excursus sulla figura e sul pensiero di Jousse meritano di essere menzionate due testimonianze.

¹⁸⁶ R. Langlois, *op. cit.* In originale: "Les textes oraux traditionnels tels que les proverbes, les charades, les rimes regorgent de ce type de procédés linguistiques considérés comme des facilitateurs de mémoire et d'improvisation".

¹⁸⁷ La citazione è contenuta in R. Langlois, *op. cit.* In originale:

L'enfant n'est plus un être bilatéral. Vous en faites un être accroupi qui tire des traits. Ce n'est plus un être rythmique... Les psychiatres vont devoir lutter contre le livrisme-pédagogique. Vous abrutissez vos enfants par votre formation pédagogique anti-anthropologique... Aucune parole traditionnelle n'est une parole écrite, tout est vivant parce que tout est enseignant, tout est informant.

Sul sito dell'Istituto di Mimopedagogia¹⁸⁸ è pubblicato un lavoro di Yves Beaupérin che, oltre a essere il presidente dell'istituto, è stato anche professore di matematica. In questo scritto del 2000¹⁸⁹, intitolato *Mathématiques et anthropologie du geste*, Beaupérin riporta la propria esperienza di docente, sottolineando come abbia “riscontrato difficoltà a iniziare gli studenti di queste classi al ragionamento ipotetico-deduttivo in geometria”¹⁹⁰. Poiché uno dei maggiori problemi era proprio legato alla memorizzazione dei teoremi e degli assiomi, egli ha fatto ricorso ai principî jousiani per attuare con i suoi allievi “un metodo di dimostrazione e una tecnica di memorizzazione dei teoremi e degli assiomi”¹⁹¹.

Senza approfondire nel dettaglio la parte relativa al metodo di dimostrazione attuato da Beaupérin, è interessante osservare la tecnica di memorizzazione da lui

¹⁸⁸ Come si legge sul sito dell'istituto, all'indirizzo <http://www.beyv9810.odns.fr/spip.php?article220> (ultima consultazione: 22/11/2023), l'*Institut de Mimopédagogie, à l'école de Marcel Jousse*, situato a Blain, un paese a circa quaranta chilometri da Nantes, è erede dell'*Istituto di Ritmo-pedagogia* fondato da Jousse nel 1932 e che rimase aperto fino al 1952. Dopo tale data Jousse continuò la propria attività all'interno del *Laboratorio di Antropologia ritmo-pedagogica*. Nel 1973, dopo la morte dell'antropologo, venne creato da parte della sua collaboratrice Gabrielle Baron il *Laboratorio d'Antropologia mimismologica e ritmo-pedagogica* che, nel 1994, divenne, sotto la direzione di Yves Beaupérin l'*Istituto di Pedagogia ritmo-mimismo-logica*, fino a quando, nel 2001, cambiò nuovamente denominazione in *Istituto Europeo di Mimopedagogia*, oggi *Istituto di Mimopedagogia*.

Nella pagina dedicata alle finalità dell'istituto, <http://www.beyv9810.odns.fr/spip.php?article219> (ultima consultazione: 22/11/2023), si legge che esso ha come scopo:

- elaborare, sperimentare, diffondere e insegnare una pedagogia rivolta alla globalità dell'essere umano, a partire dalle ricerche antropologiche di Marcel Jousse, dal punto di vista teorico e pratico, sia nella pedagogia profana (scolastica, universitaria), sia nella pedagogia sacra (Liturgia, catechesi). In particolare, l'Istituto perpetua la tradizione dello stile globale-orale dei testi biblici iniziata da Marcel Jousse dal 1925;
- arricchire questa pedagogia jousiana a contatto con altre correnti pedagogiche, in una collaborazione europea e internazionale;
- formare dei formatori capaci di trasmettere questa pedagogia antropologica.

¹⁸⁹ Da quanto si evince leggendo le prime righe del testo, si tratta assai verosimilmente della versione scritta di un intervento di Beaupérin ad una conferenza: “L'objet de cette conférence est de montrer comment [...]” (“L'oggetto di questa conferenza è mostrare come [...]).

¹⁹⁰ Y. Beaupérin, *Mathématiques et anthropologie du geste*, p. 1. Il testo è consultabile sul sito dell'Istituto di Mimopedagogia all'indirizzo <http://www.beyv9810.odns.fr/IMG/pdf/MathsetAG.pdf>. (Ultima consultazione: 22/11/2023). In originale: “[nous avons] rencontré la difficulté d'initier les élèves de ces classes au raisonnement hypothético-déductif en géométrie”.

¹⁹¹ *Ibidem*. In originale: “une méthode de démonstration et une technique de mémorisation des théorèmes et axiomes”.

proposta, in cui svolgono un ruolo fondamentale, oltre al testo da memorizzare, il ritmo (calibrato sulla “oscillazione corporea”), la melodia (la “ritmo-melodizzazione del testo”) e il gesto (il “gesto espressivo”).

L’oscillazione corporea

[...] Per Marcel Jousse, l’oscillazione del corpo è uno dei fattori essenziali della costruzione della memoria e della sua efficacia.

All’inizio della lezione, mentre gli studenti sono ancora in piedi, chiediamo loro di posizionarsi nei corridoi [*tra i banchi*] o, quanto meno, a una certa distanza dal banco e dal vicino e chiediamo loro di dondolarsi.

Ciò consiste nel mettere un piede davanti all’altro e portare, alternativamente e a ritmo, il peso del corpo da un piede all’altro. Il piede che porta il peso del corpo è appoggiato a terra mentre l’altro ha il tallone sollevato e la punta a contatto con il suolo. Ad ogni avanti e indietro del corpo, si dà un leggero colpo di tallone a terra con il piede che sostiene il peso del corpo, per scandire il ritmo.

Questo battito del tallone coinciderà con le sillabe intensive¹⁹² del testo ritmo-melodizzato [...]

La ritmo-melodizzazione del testo

I nostri teoremi sono cantati o più precisamente ritmo-melodizzati. Si tratta di un canto cadenzato dal battito alternato del tallone per terra. Ma contrariamente ad altre esperienze, come quella della matematica attraverso il rap, [...] il testo che ritmo-melodizziamo è un testo rigorosamente matematico e non un adattamento in versi del genere:

*Dell’ipotenusa il quadrato*¹⁹³

È uguale, se non vado errato,

Alla somma dei quadrati

Degli altri due lati [...]

¹⁹² Come si legge sul vocabolario Treccani alla voce “intensivo”, l’accento intensivo, detto anche dinamico o espiratorio, è “l’accento che consiste in un aumento d’intensità dell’energia espiratoria e comporta come effetto un aumento d’intensità acustica; a differenza dell’accento musicale, esso investe tutta una sillaba e non soltanto la parte vocalica di questa”. <https://www.treccani.it/vocabolario/intensivo/>. (Ultima consultazione: 22/11/2023).

¹⁹³ In questa frase si è optato per un’inversione tra il soggetto e il complemento di specificazione per riprodurre lo schema rimico originale AABB.

Per noi è la ritmo-melodia che è al servizio del testo matematico e non il testo matematico che deve adattarsi a una melodia a scapito del rigore matematico.

Suddividiamo i teoremi per cicli [...] ad esempio il ciclo del parallelismo e della perpendicolarità; il ciclo del triangolo rettangolo [...] Per ogni ciclo abbiamo un ritmo-melodia particolare che ritornerà, in maniera formulistica¹⁹⁴, per ogni teorema di questo ciclo. Un cambio di ciclo si traduce in un cambio di ritmo-melodia. Il formulismo è, infatti, un altro fattore importante della memoria. Ogni nuovo teorema si apprende tanto meglio, quanto più la ritmo-melodia è già prefissata nella memoria.

Il gesto espressivo

[...] il teorema e la sua applicazione sono costituiti dall'equilibrio di due proposizioni la cui struttura grammaticale è semplice: gruppo del soggetto, gruppo verbale, gruppo del complemento. [...] Se dunque l'uomo usa un gruppo di parole per designare l'agente, un gruppo di parole per designare l'azione e un gruppo di parole per designare l'atto, egli usa, allo stesso tempo e in modo coordinato, un gesto corporeo-manuale per l'agente, un altro per l'azione e un altro per l'atto.

È quello che facciamo con i nostri studenti. I gesti, che accompagnano la recitazione ritmico-melodica del teorema, disegnano la figura nello spazio.

Ogni oggetto matematico ha il suo gesto caratteristico [...]

Ogni relazione matematica (il gruppo verbale) ha il suo gesto caratteristico: “essere parallelo a” si disegna con le due mani poste parallelamente tra loro, con le dita rivolte verso l'alto; “essere perpendicolare a” si disegna con le due mani in posizione ad angolo retto [...]

Anche le due parole strumentali del teorema sono rappresentate con i gesti: “se” con l'indice della mano destra che punta verso l'alto e la mano chiusa rivolta verso il pubblico, “allora” con un gesto della mano sinistra verso sinistra con il palmo girato verso l'alto. Questi due gesti mirano anche a evidenziare l'equilibrio delle due parti del teorema e a rafforzare ulteriormente la consapevolezza dello studente circa l'esistenza di queste due parti, consapevolezza davvero importante per condurre un ragionamento corretto.

¹⁹⁴ L'avverbio originale “*formulairement*”, non presente nella lingua francese, si rifà direttamente al concetto jousiano di *formulismo* esposto precedentemente (cfr. *supra*, p. 107). Per la traduzione italiana si è optato per la locuzione avverbiale “in maniera formulistica”. in quanto richiama maggiormente il termine “formulismo”.

È evidente che ancora una volta fa la sua parte il formulismo: lo stesso oggetto matematico o la stessa relazione matematica è disegnato/a sempre con lo stesso gesto¹⁹⁵.

¹⁹⁵ *Ivi*, pp. 6-7. In originale:

Le balancement corporel

[...] Pour Marcel Jousse, le balancement corporel est un des facteurs essentiels du montage de la mémoire et de son efficacité.

Au début du cours, alors que les élèves sont encore debout, nous leur demandons de se mettre dans les allées ou, au moins, à distance de leur bureau et de leur voisin et nous leur demandons de se balancer.

Cela consiste à mettre un pied devant l'autre et à porter, alternativement et en cadence, le poids du corps, d'un pied sur l'autre. Le pied qui porte le poids du corps est à plat sur le sol tandis que l'autre a le talon soulevé et la pointe du pied en contact avec le sol. A chaque va-et-vient du corps, on donne, avec le pied qui porte le poids du corps, un léger coup de talon au sol, pour marquer le rythme.

Cette frappe du talon va coïncider avec les syllabes intensives du texte rythmo-mélodique [...]

La rythmo-mélodisation du texte

Nos théorèmes sont chantés ou plus exactement rythmo-mélodiques. Il s'agit d'un chant cadencé par la frappe alternative du talon sur le sol. Mais contrairement à d'autres expériences, comme celle des mathématiques en rap [...] le texte que nous rythmo-mélodisons est un texte rigoureusement mathématique et non pas une adaptation versifiée du genre :

Le carré de l'hypoténuse

Est égal, si je ne m'abuse,

A la somme des carrés

Des deux autres côtés [...]

Pour nous, c'est la rythmo-mélogie qui est au service du texte mathématique et non pas le texte mathématique qui doit s'adapter à une mélodie, aux dépens de la rigueur mathématique.

Nous répartissons les théorèmes par cycles [...] par exemple, le cycle du parallélisme et de la perpendicularité ; le cycle du triangle rectangle [...] Pour chaque cycle, nous avons une rythmo-mélogie particulière qui reviendra, formulièrement, pour chaque théorème de ce cycle. Un changement de cycle entraîne un changement de rythmo-mélogie. Le formulisme est, en effet, un autre facteur important de la mémoire. Chaque nouveau théorème s'apprend d'autant mieux que la rythmo-mélogie est déjà préfixée dans la mémoire.

Le geste expressif

[...] le théorème et son application sont constitués du balancement de deux propositions dont la structure grammaticale est simple : groupe sujet, groupe verbal, groupe complément. [...] Si donc l'homme utilise un groupe de mots pour désigner l'agent, un groupe de mots pour désigner l'action et un groupe de mots pour désigner l'agi, il utilise, en même temps et de façon coordonnée, un geste corporel-manuel pour l'agent, un autre pour l'action et un autre pour l'agi.

C'est ce que nous faisons avec nos élèves. Les gestes, qui accompagnent la récitation rythmo-mélogique du théorème, dessinent la figure dans l'espace.

Chaque objet mathématique a son geste caractéristique [...]

Chaque relation mathématique (le groupe verbal) a son geste caractéristique : "être parallèle à" se dessine avec les deux mains posées parallèlement l'une à côté de l'autre, les doigts dirigés vers le haut ; "être perpendiculaire à" se dessine avec les deux mains en position d'équerre [...]

Les deux mots-outils du théorème sont également gestués: "si" par l'index de la main droite pointant vers le haut, main fermée face au public, "alors" par un geste de la main gauche vers la gauche, paume tournée vers le haut. Ces deux gestes visent également à mettre en relief le balancement des deux parties du théorème et à renforcer encore la conscience de l'élève sur l'existence de ces deux parties, conscience si importante pour conduire un raisonnement juste.

Naturalmente, ogni teorema viene ripetuto più volte, con modalità diverse e a più riprese, introducendo un preciso schema di ripassi a rotazione nel momento in cui i teoremi appresi iniziano a essere numerosi (nel corso di un anno vengono memorizzati all'incirca cinquanta teoremi geometrici o definizioni algebriche, secondo quanto riportato da Beaupérin¹⁹⁶).

In conclusione, Beaupérin afferma che “con questo metodo, gli studenti sanno i loro teoremi. Si rendono conto molto velocemente dell'efficacia di questo metodo. Ci prendono gusto e lo richiedono”¹⁹⁷.

La seconda testimonianza è un esperimento scientifico condotto da Roberte Langlois i cui risultati sono stati pubblicati nel già citato articolo *Marcel Jousse (1886-1961) : Anthropologie du geste et « style oral », la parole et le geste au cœur du processus de cognition*¹⁹⁸.

Tale esperimento è stato condotto su due gruppi di bambini all'interno di una classe della scuola media, ripetuto per quattro anni. Un gruppo era il gruppo sperimentale, l'altro il gruppo di controllo. Il compito che avevano entrambi i gruppi era quello di imparare a memoria delle poesie. Al gruppo di controllo esse erano proposte nel modo tradizionale con cui comunemente si apprendono le poesie a scuola, mentre al gruppo sperimentale erano proposte seguendo le modalità dello stile orale jousiano, ossia utilizzando l'oscillazione corporea e la gestualità (con gesti ideati dagli stessi alunni).

I risultati hanno evidenziato che ogni anno i gruppi che apprendevano le poesie con l'ausilio di ritmo e gestualità, le memorizzavano in metà tempo rispetto al gruppo che seguiva la modalità tradizionale. In aggiunta a ciò, anche la qualità della declamazione era migliore e il mantenimento nella memoria più duraturo, tranne che per quelle situazioni che presentavano problematiche di natura clinica (ad esempio, i casi di disturbo dello spettro autistico). Ne

Il est évident que là encore le formulisme joue son rôle : le même objet mathématique ou la même relation mathématique est toujours dessiné(e) avec le même geste.

¹⁹⁶ *Ivi*, p. 8.

¹⁹⁷ *Ibidem*. In originale: “Avec cette méthode, les élèves savent leurs théorèmes. Très vite, ils réalisent l'efficacité de cette méthode. Ils y prennent plaisir et en redemandent”.

¹⁹⁸ Cfr. *supra*, nota 174.

beneficiavano la dizione e la comprensione ma, soprattutto, si notava maggior piacere nel recitare le poesie, proponendo i propri gesti e muovendosi.

Inoltre, nel gruppo “joussiano” tutte le restituzioni dei testi sono complete mentre negli altri gruppi la memorizzazione è talvolta parziale. È da notare che gli alunni sono tutti attivi e presenti contemporaneamente all’attività, a differenza del gruppo di controllo in cui alcuni, mentre ripetono, hanno lo sguardo e l’attenzione altrove.

[...] si nota spesso, quando il bambino sente che gli manca la parola successiva, che mima allora la parola per riattivare la sua memoria di lavoro e ogni volta, a seguito del gesto compiuto, restituisce correttamente il testo appreso. In quanto il gesto apporta un supplemento semantico integrato dall’interno e riutilizzato spontaneamente dal bambino in maniera individuale. Costituisce quindi un promemoria corporeo-manuale che riattiva la memoria lessicale. In questo caso è il gesto che precede la verbalizzazione per attivarla¹⁹⁹.

3.3 La melodia come “catalizzatore” per la memorizzazione

L’altro elemento fondamentale per favorire la memorizzazione è la melodia. D’altronde, l’aspetto melodico è parte integrante della prosodia di qualsiasi lingua parlata (non solo delle lingue tonali, nelle quali, naturalmente, tale aspetto è ancor più marcato e rilevante, in quanto semanticamente discriminante).

In effetti, lo dimostrano anche le differenti intonazioni, proprie delle diverse lingue non tonali. Si possono confrontare, ad esempio, le frasi interrogative dirette formulate in italiano standard da un parlante madrelingua, nelle quali la modulazione melodica della voce, che permette di distinguere che si tratta di una

¹⁹⁹ R. Langlois, *op. cit.* In originale:

De plus dans le groupe « joussien », toutes les restitutions de texte sont complètes alors que dans les autres groupes la mémorisation est parfois partielle. Il faut noter que tous les élèves sont à la fois actifs et présents à l’activité, contrairement au groupe témoin dans lesquels certains tout en répétant, ont les yeux et l’attention ailleurs.

[...] on observe souvent, lorsque l’enfant sent qu’il lui manque le mot à venir, qu’il mime alors le mot afin de réactiver sa mémoire de travail et à chaque fois, suite au geste effectué, il restitue correctement le texte appris. Le geste apportant un supplément sémantique intégré de l’intérieur et réutilisé spontanément par l’enfant individuellement. Il constitue alors, un rappel corporel-manuel qui réactive la mémoire lexicale. Le geste précédant ici la verbalisation pour la déclencher.

frase interrogativa, avviene sempre tramite una curva ascendente della voce alla fine della frase, e le frasi interrogative dirette in russo, per le quali si distinguono almeno tre principali tipi di intonazione a seconda che la domanda sia o meno fornita di pronomi o avverbio interrogativo o sia introdotta dalla congiunzione avversativa “a” (traducibile come “e invece”).

Nei primi due casi, il principio è quello di ascendere repentinamente con la voce sulla parola che costituisce il centro logico della frase, che nel caso di frasi interrogative fornite di pronomi o avverbio interrogativo è generalmente (ma non sempre²⁰⁰) proprio quest’ultimo, per poi abbassare il livello dell’intonazione al di sotto di quello iniziale. Nelle frasi interrogative introdotte da “a”, invece, l’intonazione dapprima si abbassa, per poi rialzarsi sulla parte finale della frase.

Ciò differenzia molto le frasi interrogative italiane da quelle russe e, in particolare, alle orecchie di un parlante italiano le frasi fornite di pronomi o avverbio interrogativo possono risultare scarsamente o affatto interrogative, in quanto la curva melodica della voce, dopo aver posto in rilievo tale pronome o avverbio, scende (e normalmente una frase italiana in cui l’intonazione discende è percepita come enunciativa). Inoltre, nelle frasi prive di pronomi o avverbio interrogativo, la possibilità, in russo, di mettere in risalto ascendendo con la voce una qualsiasi parola rendendola il centro logico della frase, senza mutare l’ordine delle parole all’interno della stessa frase, fa sì che:

1) la risposta che verrà fornita dall’interlocutore dipenderà dalla corretta formulazione in termini di intonazione;

2) per tradurre la stessa frase, a seconda di dov’è posto tramite l’intonazione il centro logico della domanda, occorre in taluni casi ricorrere a frasi scisse in italiano.

Si confrontino le seguenti frasi:

²⁰⁰ Può capitare, infatti, di dover mettere in risalto un altro elemento della frase, anche se vi è la presenza di un pronome o di un avverbio interrogativo.



<i>Russo</i>	<i>Italiano</i>
Что ты будешь делать завтра? 	Cosa farai domani? 

Figura 17 – Confronto tra intonazione russa e italiana di una domanda fornita di pronome interrogativo







<i>Russo</i>	<i>Italiano</i>
Ты яблоко ел? 	Hai mangiato una/la mela?  <i>Risposta:</i> “Sì, una mela” / “No, una banana”
Ты яблоко ел? 	Sei stato tu a mangiare una/la mela?  <i>Risposta:</i> “Sì, sono stato io”/“No, non sono stato io”
Ты яблоко ел? 	La mela, l’hai mangiata?  <i>Risposta:</i> “Sì, l’ho mangiata”/“No, non l’ho mangiata”

Figura 18 – Confronto tra le intonazioni russe e quella italiana di una domanda priva di pronome interrogativo

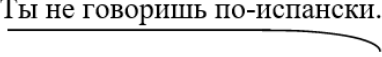
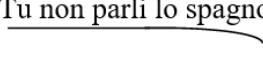


<i>Russo</i>	<i>Italiano</i>
Ты не говоришь по-испански. 	Tu non parli lo spagnolo. 
А по-французски говоришь? 	E invece il francese lo parli? 

Figura 19 – Confronto tra intonazione russa e italiana di una domanda introdotta dalla congiunzione avversativa “a”

Risulta evidente, quindi, come l’aspetto melodico sia intrinseco a qualsiasi lingua parlata, in quanto, come affermava Jousse,

La melodia è una cosa normale e naturale... È estremamente difficile sopprimere la melodia della nostra voce per fare una lettura *recto tono*. Noi non riusciamo a esprimerci *recto tono*, in quanto siamo degli esseri viventi²⁰¹.

²⁰¹ La citazione è contenuta in R. Langlois, *op. cit.* In originale:

La mélodie est une chose normale et naturelle... Il est extrêmement difficile de tuer la mélodie de notre voix pour en faire une lecture recto-*tono*. Nous ne pouvons pas faire du recto-*tono* car nous sommes des êtres vivants.

La melodia è un forte rinforzo nel processo di memorizzazione, soprattutto nei termini di una riduzione dei tempi di immagazzinamento delle informazioni e di supporto al richiamo alla mente. Anche in questo caso, se ci si rifà a un'esperienza di ordine empirico che a molte persone è capitato di fare almeno una volta nella vita, questo discorso risulta immediatamente chiaro. Quando occorre imparare un testo a memoria, ad esempio una poesia in rima (che, come sottolineato in precedenza, è già assai più semplice di un testo in prosa in quanto è forte l'elemento metrico-ritmico insito in essa), il processo di memorizzazione richiede comunque un certo tempo ed è, sotto certi aspetti, un po' 'macchinoso': generalmente si suddividono le strofe in blocchi di uno o due versi che vengono ripetuti più volte fino a essere ritenuti a mente; poi i blocchi sono ricomposti nelle strofe che a loro volta vengono ripetute interamente più volte e via dicendo, fino a che non si ricostruisce tutta la poesia e non la si possiede a memoria nella sua interezza. Quando, invece, si sente per la prima volta una canzone che piace, la si inizia ad ascoltare ripetutamente, la si canticchia e, in un tempo relativamente breve, ci si ritrova – quasi inconsapevolmente – ad aver appreso la canzone, riuscendo a cantarla anche da soli, senza più bisogno di ascoltarla. Ciò è dovuto proprio al fatto che nella canzone è presente, oltre a un testo, anche una melodia che agisce efficacemente su due livelli del cervello:

1. se l'abbinamento tra testo e musica è stato metricamente ben studiato e realizzato, essa contribuisce a sottolineare ulteriormente e ancor più fortemente la metrica dei versi e ne favorisce così la memorizzazione (rinforza l'aspetto ritmico);
2. ha un forte *appeal* a livello emozionale. Uno dei maggiori punti di forza della musica è, infatti, proprio la sua efficacia nel suscitare o evocare affetti, stati d'animo, pensieri, emozioni. Questo piano emozionale è quello che permette di memorizzare più facilmente una canzone (in cui l'elemento melodico è necessariamente presente) piuttosto che un testo, anche in versi, in cui l'elemento melodico è invece assente, in quanto il potere evocativo della musica è quello che permette di richiamare successivamente alla mente con più facilità le parole associate ad esso.

Un esperimento condotto da un team di ricercatrici del Goucher College, nel Maryland, ha sottoposto un centinaio di partecipanti (studenti universitari con un'età media di poco inferiore ai vent'anni) alla memorizzazione di alcuni versi (poco meno di centocinquanta parole) di due canzoni in due differenti condizioni: come testo "puro", letto ad alta voce senza melodia e come frammento estratto dalla canzone e, in quanto tale, fornito di musica. Dopo la presentazione dei testi nelle due condizioni sopra descritte è stato richiesto di eseguire un test per verificare il grado di memorizzazione e il tutto è stato ripetuto per tre volte, introducendo un fattore distraente prima della terza verifica. A distanza di una settimana i partecipanti sono stati sottoposti a un'analoga sessione di sperimentazione, ma invertendo tutte le condizioni: a coloro che erano stati sottoposti alla sperimentazione senza musica veniva presentato il brano musicato e viceversa e a tutti veniva proposto l'altro brano rispetto a quello testato la settimana precedente. Inoltre, veniva richiesto di eseguire un test finale per verificare quanto avessero conservato nella memoria dei testi memorizzati nella prima sessione. I risultati, sia a livello di singole parole memorizzate, sia di versi, sia di gruppi di parole sono stati significativamente migliori nella condizione sperimentale di apprendimento dei testi con la musica²⁰².

Nel caso specifico dell'apprendimento di una lingua e, in particolare, di una lingua straniera, dove il fattore memorizzazione, sia a livello lessicale che sul piano delle regole grammaticali e della costruzione sintattica, è assai rilevante, appare evidente che il supporto che la melodia cantata può fornire all'apprendimento è decisamente significativo.

²⁰² Cfr. S.N. Lummis *et alia*, *Lyrical Memory: Mnemonic Effects of Music for Musicians and Nonmusicians*, in *Psi Chi Journal of Psychological Research*, vol. 22 n. 2, 2017. Nel corso dell'esperimento sono state testate, inoltre, le differenze di prestazione tra i musicisti (il 47% dei partecipanti) e i non-musicisti (il 53%). I musicisti hanno performato meglio in generale rispetto ai non-musicisti e hanno ottenuto risultati migliori anche nel test di controllo svolto a distanza di una settimana.

Questo esperimento ha confermato studi fatti precedentemente in merito a questo argomento. Si vedano, ad esempio, W.T. Wallace, *Memory for music: Effect of melody on recall of text*, in *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, vol. 20 n. 6; 1994; M.L. Serafine, R.G. Crowder e B.H. Repp, *Integration of melody and text in memory for songs*, in *Cognition*, vol. 16 n. 3, 1984.

Un interessante studio²⁰³ è stato condotto una decina d'anni fa sperimentando l'uso della melodia per l'apprendimento di alcune frasi in una lingua volutamente difficile quale l'ungherese²⁰⁴ da parte di persone che non conoscevano tale lingua (erano parlanti nativi di lingua inglese). Ai soggetti sperimentali, divisi arbitrariamente in tre gruppi sperimentali, sono state presentate venti frasi, ognuna esposta oralmente dapprima in inglese e successivamente per due volte in ungherese, con il compito di ascoltarle e ripeterle. Le modalità di presentazione erano diverse per i tre gruppi: testo parlato, testo enunciato ritmicamente e testo cantato. Il ritmo utilizzato per il parlato ritmico e il canto era lo stesso, con la semplice aggiunta per quest'ultimo di una linea melodica semplice e sconosciuta.

Nelle previsioni delle ricercatrici il parlato si sarebbe posizionato nella posizione più bassa in termini di memoria, il parlato ritmato avrebbe occupato il posto intermedio, mentre il canto avrebbe portato ai migliori risultati dal punto di vista di richiamo alla mente delle frasi, “poiché la condizione di canto avrebbe avuto i vantaggi delle caratteristiche sia ritmiche che melodiche a supporto della codifica e del recupero”²⁰⁵.

Le conclusioni a cui giungono le studiose confermano le ipotesi formulate:

La scoperta principale è stata che il canto si è rivelato più efficace come condizione di apprendimento rispetto al parlato o al parlato ritmico quando ai partecipanti è stato richiesto di ricordare e riprodurre un elenco di brevi frasi in lingua straniera associate in coppia. In condizioni sperimentali controllate, i partecipanti nella condizione di canto hanno performato meglio dei partecipanti nelle condizioni di parlato e di parlato ritmico in quattro test su cinque.

[...] I presenti risultati forniscono la prima prova sperimentale che il canto può supportare l'apprendimento di una L2 e avallano l'ipotesi che i benefici di una presentazione cantata del materiale verbale nell'apprendimento verbale sono più

²⁰³ Si veda K.M. Ludke, F. Ferreira e K. Overy, *Singing can facilitate foreign language learning*, in *Memory and Cognition*, vol. 42, 2014.

²⁰⁴ La lingua ungherese non appartiene alla famiglia linguistica indoeuropea, della quale fanno parte, tra le altre, le lingue romanze, germaniche e slave. Essa appartiene al gruppo ugro-finnico della famiglia delle lingue uraliche.

²⁰⁵ K.M. Ludke, F. Ferreira e K. Overy, *op. cit.*, p. 43. In originale: “since the singing condition would have the benefits of both rhythmic and melodic features to support encoding and retrieval”.

evidenti nei compiti di richiamo *verbatim*. I benefici del canto qui riscontrati non possono essere spiegati da una differenza della velocità di presentazione degli stimoli o della loro durata complessiva (come proposto da Kilgour *et al.*, 2000), in quanto questi fattori sono stati attentamente controllati in tutte e tre le condizioni di apprendimento. Inoltre, non abbiamo osservato differenze significative nell'età, nell'umore, nella memoria di lavoro fonologica o nell'esperienza e abilità musicali e linguistiche tra i tre gruppi di partecipanti²⁰⁶.

Il fatto che i risultati relativi alla condizione di parlato ritmico non raggiungessero livelli analoghi a quelli della condizione cantata ma fossero, anzi, più vicini ai risultati ottenuti con la condizione del semplice parlato è spiegata dalle ricercatrici come possibilmente dovuta al “fatto che una parte dei nostri stimoli consisteva in brevi frasi di due o tre sillabe soltanto, che fornisce una struttura temporale limitata in cui stabilire un senso di pulsazione ritmica”²⁰⁷.

In effetti, come ampiamente evidenziato nei capitoli precedenti, affinché il ritmo si riveli un efficace strumento di supporto alla memorizzazione è importante che si crei una sorta di cantilena ripetitiva che si fissa nella mente proprio grazie alla sua “ossessività”. Ciò, naturalmente, non è possibile da attuare con singole parole o brevissime frasi.

È interessante altresì notare come il canto non costituisca uno strumento per agevolare il mero apprendimento mnemonico del lessico fine a sé stesso (che

²⁰⁶ *Ivi*, pp. 49-50. In originale:

Our main finding was that singing was more effective as a learning condition than either speaking or rhythmic speaking when participants were required to recall and reproduce a list of short paired-associate foreign language phrases. Under controlled experimental conditions, participants in the singing condition outperformed participants in the speaking and rhythmic speaking conditions in four out of five tests.

[...] The present results provide the first experimental evidence that singing can support L2 learning, and they support the hypothesis that the benefits of a sung presentation of verbal material in verbal learning are most evident on *verbatim* recall tasks. The benefits of singing found here cannot be explained by a difference in the rate of presentation of the stimuli or in their overall durations (as proposed by Kilgour *et al.*, 2000), since these factors were carefully controlled across all three learning conditions. In addition, we observed no significant differences in age, mood, phonological working memory, or music and language experience and ability between the three groups of participants.

²⁰⁷ *Ivi*, p. 50. In originale: “the fact that a proportion of our stimuli consisted of short phrases of only two or three syllables, which provides a limited temporal structure in which to establish a sense of rhythmic pulse”.

sarebbe comunque un risultato positivo per l'assimilazione di una lingua straniera, in quanto alcuni gruppi di vocaboli non necessitano di un particolare approfondimento semantico), in quanto dall'esperimento condotto con la lingua ungherese è risultato anche che tale apprendimento attraverso il canto ha delle ripercussioni sia sul piano delle capacità di produzione orale che su quello semantico:

Abbiamo trovato testimonianza del fatto che c'è stato apprendimento semantico in questo esperimento, in quanto il compito di conversazione ungherese comportava la selezione nella L2 della frase più appropriata da utilizzare nel contesto conversazionale e il compito di produzione ungherese comportava l'abbinamento di una frase inglese, che sarebbe stata compresa semanticamente, con la frase corretta nella L2. Inoltre, il test di vocabolario a scelta multipla comportava l'isolamento del significato di singole parole ungheresi (la maggior parte delle quali doveva essere estratta dalle intere frasi utilizzate nelle sessioni di apprendimento) e anche il test di richiamo inglese prevedeva l'abbinamento della frase inglese corretta con le frasi nella L2, indicando la forte probabilità di una certa comprensione semantica²⁰⁸.

Patel ha dedicato ampie ricerche alle neuroscienze cognitive della musica e alla relazione tra musica e linguaggio e ha osservato che

Il linguaggio e la musica mostrano entrambe una plasticità neurale *intra-dominio*, per cui l'esercitarsi in un dominio (ad esempio, il linguaggio) modifica l'elaborazione dei suoni in quello stesso dominio²⁰⁹.

²⁰⁸ *Ivi*, pp. 50-51. In originale:

We found some evidence that semantic learning took place in this experiment, since the Hungarian conversation task involved selecting the most appropriate L2 phrase to use in the conversational context, and the Hungarian production task involved matching an English phrase, which would have been understood semantically, with the correct L2 phrase. In addition, the multiple-choice vocabulary test involved isolating the meaning of individual Hungarian words (most of which needed to be extracted from the entire phrases used in the learning sessions), and the English recall test also involved matching the correct English phrase with L2 phrases, indicating the strong likelihood of some semantic understanding.

²⁰⁹ A.D. Patel, *Can nonlinguistic musical training change the way the brain processes speech? The expanded OPERA hypothesis*, in *Hearing Research*, vol. 308, 2014. L'articolo è consultabile all'indirizzo <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0378595513002098>. (Ultima consultazione: 22/11/2023). In originale:

speech and music both show *within-domain* neural plasticity, whereby training in one domain (e.g., speech) alters processing of sounds in that same domain.

Notando come la canzone unisca in sé elementi costitutivi tanto della lingua parlata quanto della musica (presa sia nel suo aspetto ritmico che in quello melodico), egli ritiene che l'influenza che l'apprendimento tramite il canto esercita sulle capacità linguistiche sia da ascrivere proprio alla

plasticità intra-dominio, ossia agli effetti delle componenti linguistiche della canzone. In effetti, le canzoni hanno molte caratteristiche che le rendono adatte ad attirare l'attenzione sulla struttura sonora del linguaggio e quindi per esercitare implicitamente l'elaborazione del parlato²¹⁰.

Patel elenca alcune di tali caratteristiche:

Ad esempio, le canzoni sono in genere più lente del parlato comune (in termini di sillabe/sec.), dando al cervello più tempo per processare i dettagli spetro-temporali delle sillabe. Inoltre, le canzoni spesso implicano la ripetizione di sequenze di parole (ad esempio, i ritornelli), ritmi prevedibili e rime frequenti, che aiutano tutti a enfatizzare la struttura sonora delle parole ben oltre il loro significato semantico. In altre parole, quattro fattori distintivi del canto (velocità, ripetizione, ritmo e rima) agiscono per evidenziare la struttura sonora del linguaggio. Conseguentemente, il fatto di riscontrare un effetto dell'esercizio basato sul canto sull'elaborazione del linguaggio da parte del cervello potrebbe essere in gran parte dovuto alla plasticità intra-dominio²¹¹.

Il potenziale che la melodia possiede, grazie a questa sua capacità di fissarsi

²¹⁰ *Ibidem*. In originale:

within-domain plasticity, i.e., to the effects of the linguistic components of song. Indeed, songs have several features which make them well-suited to drawing attention to the sound structure of language, and thus for implicitly training speech processing.

²¹¹ *Ibidem*. In originale:

For example, songs are typically slower than ordinary speech (in terms of syllables/sec), giving the brain more time to process the spectrotemporal details of syllables. Furthermore, songs often involve repetition of word sequences (e.g., refrains), predictable rhythms, and frequent rhymes, all of which help emphasize the sound structure of words over and beyond their semantic meaning. In other words, four distinct factors in song (rate, repetition, rhythm, and rhyme) act to highlight the sound structure of language. Hence finding an impact of singing-based training on the brain's processing of speech could be largely due to within-domain plasticity.

nella mente ed essere facilmente memorizzata, è sfruttato, ancora una volta, dalla comunicazione commerciale, nell'ambito della pubblicità televisiva o radiofonica, dove si fa ampio uso di brevi incisi melodici, semplici ma persuasivi, per riuscire scientemente a conquistare i consumatori. Analizzando brevemente le modalità e le tipologie delle melodie comunemente utilizzate in questo tipo di messaggi pubblicitari, si possono distinguere diversi approcci, alcuni dei quali, come si vedrà successivamente²¹², ritorneranno anche relativamente alle modalità di creazione delle canzoni per l'apprendimento delle lingue straniere, in particolare i primi due punti qui di seguito elencati:

- 1) possono essere utilizzate facili melodie con testi cantati, composti (sia la musica che il testo) appositamente per lo spot; si pensi, ad esempio, alla pubblicità della merendina Fiesta o della cedrata Tassoni²¹³;
- 2) si può trattare di musiche preesistenti, attinte da repertori famosi sia di musica pop che di musica classica, ai quali viene applicato un testo; ad esempio, la canzone *Staying alive* dei Bee Gees per la pubblicità della bevanda Danacol, l'*Habanera* dalla *Carmen* di Bizet per quella del detersivo Ajax, l'*Aria di Figaro* dal *Barbiere di Siviglia* di Rossini per il rasoio Bic; la *Danza delle Spade* dal balletto *Gajanè* di A.I. Khačaturjan per lo sgrassatore Chante Clair, la canzone *Voulez vous danser* dei Ricchi e Poveri per il Paté Rio Mare²¹⁴;
- 3) possono essere brevi melodie, composte appositamente per lo spot ma senza testo; si pensi al semplicissimo ma efficacissimo jingle che contraddistingue le pubblicità della catena di *fast food* McDonald's, in questo caso senza testo cantato ma semplice sottofondo al payoff "*I'm lovin' it*":

²¹² Cfr. *infra*, cap. 4.

²¹³ Gli spot citati si possono visionare ai seguenti indirizzi: merendina Fiesta <https://www.youtube.com/watch?v=CWqNNLVzQ6Y>; cedrata Tassoni <https://www.youtube.com/watch?v=f0LepxIXbkQ>. (Ultima consultazione: 22/11/2023).

²¹⁴ Si vedano i rispettivi spot ai seguenti indirizzi: bevanda Danacol https://www.youtube.com/watch?v=3MrNIVn_t4I; detersivo Ajax <https://www.youtube.com/watch?v=6j8hCzCzRow>; "Iamarasoio" Bic <https://www.youtube.com/watch?v=UQZqfL12JF4>; sgrassatore Chante Clair <https://www.youtube.com/watch?v=TMewtDpxSRE>; paté Rio Mare <https://www.youtube.com/watch?v=jqpVizPtNAw>. (Ultima consultazione: 22/11/2023).



Figura 20 – Trascrizione del jingle di McDonald's

cinque note che sono ormai famosissime e conosciute da chiunque in tutto il mondo e identificano il brand altrettanto chiaramente quanto il logo o il payoff²¹⁵;

4) in ambito pubblicitario, nel quale è importante, ovviamente, anche il solo messaggio parlato (che dev'essere convincente e persuasivo), si possono ascoltare anche melodie accattivanti di tutte le tipologie (composte appositamente o riprese da musiche preesistenti pop o classiche) usate "semplicemente" come sottofondo al messaggio parlato per contribuire, in questi casi, a trasmettere al consumatore una certa "atmosfera positiva" da ricollegare poi al prodotto al momento dell'acquisto, sfruttando il potere evocativo della musica, la sua capacità di trasmettere un contenuto direttamente connesso alla sfera delle sensazioni e dei sentimenti²¹⁶. Si pensi alla pubblicità della Barilla che utilizzava *Hymne* di Vangelis o a quella del formaggio spalmabile Philadelphia in cui echeggia in sottofondo *Io ho in mente te* dell'Equipe 84 o ancora a quella del brandy Vecchia Romagna che ha utilizzato per anni la *Romanza per violino e orchestra in fa magg.* di Ludwig van Beethoven e in tempi più recenti *Libertango* di Astor Piazzolla²¹⁷.

²¹⁵ Il tema del jingle è qui trascritto con il ritmo più comunemente utilizzato. Si veda ad esempio la registrazione su Youtube all'indirizzo https://www.youtube.com/watch?v=SE1B3N_a7fE. (Ultima consultazione: 22/11/2023). Pur mantenendo inalterata la melodia, in alcuni spot l'azienda ha talvolta modificato il ritmo, come si può vedere da una raccolta di alcuni spot McDonald's fruibile all'indirizzo https://www.youtube.com/watch?v=_Iyxk462-CU. (Ultima consultazione: 22/11/2023) Da questo tema è stata ricavata, in seguito, anche una vera e propria canzone, cantata da Justin Timberlake. Cfr. https://www.youtube.com/watch?v=-IHcp8Pl_X4&t=98s. (Ultima consultazione: 22/11/2023).

²¹⁶ Cfr. *supra*, p. 25 e segg.

²¹⁷ Gli spot citati sono fruibili ai seguenti indirizzi: Barilla <https://www.youtube.com/watch?v=UHGyBh62R4>; formaggio Philadelphia <https://www.youtube.com/watch?v=Va0Mpfm0NWE>; Vecchia Romagna, versione con la *Romanza* di Beethoven <https://www.youtube.com/watch?v=d2wuLKZ5KaE>; Vecchia Romagna versione con *Libertango* di Piazzolla <https://www.youtube.com/watch?v=qANvQSF8hXE>. (Ultima consultazione: 22/11/2023).

Da notare come il cambio, dopo decenni, della musica di background nello spot del brandy Vecchia Romagna, sia stato accompagnato da un cambio anche del payoff: con la *Romanza* di

Secondo Emmanuel Mogaji del Dipartimento di Marketing, Eventi e Turismo dell'Università di Greenwich, tra i vari tipi di musiche utilizzabili la percentuale maggiore è comunque rappresentata da musiche popolari:

È risaputo che i consumatori favoriscano i prodotti che suscitano un certo grado di riconoscimento o familiarità e la musica può essere utilizzata per rafforzare questa possibilità di essere ricordati. Craton e Lantos (2011) hanno introdotto l'Atteggiamento verso la Musica della Pubblicità: il costrutto Amp²¹⁸, che descrive il modo in cui i consumatori rispondono alla musica della pubblicità. Si tratta di una predisposizione che, quando i consumatori sono esposti alla musica nella pubblicità, può essere considerata favorevole o sfavorevole. È ciò che il consumatore percepisce, pensa e sente quando ascolta la musica in una pubblicità, ovvero il modo in cui il consumatore sperimenta consapevolmente la musica. L'uso della canzone popolare è stato spesso utilizzato per migliorare l'Amp: aumenta la possibilità di essere ricordato di un prodotto o del nome del prodotto in quanto gli effetti di tali canzoni popolari permangono nella mente dei consumatori. La musica popolare è considerata la più utilizzata. Si tratta di musica “ben voluta e apprezzata”, ascoltata dalla “gente comune” e ha ampia visibilità e *appeal*, ma di solito solo per un periodo determinato²¹⁹.

Beethoven questo recitava “Vecchia Romagna etichetta nera: il brandy che crea un’atmosfera”, mentre nella versione più recente con *Libertango* è stato sostituito da “Vecchia Romagna: intense emozioni”.

²¹⁸ Acronimo di Atteggiamento verso la Musica della Pubblicità.

²¹⁹ E. Mogaji, *Typology of Music in Advertising*, 2019. L'articolo, in preprint, è disponibile all'indirizzo https://advance.sagepub.com/articles/preprint/Typology_of_Music_in_Advertising/8362430/1. (Ultima consultazione: 22/11/2023). In originale:

Consumers are known to favour products that elicit some degree of recognition or familiarity, and music can be used to reinforce this memorability. Craton and Lantos (2011) introduced the attitude to advertisement music – the Aam construct which describes how consumers respond to advertisement music. This is a predisposition that can be considered favourable or unfavourable when consumers are exposed to music in advertisements. This is what the consumer perceives, thinks and feels when they listen to music in an advertisement – that is, how the consumer consciously experiences the music. Using popular song has often been used to enhance the Aam; it increases the memorability of a product or the product's name as the effects of such popular songs linger on in the consumers' minds. Popular music is considered the most used. This is “well-liked and well-favoured” music, listened to by “ordinary people” and has broad exposure and appeal, but usually only for a fixed period.

Risulta quindi evidente come la melodia sia un fattore che svolge un ruolo predominante nel processo di agevolazione della memorizzazione. Pertanto, utilizzando una melodia facilmente intonabile e accattivante, unita a un ritmo coinvolgente e a un testo con dei versi in rima (quando possibile), accompagnato eventualmente da gesti ben precisi e studiati, si possono sfruttare al massimo le potenzialità che ciascuno di questi elementi offre e realizzare dei sussidi di studio in forma di canzoni per l'apprendimento delle lingue straniere, e in generale, ogniqualvolta sia richiesto un tipo di studio che coinvolge più direttamente l'ambito della memorizzazione.

CAPITOLO 4 – L’UTILIZZO DELLA MUSICA VOCALE PER L’APPRENDIMENTO DELLE LINGUE STRANIERE

Obiettivo del presente capitolo è quello di proporre una modalità di didattica delle lingue straniere che, alla luce di quanto sopra esposto, faccia ricorso alla musica, in veste di canzoni, per agevolare e velocizzare la memorizzazione di specifici argomenti, in particolare vocaboli, locuzioni e regole grammaticali presenti in una lingua. L’intento non è, tuttavia, quello di presentare un corso interamente basato sulle canzoni per l’apprendimento di una determinata lingua, che pure, se ben strutturato e organizzato, può rivelarsi uno strumento utilissimo per affrontarne lo studio²²⁰. Si vogliono piuttosto fornire degli esempi e, soprattutto, delle modalità per la creazione di canzoncine che abbiano dei precisi scopi didattici, finalizzati all’assimilazione di argomenti circoscritti.

Vi sono diversi aspetti da tenere in considerazione. Innanzitutto, sul piano dei contenuti, nella scelta o nella creazione del materiale didattico occorre identificare con chiarezza l’obiettivo che si vuole raggiungere. Parallelamente, sul piano dell’espressione musicale, occorre chiedersi quali siano i criteri che regolano la selezione del materiale musicale da utilizzare e dove possa essere reperito tale materiale, qualora ve ne sia di già esistente.

²²⁰ Un ottimo esempio di manuale così strutturato è quello di F. Caon intitolato *Parole in viaggio*, edito da Guerra Edizioni, 2010, che, corredato di CD audio, propone una serie di unità per l’apprendimento della lingua italiana (sia come LS, sia come L2, sia come L1), organizzate in maniera tale che possano essere approcciate da studenti appartenenti a vari livelli del Quadro Comune di Riferimento Europeo, dall’A1 al C2, affrontando attività differenziate a seconda del livello di appartenenza. Come si legge nella *Presentazione del volume*:

Tutte le unità comunque comprendono sia attività grammaticali, sia culturali, sia letterarie, sia espressive per fornire agli studenti la possibilità di far emergere alcuni talenti o passioni personali [...] e che quindi risultino intrinsecamente più motivanti.

Questa attenzione a diversi ambiti garantisce di conciliare sia l’ambito italiano LS, sia quello L2, sia quello L1: gli studenti madrelingua, infatti, possono lavorare maggiormente su contenuti linguistico-culturali, espressivi e soprattutto linguistico-letterali.

L’approccio di Caon, tuttavia, è quello di fornire delle canzoni che siano “materiale autentico, quindi non strutturato intenzionalmente con finalità didattiche” (*ibidem*), proprio per presentare un ricco ventaglio di proposte alle quali, viceversa, adattare le differenti attività da svolgere con gli studenti.

4.1 L'importanza di individuare la finalità e l'obiettivo

Aver ben presente ciò che si vuole ottenere proponendo una determinata canzone come supporto alla didattica di una lingua straniera è fondamentale per poter strutturare al meglio la canzone da presentare agli studenti, sia che si tratti di doverla selezionare attingendo a un repertorio di canzoni già esistenti, sia – e soprattutto – che si tratti di doverla creare del tutto. Proporre una canzone tanto per impegnare un po' di tempo, come mero momento di svago all'interno della lezione, cantando in lingua con la classe senza aver un preciso obiettivo da perseguire, ha sicuramente una scarsa valenza didattica.

Anche nel caso in cui si presentino agli studenti delle canzoni tratte dal repertorio pop o tradizionale, che sono state create quindi senza una particolare finalità, il loro utilizzo ha senso se le stesse sono corredate da una serie di attività ben ideate e strutturate da svolgere *sulla* canzone (come avviene nel testo citato di Caon), ognuna delle quali – è superfluo dirlo – deve possedere un preciso obiettivo. In caso contrario, come si vedrà più avanti nel corso della trattazione, è opportuno presentare questo tipo di canzoni solo una volta raggiunto un certo livello di conoscenza e padronanza della lingua studiata, altrimenti tali brani potrebbero essere fonte di confusione negli studenti neofiti.

La chiara determinazione dell'obiettivo formativo dev'essere dunque il fulcro attorno al quale si sviluppa la proposta della canzone stessa. Gli obiettivi possono essere differenti e possono essere perseguiti separatamente, in varie fasi dell'apprendimento della lingua, oppure combinati fra di loro in una stessa canzone.

4.1.1 Obiettivo: apprendimento del lessico

Una prima finalità può essere individuata nell'apprendimento e nella memorizzazione del lessico – singole parole o brevi espressioni di uso comune – presentato, quando possibile, a gruppi tematici (i saluti, i colori, i numeri, le professioni, i cibi, il vestiario, i gradi di parentela, ecc.). Sono sicuramente da preferire canzoni dove il lessico da imparare è ripetuto diverse volte con

l'aggiunta di poche altre parole, per insistere sulla ripetizione delle formule lessicali oggetto di studio e introdurre meno elementi superflui possibili.

Ecco un esempio di canzone già esistente²²¹, utilizzabile fin dalle primissime lezioni in una classe d'inglese, che introduce sia una formula di saluto che la modalità più comune per chiedere e rispondere in merito allo stato di salute:

Good morning, how are you?

Good morning, how are you?

Good morning, how are you?

I'm fine, thanks, today.

Good mor - ning how - - are you? Good mor - ning - - how - -

are you? Good mor - ning - - how - - are you? I'm fine, thanks, to - day.

Figura 21 – Canzone “Good morning, how are you?”

Se la finalità è l'apprendimento di un lessico specifico, la canzone può anche avere un senso logico veramente minimo, combinando assieme semplicemente le parole da memorizzare, eventualmente corredate di pochi altri vocaboli per creare piccole frasi, sfruttando così la caratteristica della melodia di favorire e accelerare l'immagazzinamento del testo nella memoria. Naturalmente è fondamentale, come si approfondirà a breve, che la melodia sia metricamente corretta e corrispondente all'accentazione delle parole. Canzoni così strutturate potrebbero essere molto utili, ad esempio, nel caso in cui si vogliano insegnare, nei corsi più avanzati, alcuni *phrasal verbs* in inglese oppure, fin dai primi corsi e molto efficacemente, i vocaboli di un particolare settore semantico.

²²¹ La canzone è tratta da G. Gaeta (a cura di), *Un anno di scuola. Guida didattica per la scuola elementare. Classe prima*, ed. Juvenilia, 1985, p. 63.

4.1.2 Obiettivo: apprendimento di particolari strutture grammaticali

Un altro scopo nell'uso delle canzoni è l'apprendimento di specifici argomenti grammaticali. Anche in questo caso possono essere brani con un senso logico minimo o addirittura assente o circoscritto a singole frasi giustapposte (senza che il testo nella sua interezza abbia un senso complessivo).

Ad esempio, se l'obiettivo è insegnare l'alfabeto nella lingua oggetto di studio, si potrebbe utilizzare una canzone che dopo una breve frase introduttiva, non faccia altro che elencare le lettere dell'alfabeto abbinate alla melodia, senza che vi sia, ovviamente, alcun significato nell'elencazione²²².

Un ulteriore esempio ci è fornito dalle lingue sintetiche, come il russo: si potrebbe utilizzare una canzone per memorizzare le desinenze di una determinata declinazione sostantivale, magari semplicemente canticchiando a suon di musica una parola modello declinata nei vari casi. Qualora possibile, è meglio tuttavia preferire canzoni che abbiano un senso logico, seppur minimo o circoscritto, a singole frasi giustapposte svincolate per continuità logica l'una dall'altra. Va precisato, infatti, che se da un lato, come già sottolineato, la troppa quantità di vocaboli aggiuntivi può essere un deterrente alla memorizzazione, dall'altro la mera elencazione di termini avulsi da un qualsiasi contesto, anche minimo, è sicuramente meno efficace: seppur abbinati a una melodia che ne facilita la memorizzazione, il loro apprendimento si riduce, infatti, a un puro esercizio mnemonico di un elenco decontestualizzato.

Si ponga il caso, ad esempio, di dover memorizzare in russo la declinazione dei sostantivi femminili duri uscenti in -А, utilizzando come parola modello il vocabolo *мама* (IPA: ['mamə]). Se si inventasse una melodia e si memorizzassero solo i vocaboli declinati nei vari casi, si avrebbe un mero elenco di parole:

мама – мамы – маме – маму – маме – мамой

(IPA: ['mamə – 'mamɪ – 'mamɪ – 'mamu – 'mamɪ – 'mamə])

²²² Cfr. *infra*, pp. 145-147 le canzoni proposte per l'apprendimento dell'alfabeto inglese oppure pp. 167-168 quella per l'apprendimento dell'alfabeto russo

Più efficace risulta invece la loro contestualizzazione all'interno di brevi e semplici frasi che ne favoriscono ulteriormente la memorizzazione oltre che fornire esempi concreti di possibili ambiti d'utilizzo del vocabolo in questione. Come già più volte sottolineato, i vocaboli aggiuntivi, necessari alla creazione delle frasi devono comunque essere ridotti al minimo, mentre – nei limiti del possibile – occorre favorire la ripetizione per agevolare l'apprendimento:

Testo ²²³	Traslitterazione ISO/R9:1995	Traduzione
Мама дома, мама дома.	Mama doma. Mama doma.	La mamma è a casa, la mamma è a casa.
Вот машина мамы .	Vot mašina mamy .	Ecco la macchina della mamma .
Мама дома, мама дома.	Mama doma, mama doma.	La mamma è a casa, la mamma è a casa.
Вот подарок маме .	Vot podarok mame .	Ecco un regalo alla mamma .
Мама дома, мама дома.	Mama doma, mama doma.	La mamma è a casa, la mamma è a casa.
Вот я вижу маму .	Vot ja vižu mamu .	Ecco io vedo la mamma .
Мама дома. Мама дома.	Mama doma. Mama doma.	La mamma è a casa, la mamma è a casa.
Это песня о маме .	Èto pesnâ o mame .	Questa è una canzone sulla mamma .
Мама дома, мама дома.	Mama doma, mama doma.	La mamma è a casa, la mamma è a casa.
Я играю с мамой .	Â igraiû s mamoj .	Io gioco con la mamma .

Al testo così redatto si può applicare una semplice melodia²²⁴ che rispetti la metrica dei versi. Di seguito, si propone una melodia composta appositamente:

F. Cansirro Cortorillo

Figura 22 – Canzone per la declinazione femminile “dura” in russo

²²³ Sono stati evidenziati in grassetto i vocaboli oggetto di studio tramite la canzone che erano presenti nell’elenco precedete.

²²⁴ Verrà affrontato più avanti in questo capitolo come scegliere o creare le melodie per le canzoni.

L'obiettivo di matrice grammaticale offre innumerevoli spunti alla creazione e all'utilizzo di canzoni, in quanto sono oggettivamente molti gli argomenti che possono essere oggetto di apprendimento²²⁵ e che possono beneficiare del supporto ritmico-melodico per una memorizzazione "divertente" per lo studente, che avvenga quasi inconsapevolmente.

4.1.3 Obiettivo: apprendimento della corretta pronuncia

Un terzo obiettivo didattico può essere anche "semplicemente" l'apprendimento della corretta pronuncia di un singolo fonema o di un intero lessema. L'aspetto fonetico di una lingua è quello più direttamente collegato alla sua musicalità e pertanto può trovare forte beneficio dall'utilizzo di canzoni. Può trattarsi di uno specifico suono da imparare, non presente nella propria lingua madre (ad esempio, in russo, la vocale centrale chiusa non arrotondata Ъ /ɨ/ o la consonante approssimante laterale alveolare dura Л /l/) oppure una o più parole dalla pronuncia particolarmente ostica.

L'uso di una canzoncina con l'obiettivo di apprendere la pronuncia di un vocabolo è particolarmente utile anche per agevolare la correzione di una parola appresa con una pronuncia sbagliata. Riporto un caso emblematico verificatosi qualche anno fa, nel corso della mia esperienza didattica. Uno studente della scuola secondaria di primo grado, che assieme a tutti i suoi precedenti compagni di classe nella scuola primaria aveva assimilato la pronuncia del vocabolo inglese *cucumber* (cetriolo) in maniera scorretta come [kə'kʌmbə], invece di [kj'u:kʌmbə], nonostante le ripetute correzioni continuava a pronunciarlo scorrettamente. Non lo faceva volutamente, ma inconsapevolmente, in quanto ogni volta gli riaffiorava alla mente la prima pronuncia interiorizzata²²⁶. In tale

²²⁵ Oltre all'alfabeto e alle desinenze della flessione sostantivale si possono citare altri temi che ben si prestano alla memorizzazione col supporto della musica: pronomi personali, desinenze verbali, coniugazione di verbi irregolari, paradigmi verbali, regole ortografiche, ecc. Cfr. *infra* i numerosi esempi di brani – *contrafacta* o con musiche appositamente create – che affrontano alcune di queste tematiche.

²²⁶ Similmente a quanto accade quando, in un tragitto mai percorso prima e ripetuto poi non frequentemente, si sbaglia strada la prima volta: le volte successive nel nostro cervello resta il

situazione, si è rivelata molto efficace una breve canzoncina in cui si insisteva più volte sull'esatta pronuncia e accentazione della prima sillaba. L'efficacia della correzione era dovuta proprio al fatto di aver distinto le due modalità di assimilazione, collegando la seconda – che presentava la pronuncia esatta – alla musica. Fornire semplicemente la dizione corretta del vocabolo a sostituzione della precedente si era rivelato infatti del tutto infruttuoso in quanto, di fronte a due forme apprese allo stesso modo, la mente, soprattutto a distanza di tempo, tornava ad avere dubbi e a riproporre la variante appresa per prima in quanto più radicata. Ecco la canzone proposta, nella quale viene appositamente ripetuta la sillaba iniziale per insistere sul fatto che si pronunci /kju/ e non /kə/. Il ritmo della melodia, per come sono state poste le sillabe in corrispondenza di tesi e arsi, fornisce poi la giusta accentazione del lessema sulla prima sillaba anziché sulla seconda, come veniva erroneamente pronunciato. Infine, è stata creata una rima tra “good” e “food” per rendere la canzone più facilmente memorizzabile:

/kju/, /kju/, cucumber is good!

/kju/, /kju/, cucumber is good!

Cucumber is my favourite food!

F. Cansirro Cortorillo



Figura 23 – Canzone per la corretta pronuncia di “cucumber”

Il risultato auspicato è stato così ottenuto facilmente e in maniera divertente per l'allievo che, dopo aver imparato la canzone, non ha più sbagliato la pronuncia del lessema.

dubbio sulla strada corretta da percorrere e, spesso, si ripercorre proprio quella sbagliata, interiorizzata la prima volta. Oggigiorno, grazie all'avvento dei sistemi di navigazione come il GPS, tale problema non si ripropone praticamente più.

Anche nel caso della pronuncia di *cucumber*, qui analizzato, il fatto che il lessema in questione fosse di uso non frequente non aiutava a memorizzare la nuova corretta pronuncia.

4.2 La scelta del materiale da utilizzare

Volendo integrare l'uso di canzoni all'interno delle lezioni di lingua, occorre anche capire quali criteri utilizzare per la scelta del materiale musicale da impiegare e dove esso possa essere reperito.

In realtà, questi interrogativi si pongono nel momento in cui si voglia attingere a materiale musicale già esistente, canzoni composte da altri da utilizzare senza rimaneggiamenti durante lo svolgimento dell'unità didattica. Viceversa, se si compone una canzone originale – quanto meno a livello testuale – tali quesiti perdono la propria ragion d'essere dato che non occorre trascogliere un prodotto “preconfezionato” e si ha una maggior autonomia sul piano creativo.

Due sono infatti le opzioni che si hanno a disposizione nel momento in cui si decide di far ricorso alle canzoni come supporto didattico: la scelta di brani, più o meno noti, già reperibili sul mercato musicale oppure brani composti *ad hoc*.

4.2.1 Canzoni già esistenti

La prima via percorribile, che inizialmente potrebbe apparire anche la più semplice, è quella di attingere a brani musicali già esistenti. Occorre, tuttavia, fare un ulteriore *distinguo* all'interno di questa prima opzione, in quanto è possibile decidere sia di lavorare con canzoni che non hanno una precisa finalità didattica, sia di ricorrere a canzoni che già in origine sono state concepite da chi le ha scritte come supporto all'apprendimento.

Canzoni create senza finalità didattica

Nella cultura di ogni nazione del mondo vi sono canzoni, espresse nella rispettiva lingua, che fanno parte del patrimonio musicale pop o tradizionale, oppure appartengono all'ambito della musica d'autore o della musica “colta” di quella specifica cultura (si pensi, ad esempio, alle diverse arie d'opera tratte dal repertorio musicale italiano, francese, tedesco, ecc.). Tutte queste canzoni sono state create, ovviamente, senza alcuna finalità didattica, ma ciò non toglie che possano essere utilizzate nel contesto della didattica delle lingue. Tuttavia, tale

categoria di canzoni è sicuramente la più complessa e la meno efficace da utilizzare nelle prime fasi dell'apprendimento di una lingua²²⁷.

Una canzone di questo tipo presenta a tutti gli effetti un testo piuttosto elaborato con formule sintattiche e altre regole grammaticali anche complesse, con un lessico articolato e completo, talora arricchito addirittura da possibili varianti poetiche o forme arcaiche. Pertanto, questo genere di canzoni fornisce troppe informazioni in una volta sola, rendendo poco immediata la sua comprensione in una fase iniziale di studio in caso di L2 o, a maggior ragione, LS. Il grado di comprensione che può avere un madrelingua rispetto a una canzone appartenente al proprio background culturale è, infatti, sicuramente più elevato del livello di comprensione che può avere chi studia tale lingua non come L1. In un lavoro del 2013 Ludke, Ferreira e Overy parlano di “automaticità dell'elaborazione del significato” che si ha nel momento che si apprende una canzone nella propria lingua materna:

Certamente, l'apprendimento della lingua madre e quello di una lingua straniera sono molto diversi nelle loro esigenze di elaborazione e quindi le presentazioni musicali o cantate possono avere effetti differenziati se utilizzate nell'apprendimento della prima lingua (L1) piuttosto che quello della L2. Ad esempio, l'apprendimento dei testi delle canzoni in una lingua madre includerà l'automaticità dell'elaborazione del significato, mentre l'apprendimento dei testi delle canzoni in una nuova lingua potrebbe richiedere uno sforzo di elaborazione maggiore e coinvolgere unità più piccole di “frazionamento” (sillabe e parole anziché intere frasi), in particolare nelle fasi iniziali dell'apprendimento di una L2. Tuttavia, alcuni parallelismi tra l'elaborazione della L1 e della L2 possono essere influenzati in modo simile da una presentazione musicale o cantata, come la memoria uditiva e i requisiti di sequenziamento della memoria *verbatim* per parole o frasi²²⁸.

²²⁷ Si ribadisce ancora una volta che il presente lavoro mira ad analizzare l'utilizzo delle canzoni come ausili didattici isolati, a supporto del processo di apprendimento di specifici argomenti, e non inseriti in un percorso strutturato, nel quale, come già sottolineato, l'utilizzo di brani tratti dal repertorio comune, può avere invece una grande validità, purché corredato da esercizi mirati e calibrati, proposti in base al livello di competenza linguistica dello studente. Cfr. *supra* nota 220.

²²⁸ K.M. Ludke, F. Ferreira e K. Overy, *op. cit.*, p. 42. In originale:

Of course, native and foreign language learning are quite different in their processing demands, and thus musical or sung presentations may have differential effects when used in first language (L1) versus L2 learning. For

L'utilizzo di tali canzoni acquisisce, indubbiamente, maggior senso se è affrontato in fasi più avanzate di studio della lingua, quando si è già acquisito un buon bagaglio lessicale e una buona conoscenza delle strutture grammaticali della lingua oggetto di studio, in quanto questa tipologia di brani, come già accennato, presenta formulazioni complesse, vocaboli piuttosto ricercati, se non addirittura desueti. In una fase di studio più avanzata, invece, queste canzoni risultano più facilmente comprensibili, permettendo di ritrovare nel testo le strutture linguistiche e le regole grammaticali già assimilate, di consolidarle e di incontrarne di nuove e, inoltre, di arricchire il lessico, in questo caso *anche* grazie a eventuali forme arcaiche o desuete che, in un livello di competenza più alto, costituiscono un approfondimento e un arricchimento delle proprie conoscenze.

Si possono analizzare diversi esempi di canzoni scritte senza alcuna particolare finalità didattica, appartenenti a diversi generi musicali e in lingue diverse, per comprendere meglio quanto sopra esposto.

Nel campo della musica pop, se si proponesse agli studenti di un corso di russo di livello A1 una canzone quale *Иногда* (IPA: [ɪnɐg'da]) della cantante Alsou, si presenterebbero troppe strutture complesse per quel livello:

Кто это выдумал, participio passato passivo del verbo *видать* che è a sua volta una
Где это **видано**, → forma colloquiale del verbo *видеть*
Чтоб полюбить мне ещё надо вырасти, → proposizione subordinata finale introdotta
А пока и думать рано о любви своей? da *чтобы*, nella versione tronca *чтоб*

Как в этом городе жить?

В этом холоде?

Ну почему до сих пор не **приходишь ты?** → verbo di moto imperfettivo con prefisso

Я тебе ключи оставлю от своих дверей.

example, learning song lyrics in a native language will include the automaticity of meaning processing, whereas learning song lyrics in a new language may require more processing effort and involve smaller units of “chunking” (syllables and words rather than entire phrases), particularly at the beginning stages of L2 learning. Nevertheless, some parallels between L1 and L2 processing may be affected similarly by a musical or sung presentation, such as the auditory memory and sequencing requirements of verbatim memory for words or phrases.

Иногда я жду тебя,

Как звезда **веду** тебя. → verbo di moto imperfettivo monodirezionale senza prefisso

И тогда мне кажется,

Что **плывут** облака подо мной. → verbo di moto imperfettivo monodirezionale senza prefisso

Иногда зову тебя,

Иногда пою тебя,

Знаешь, я ищу тебя,

Ищу уже давно.

Всё изменяется, не получается,

И без тебя **мне одной не мечтается**. → proposizione riflessiva impersonale con soggetto logico al dativo

Все слова мои и песни

Только о тебе.

Дни, ожидания,

Сны и желания,

Самые первые,

Самые ранние.

} forme di superlativo relativo dell'aggettivo

Я **иду к** судьбе навстречу,

Я **иду к** тебе.

} verbo di moto monodirezionale imperfettivo senza prefisso e complemento di moto a luogo introdotto dalla preposizione K

...

Come si può notare vi sono parecchie nozioni non adatte a un livello A1 che potrebbero sì essere semplicemente presentate senza particolari spiegazioni allo studente, ma che potrebbero anche creare confusione o, ancor più, in una fase di studio iniziale un certo timore riguardo alle difficoltà che lo attenderanno nello studio successivo. Questo aspetto, inoltre, è direttamente proporzionale anche all'età dell'alunno: più si ha a che fare con bambini piccoli e più forte può essere il senso di confusione che si crea presentando una canzone troppo complessa e articolata.

Lo stesso accadrebbe, se a un corso d'inglese in fase iniziale si proponesse una canzone come *All at once* di Whitney Houston:

forme verbali al *simple past* sia regolari
che irregolari in tutta la canzone

All at once

I finally took a moment and I'm realizing that

You're not coming back

And it finally hit me all at once

All at once

I **started counting** teardrops and at least a million fell

My eyes **began to swell**

And all my dreams **were shattered** all at once → diatesi passiva

Uso della forma in -ing o
dell'infinito dopo i verbi
indicanti l'inizio dell'azione

Ever since I met you

You're the only love **I've known** → forma verbale al *present perfect*

And I can't forget you

Though I must face it all alone → proposizione subordinata concessiva introdotta da *though*

All at once, I'm drifting on a lonely sea

Wishing you'd come back to me → proposizione subordinata retta da *wishing* seguito
dal verbo al condizionale presente

And that's all that matters now

All at once, I'm drifting on a lonely sea

Holding on to memories

And it hurts me **more than** you know

So much **more than** it shows

All at once

comparativi di maggioranza

All at once

I looked around and found that you were with another love

In someone else's arms

And all my dreams were shattered, all at once

All at once

The smile that **used to** greet me →

brightened someone else's day

She took your smile away

And left me with just memories, all at once

...

Costruzione con *used to* per indicare azioni abituali
nel passato che nel presente non avvengono più

Anche in questo caso, troviamo forme grammaticali complesse per una fase di studio iniziale e un ricco repertorio lessicale che non risulterebbe di immediata comprensione e che comunque, anche dopo averlo tradotto, implicherebbe l'apprendimento di una notevole quantità di vocaboli da parte degli allievi, fin troppo eccessiva per un livello principianti.

Ancor meno indicato è l'utilizzo di brani tratti dall'ambito delle canzoni tradizionali o dal melodramma. Si pensi, ad esempio, al testo della celeberrima aria di Giorgio Germont "Di Provenza il mar, il suol", presente nella *Traviata* di Giuseppe Verdi. Proporre a studenti di italiano (L2 o LS) un testo in cui diverse frasi risulterebbero di difficile comprensione anche per un madrelingua sarebbe di scarsa utilità didattica:

[...] Al natio fulgente sol
qual destino ti furò?
Oh, rammenta pur nel duol
ch'ivi gioia a te brillò;
[...]
Ma se alfin ti trovo ancor,
se in me speme non falli,
...

Furare, ossia "rapire, portare via", *duol* (forma tronca di *duolo*), ossia "dolore", *ivi*, ossia "lì", *speme* ossia "speranza", ecc. sono tutti vocaboli che in italiano sono spariti dall'uso comune²²⁹, per non parlare della sintassi con la quale sono costruite le frasi, molto più vicina alle forme poetiche che al linguaggio parlato.

Similmente, la canzone popolare *Santa Lucia*, presenta aggettivi che, seppur ancora di uso comune, non sono adatti certamente a un livello di apprendimento iniziale della lingua:

²²⁹ Il dizionario De Mauro riporta per queste voci: "OB", ossia "obsoleto" (per "furare") e "LE", ossia "di uso solo letterario" (per "duolo", "ivi" e "speme"). Cfr. <https://dizionario.internazionale.it/>. (Ultima consultazione: 22/11/2023).

Sul mare luccica
l'astro d'argento,
placida è l'onda;
prospero è il vento.

Non capita quotidianamente di utilizzare gli aggettivi “placido” e “prospero”. Sono aggettivi da insegnare almeno a un livello B2, se non addirittura C1, dove il loro apprendimento costituisce per gli studenti un ampliamento del bagaglio lessicale, ma sicuramente non ai livelli A o B1²³⁰.

Un ulteriore esempio, a conclusione di questa breve trattazione, è fornito dalla grande tradizione delle romanze russe, tra le quali è celeberrima *Очи чёрные* (*Oči čërnyje*): essa già nel titolo presenta il termine *очи* (IPA: [ˈotɕi]), una forma arcaica e poetica che non si utilizza più nel russo moderno per indicare gli “occhi”, chiamati *глаза* (IPA: [glɐˈza]). Si rischia, in questo modo di trasmettere e far memorizzare un lessico che, agli studenti avviati da poco allo studio della lingua, risulterebbe inutile sul piano pratico dell’uso quotidiano. Viceversa, nel momento in cui uno studente avrà raggiunto un livello intermedio superiore (B2) e, ancor più, avanzato (C1) e di padronanza (C2), l’apprendimento di questo lessico risulta essere un vero arricchimento.

Canzoni composte con finalità didattica

La seconda categoria di canzoni già esistenti alle quali si può attingere è costituita dalle canzoni composte volutamente dall’autore con un intento didattico. Il vantaggio di queste canzoni, rispetto alle precedenti, è indubbiamente il fatto di

²³⁰ Il dizionario De Mauro conferma che i vocaboli sono di uso “comune”. Cfr. <https://dizionario.internazionale.it/>. (Ultima consultazione: 22/11/2023). Tuttavia, lo stesso De Mauro non comprende le parole di uso “comune” tra le parole del lessico di base, nel quale rientrano tre tipologie di vocaboli: le parole “fondamentali” (FO), le parole di “alto uso” (AU) e le parole di “alta disponibilità” (AD).

In effetti, consultando il *Nuovo vocabolario di base* all’indirizzo <https://www.dropbox.com/s/mkcyo53m15ktbnp/nuovovocabolarioibase.pdf?dl=0> (ultima consultazione: 22/11/2023), non si ritrovano né “prospero”, né “placido”.

A livelli di studio iniziali, pertanto, proporre tali vocaboli non ha la stessa utilità pratica che può avere l’uso di aggettivi quali “ricco”, “favorevole” (invece di “prospero”) e “tranquillo” (invece di “placido”), tutti lessemi che si trovano nel *Nuovo vocabolario di base*.

veicolare un contenuto specifico che può essere oggetto di apprendimento da parte di studenti neofiti di una determinata lingua come pure da parte di bambini.

Occorre precisare, tuttavia, che per questo gruppo di canzoni è necessario effettuare una ricerca approfondita, selezionando accuratamente ciò che si trova a disposizione sulle piattaforme di condivisione audio. Il fatto che si tratti di canzoni didattiche, spesso proprio per bambini, purtroppo non significa necessariamente che non siano state scritte con un linguaggio piuttosto complesso e non presentino molti altri vocaboli superflui oltre a quelli che sono oggetto dello specifico interesse didattico. A seconda della fase di studio e dell'età degli allievi occorre pertanto vagliare bene il materiale a disposizione e prediligere, a un livello più iniziale, delle canzoni semplici, ripetitive e che rispondano allo scopo senza eccessi di lessico.

Se, ad esempio, ci fosse la necessità di utilizzare una canzoncina per insegnare i numeri fino al 10 in tedesco, su Youtube si può trovare un'ampia scelta di materiale. Confrontando le proposte presenti su due differenti canali, è possibile fare alcune considerazioni:

1. il brano all'indirizzo <https://www.youtube.com/watch?v=9bzwXvZYU>²³¹ inizialmente appare molto semplice: ripete per due volte i numeri (“*eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben, acht, neun, zehn*”), cantati col supporto di una facile melodia. Tuttavia, subito dopo, le strofe della canzone si arricchiscono troppo sul piano dei contenuti con argomenti che esulano dall'apprendimento dei numeri e una ridondanza lessicale per cui, sebbene strutturate sul principio dell'allitterazione e della rima, tali strofe risultano di difficile memorizzazione per uno studente che muove i primi passi nello studio del tedesco, come si evince dalla trascrizione delle prime tre strofe qui sotto riportata:

Testo

Eine rote Katze
leckt ihre Tatze
zieht 'ne freche Fratze,
eine rote Katze.

Traduzione

Un gatto rosso
si lecca la zampa
fa il muso impertinente,
un gatto rosso.

²³¹ Ultima consultazione: 22/11/2023.

Zwei grüne Frösche tragen furchtbar fesche Damenunterwäsche, Zwei grüne Frösche.	Due rane verdi indossano biancheria intima femminile terribilmente elegante, Due rane verdi.
Drei runde Bälle rollen auf der Stelle da kommt 'ne Bodenwelle, drei runde Bälle.	Tre palle rotonde rotolano sul posto ma arriva un'onda di terra, tre palle rotonde.

E così via per tutti i restanti numeri.

Tenuto conto che i numeri fino al dieci vengono appresi solitamente dopo poche lezioni dall'inizio dello studio di una lingua straniera, appare chiaro che l'abbondanza di vocaboli che questa canzone presenta la fa risultare piuttosto impegnativa all'apprendimento in una fase iniziale;

2. la seconda canzone, che può essere ascoltata all'indirizzo <https://www.youtube.com/watch?v=fQxdmHjzUWk>²³², è innanzitutto più breve nella sua durata complessiva, ma, soprattutto, è sfrondata di tutti i quei vocaboli superflui che la prima canzone presentava, proponendo soltanto i numeri cantati e ripetuti per tre volte. Risulta essere, così, una canzoncina perfettamente rispondente allo scopo di fare memorizzare i numeri dall'uno al dieci a studenti di qualsiasi età che hanno iniziato da poco a cimentarsi con lo studio del tedesco.

Nel rivolgersi a canzoni composte con una finalità dichiaratamente didattica è dunque importante valutare bene il materiale in cui ci si imbatte, dato che anche in questo caso non necessariamente tutte le canzoni che si trovano si confanno al livello degli studenti e all'obiettivo che ci si è prefissi.

²³² Ultima consultazione: 22/11/2023.

4.2.2 Canzoni composte ad hoc

Alla luce delle considerazioni sopra esposte risulta decisamente più utile ed efficace, soprattutto nelle prime fasi di apprendimento di una lingua, utilizzare canzoni create appositamente per lo scopo didattico che si propone di raggiungere l'insegnante. Non sono necessarie a tal fine grandi competenze dal punto di vista musicale, quanto piuttosto è necessario possedere o sviluppare un'ottima capacità di versificare, prestando particolare attenzione all'aspetto metrico e all'accentazione in maniera tale che questa coincida con la tesi e l'arsi musicale.

Anche in questo caso, le strade percorribili sono due: comporre solo le parole adattandole a melodie già esistenti oppure comporre totalmente parole e musica *ex nihilo*.

L'antica pratica dei contrafacta applicata alla didattica delle lingue attraverso la musica

La prima possibilità è dunque di ricorrere a una pratica che risale fino al Medioevo, quella dei cosiddetti *contrafacta*. Il *contrafactum* è un canto creato a partire da una musica già esistente alla quale viene applicato un testo nuovo.

Nell'articolo *Contrafacta e canzone popolare*, Gabriella Santini cita una frase tratta da un libro di Friederich Gennrich, che è stato un caposaldo per gli studi del settore, intitolato *Die Kontrafaktur im Liedschaffen des Mittelalters*, che asseriva che “nella letteratura della canzone la contraffattura è un fenomeno che è quasi tanto antico quanto la canzone stessa”²³³. La studiosa prosegue la propria trattazione affermando che:

La *contraffattura* (dal tedesco *Kontrafaktur*), procedimento per cui si compone una poesia sulla base di una melodia preesistente, percorre tutta la tradizione poetica occidentale dal Medioevo ai nostri giorni. Già alle origini della poesia europea, musiche famose e particolarmente gradite al pubblico accompagnavano testi diversi.

²³³ F. Gennrich, *Die Kontrafaktur im Liedschaffen des Mittelalters*, ed. Langen, 1965, p. 4. In originale: “In der Liedliteratur ist die Kontrafaktur eine Erscheinung, die wohl beinahe so alt ist wie das Lied selbst”.

In particolare, nella poesia provenzale l'imitazione melodica è il principio fondante un genere poetico, quello del *sirventes*, il cui contenuto è normalmente politico, o comunque polemico o moralistico: il trovatore si fa portavoce di un signore feudale o anche in generale di una posizione politica o di un paese, attaccando la parte avversa. Molti *sirventesi* sono canzoni di crociata ossia testi scritti con la finalità di spingere i cristiani a partecipare alle crociate e di creare un ambiente propizio a queste. Martin de Riquer individua le ragioni del sorgere di questo procedimento imitativo nel fatto che, trattandosi di componimenti legati strettamente all'attualità e alla cronaca, era necessario, da una parte che si accorciassero i tempi di produzione, dall'altra che si sfruttasse al massimo la possibilità di diffusione, incrementata da una musica già nota e apprezzata dal pubblico. Il trovatore Bertran de Born [...] in un suo sirventese dichiara esplicitamente di aver composto il testo sul «son de n'Alamanda», ossia di aver ripreso la melodia della tenzone fittizia *S'ie.us qier cosseill, bell'ami'Alamanda* di un altro trovatore [...] il problema che si presenta nel caso della poesia trobadorica è che la maggior parte dei testi sono conservati senza trascrizione musicale e, dunque, raramente si ha la certezza di trovarsi davanti ad un *contrafactum*²³⁴.

Il fatto di creare dei *contrafacta* ha alcuni vantaggi, ma anche uno svantaggio. Da un lato, infatti, utilizzare delle melodie già note riduce lo sforzo mnemonico relativo alla parte musicale e, presumibilmente, ciò può agevolare maggiormente, accelerandola, la memorizzazione del testo. Inoltre, se si crea un *contrafactum* a partire da una musica esistente, famosa nell'ambito delle tradizioni e della cultura del paese di cui si sta studiando la lingua, che non è ancora nota agli studenti, ma che si ha intenzione di presentare nella sua veste originale a un livello successivo di competenza linguistica (per far conoscere agli allievi aspetti della cultura locale), quando si riproporrà tale canzone nella versione dell'autore – anche dopo uno o due anni – l'andamento melodico sarà già conosciuto e ben assimilato dagli studenti che potranno così memorizzare più facilmente la versione originale

²³⁴ G. Santini, *Contrafacta e canzone popolare*, in *Rivista di filologia cognitiva* a cura di P. Canettieri e A. P. Fuksas, febbraio 2007. Consultabile online all'indirizzo: <http://filologiacognitiva.let.uniroma1.it/contrafacta.html>. (Ultima consultazione: 22/11/2023).

prestando maggiore attenzione all'aspetto linguistico piuttosto che a quello musicale²³⁵.

Dall'altro lato, il ricorso a melodie già strutturate da un punto di vista del ritmo (che, ribadiamo, occorre far coincidere con la metrica del testo) è sicuramente più vincolante rispetto alla composizione di un brano *ex nihilo*. La regola fondamentale da seguire affinché i testi delle canzoni creati appositamente siano efficaci dal punto di vista dell'apprendimento linguistico, è infatti che a ogni nota (ogni suono che viene cantato) corrisponda una sillaba del testo affinché la metrica del testo si adatti perfettamente agli accenti forti e deboli della melodia utilizzata, senza melismi o fioriture. Eventualmente, è possibile ricorrere, viceversa, alla sinalefe, assegnando, se necessario, due diverse sillabe a una stessa nota. Attenendosi a questo principio generale, è necessario talvolta intervenire sul valore delle note, quindi sull'aspetto ritmico della parte musicale, oppure introdurre/togliere qualche nota, andando quindi ad agire anche sull'aspetto melodico, per far sì che la metrica del testo coincida con il ritmo della canzone. Tuttavia, avendo a che fare con una canzone già scritta e più o meno famosa, le possibilità di modificare il ritmo o la melodia si riducono davvero a poche note per non incorrere nel rischio di stravolgere troppo il brano. Pertanto, risulta talora piuttosto complesso far coincidere la metrica con la struttura della canzone, tanto che, in alcuni casi, è più semplice intervenire sul testo, modificandolo e/o cercando dei sinonimi o delle varianti nella costruzione sintattica delle frasi per meglio adattarlo all'andamento ritmico-melodico del brano. Questa difficoltà è direttamente proporzionale, ovviamente, al grado di complessità e articolazione sia del testo da applicare al brano musicale per creare il *contrafactum*, sia della melodia, mentre è un problema molto più gestibile quando si compone da zero anche la musica.

Un esempio di *contrafactum* è quello modellato a partire dalla melodia universalmente nota di *Twinkle, twinkle, little star*. Tale brano, a onor del vero, si è prestato a numerosi *contrafacta*, uno dei quali proprio nell'ambito della didattica

²³⁵ Cfr. *infra*, i due *contrafacta* creati sulla musica delle canzoni *Песенка крокодила Гены* (*Canzoncina del coccodrillo Gena*) e *Катюша* (*Katûša*).

della lingua inglese per l'apprendimento dell'alfabeto. Con riferimento a quanto esposto più sopra circa la necessità di presentare pochi elementi oltre all'obiettivo primario che si desidera raggiungere attraverso una canzone, il brano in questione, oltre alle 26 lettere dell'alfabeto, elencate in maniera tale che si creino delle rime a fine verso (rima baciata tra "G" e "P"; rima alternata tra "S" e "X" e tra "V" e "Z"), presenta solo una breve frase conclusiva, anch'essa rigorosamente in rima (nuovamente baciata), senza aggiungere troppo testo superfluo:

A, B, C, D, E, F, G

H, I, J, K, L, M, N, O, P

Q, R, S

T, U, V

W, X

Y and Z.

Now I know my ABC.

Next time won't you sing with me?²³⁶

A livello metrico-ritmico la fine dei versi – e quindi le rime – vengono a coincidere sempre con le note di durata maggiore, le minime, che, nella parte iniziale e finale della canzone, sono presenti alla fine di ogni due battute e, nella parte centrale, alla fine di ogni battuta. Tuttavia, come si vedrà più sotto, questa non è una condizione *sine qua non* per l'adattamento del testo alla musica, sia nel caso di *contrafacta* che nel caso di creazioni *ex nihilo*: la fine di una frase può tranquillamente concludersi su una nota di pari valore delle precedenti e non necessariamente più lunga, senza che ciò vada a inficiare la buona riuscita del brano.

Ecco come risulta il *contrafactum* con il testo della canzone dell'alfabeto inglese:

²³⁶ La canzone può essere ascoltata su Youtube dov'è presente in numerose versioni. Si riporta il link a una di queste: <https://www.youtube.com/watch?v=cNrrM2qUnug>. (Ultima consultazione: 22/11/2023).

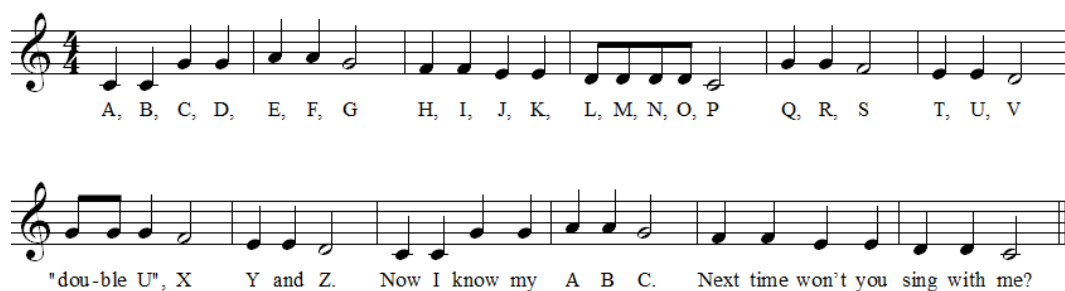


Figura 24 – Contrafactum sulla melodia di *Twinkle, twinkle, little star!* per l'apprendimento dell'alfabeto inglese – Vers. 1

Questo *contrafactum* è un esempio, inoltre, di come il ritmo della melodia originale sia stato leggermente modificato nella prima parte della canzone per riuscire a creare la corrispondenza tra le lettere “L, M, N, O, P” e la melodia (il cui valore in quel punto è stato trasformato in crome) e, nella parte centrale, per le lettere dalla “Q” alla “Z” (che vengono a corrispondere a delle minime, non presenti nell’originale). Un confronto tra la melodia originale e questa versione rende più evidenti queste variazioni, evidenziate a colori:

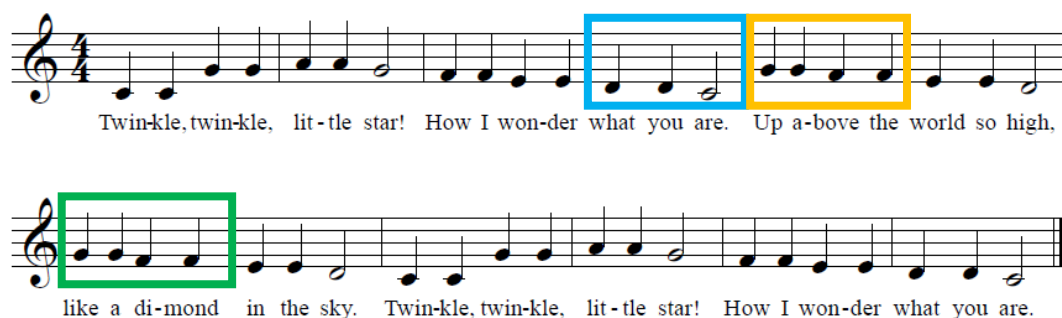


Figura 25 – Melodia originale di *Twinkle, twinkle, little star!* con evidenziati i punti in cui avverranno le modifiche ritmiche

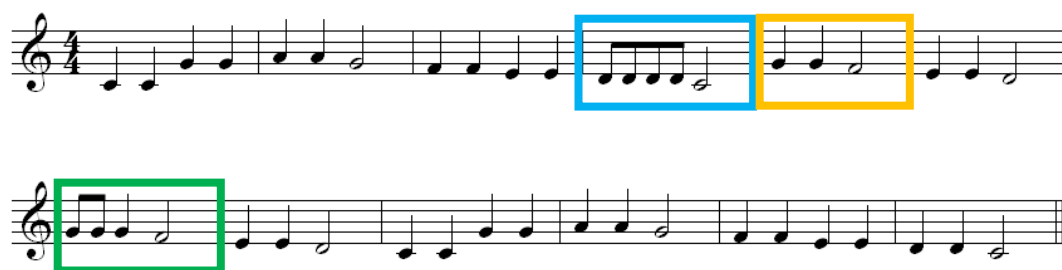


Figura 26 – Contrafactum di *Twinkle, twinkle, little star!* con evidenziati i punti in cui sono avvenute le modifiche ritmiche

Si trova anche un'altra variante di questo *contrafactum*²³⁷, sempre per l'apprendimento dell'alfabeto inglese, ancora più semplice a livello testuale (con la ripetizione di una parte delle lettere e una semplice frase conclusiva) e con ulteriori cambiamenti suo piano ritmico (introduzione di crome in diversi punti della melodia):

A, B, C, D, E, F, G
 H, I, J, K, L, M, N, O, P
 L, M, N, O, P, Q, R, S, T
 L, M, N, O, P, Q, R, S, T
 U, V, W, X, Y, Z:
 that's the English alphabet.

A, B, C, D, E, F, G H, I, J, K, L, M, N, O, P L, M, N, O, P, Q, R, S, T

L, M, N, O, P, Q, R, S, T U, V, "dou-ble U", X, Y, Z: that's the English al-pha-bet.

Figura 27 – *Contrafactum* sulla melodia di *Twinkle, twinkle, little star!* per l'apprendimento dell'alfabeto inglese – Vers. 2

È interessante osservare sul piano linguistico come le due canzoni sfruttino la duplice possibile pronuncia della lettera “Z”, nella variante più americana come /'zi:/ e in quella più *British* come /'zɛd/²³⁸, permettendo così di creare in entrambi i testi le rime corrispondenti: nel primo caso facendo rimare la precedente lettera “V” /'vi:/ con la lettera “Z” pronunciata /'zi:/, nel secondo caso creando un'assonanza tra la lettera “Z” pronunciata /'zɛd/ e la parola “alphabet” [ˈælfəb,ɛt]. Anche in questo caso i versi sono tutti in rima baciata (“G” con “P”, “T” con “T” e, appunto, “Z” con “alphabet”) e la fine di ciascun verso corrisponde a una minima a livello ritmico.

²³⁷ La variante qui citata è tratta dalle registrazioni che corredano il testo G. Gaeta (a cura di), *Un anno di scuola. Guida didattica per la scuola elementare. Classe prima*, ed. Juvenilia, 1985.

²³⁸ Cfr. il lemma “Z” nel *Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language*, ed. Gramercy Books, 1996, p. 2207.

A partire da questa melodia, una volta definito l'obiettivo didattico che si vuole raggiungere, è possibile procedere alla creazione di altre canzoni. Si potrebbe adattare, ad esempio, il seguente testo ideato con la finalità di insegnare i numeri in russo:

Testo	Traslitterazione ISO/R9:1995	Traduzione
<i>Раз, два, три, четыре, пять</i> – вот как любим мы считать.	<i>Raz, dva, tri, četyre, păt'</i> – vot kak lûblim my sčitat'.	<i>Un, due, tre, quattro, cinque:</i> <i>ecco, come ci piace contare.</i>
<i>Дальше, шесть и семь и восемь,</i> <i>девять, десять к нам попросим.</i>	<i>Dal'she, šest' i sem' i vosem',</i> <i>devât', desât' k nam poprosim.</i>	<i>Poi, sei e sette e otto,</i> <i>Nove, dieci chiamiamo a noi.</i>
<i>Раз, два, три, четыре, пять</i> – вот как любим мы считать.	<i>Raz, dva, tri, četyre i păt'</i> – vot kak lûblim my sčitat'.	<i>Un, due, tre, quattro, cinque:</i> <i>ecco, come ci piace contare.</i>

Anche qui le parole aggiunte sono ridotte al minimo²³⁹, ma sono indispensabili, non tanto per contestualizzare i vocaboli da apprendere²⁴⁰, quanto per “riempire” le frasi con le sillabe necessarie a far corrispondere il testo alla musica, sia per quanto riguarda il rapporto sillabe-parole sia per quanto riguarda l'aspetto accentuativo.

Non mancano le rime per una più agevole memorizzazione. In questo caso, tuttavia, la fine del verso non sempre coincide con una nota di valore più lungo (minima), come nelle canzoncine precedenti, in quanto l'aspetto fondamentale è la metrica: venendosi a trovare, alla fine di alcuni versi, parole formate non da una, ma da due sillabe (во-семь / ...-про-сим), occorre che a tali sillabe corrispondano due note dal valore di una semiminima ciascuna:

²³⁹ Diverse parole aggiunte sono già note agli allievi dalle primissime lezioni. Supponendo che nel momento in cui si presenta questa canzone non sia stata ancora affrontata la seconda coniugazione verbale, sicuramente sono noti i vocaboli: “вот (vot) – ecco”, “как (kak) – come”, “мы (my) – noi”. Rimangono, come parole totalmente nuove, i tre lessemi “любим (lûbim) – amiamo, ci piace”, “считать (sčitat') – contare” e “дальше (dal'she) – poi, oltre” e la locuzione “к нам попросим (k nam poprosim) – chiamiamo a noi, chiediamo di venire a noi”. Quest'ultima, trattandosi di una sola e breve proposizione, può essere presentata senza fornire troppe spiegazioni grammaticali.

²⁴⁰ Come si è visto per la seconda canzoncina per l'apprendimento dei numeri in tedesco, alcuni gruppi di vocaboli, tra cui i numeri, potrebbero essere proposti anche senza essere inseriti in un contesto. Cfr. *supra* p. 141.

Раз, два, три, че - ты - ре, пять - вот как лю - бим мы счи - тать.
 Даль - ше шесть и семь и во - семь, де - вять, де - сять к нам по - про - сим.
 Раз, два, три, че - ты - ре, пять - вот как лю - бим мы счи - тать.

Figura 28 – Contrafactum sulla melodia di *Twinkle, twinkle, little star!* per l'apprendimento dei numeri russi fino al dieci

Volendo insegnare i colori in tedesco sempre sulla base di questa famosa melodia, si potrebbe applicare il seguente testo, dove il criterio che ha dettato l'ordine dei colori è stato quello di creare, nel rispetto della metrica, delle rime bacciate (AA BB AA):

Schwarz, weiß, gelb, orange und blau,
 grün, braun, rosa, rot und grau.
 Alle Farben lieben wir,
 alle Farben lieben wir.
 Schwarz, weiß, gelb, orange und blau,
 grün, braun, rosa, rot und grau.

Schwarz, weiss, gelb, o - range und blau, grün, braun, ro - sa, rot und grau.
 Al - le Far - ben lie - ben wir, al - le Far - ben lie - ben wir.
 Schwarz, weiss, gelb, o - range und blau, grün, braun, ro - sa, rot und grau.

Figura 29 – Contrafactum sulla melodia di *Twinkle, twinkle, little star!* per l'apprendimento dei colori in tedesco

Va da sé che all'interno di un contesto didattico completo ed efficace, occorre che le canzoni vengano insegnate col supporto di materiale visivo che espliciti in maniera pressoché immediata il contenuto di ciò che si sta cantando, ad esempio cartelloni con numeri o colori (stampati o proiettati sulla LIM) oppure giochi didattici che trasformino in attività ludico-pratiche i concetti veicolati tramite le canzoni.

Man mano che si procede con lo studio della lingua, si possono creare dei *contrafacta* che presentino dei testi più corposi, in quanto il bagaglio lessicale e le competenze grammaticali degli studenti saranno sempre più approfondite e quantitativamente maggiori.

Nel brano che segue si propongono i colori in russo utilizzando una melodia di una canzone per bambini molto famosa in Russia: *Песенка крокодила Гены* (*Pesenka krokodila Geny* – “La canzone del cocodrillo Gena”). Tratta da un film d'animazione sovietico del 1971 intitolato *Чебурашка* (*Čeburaška*)²⁴¹, il brano divenne famosissimo in Unione Sovietica e ancor oggi viene intonato, tra l'altro, in occasione dei compleanni, sia perché nel film il cocodrillo Gena, che la canta, la esegue nel giorno del suo compleanno, sia perché il testo fa riferimento al compleanno e ai regali che si ricevono (affermando, tra l'altro, che “purtroppo, il compleanno è solo una volta all'anno”). È una canzone da far imparare agli studenti, nella sua veste originale, non a un primo livello, in quanto presenta formule lessicali e sintattiche piuttosto complesse; tuttavia, applicando un testo differente alla musica di Vladimir Šainskij, è possibile fare imparare la melodia già in una fase precedente di studio di modo che, quando verrà successivamente riproposta, la canzone sarà appresa più facilmente.

²⁴¹ Il titolo fa riferimento al nome di uno dei due protagonisti, un animale di fantasia simile a un orsetto, ma in realtà si tratta di “un animale sconosciuto alla scienza”, come viene detto nel primo dei quattro film della serie, intitolato *Крокодил Гена* (*Il cocodrillo Gena*). Altrettanto di fantasia è il suo nome, *Čeburaška*, derivato dal verbo *чебурахаться* (IPA: [tʃɛbʊ'raxətsə]), ossia “cadere, cascare”, che gli viene affibbiato dalla persona che lo rinviene, in quanto, dopo essere stato trovato e fatto uscire da una cassa piena di arance, l'animale inizialmente continua a cadere senza nemmeno riuscire a stare seduto. Il secondo protagonista della serie è il già menzionato cocodrillo Gena, il quale, nella scena di apertura del secondo cortometraggio canta la canzone in questione, accompagnandosi alla fisarmonica.

Un testo che potrebbe essere cantato su questa musica, potrebbe essere il seguente che mira a presentare i colori dell'arcobaleno, oltre al bianco e al nero:

Testo	Traslitterazione ISO/R9:1995	Traduzione
<i>Вон там радуга в небе!</i>	<i>Von tam raduga v nebe!</i>	<i>Laggiù c'è l'arcobaleno in cielo!</i>
<i>Первый цвет – это красный, дальше оранжевый, жёлтый, а потом?</i>	<i>Pervyj cvet – èto krasnyj, Dal'she oranževyj, žëltyj, a potom?</i>	<i>Il primo colore è il rosso, poi l'arancione, il giallo e dopo?</i>
<i>В середине зелёный, голубой тут и синий, а фиолетовый цвет там в конце.</i>	<i>V seredine zelënyj, goluboj tut i sinij, a fioletovyj cvet tam v konce.</i>	<i>Nel mezzo c'è il verde, qui l'azzurro e il blu, mentre il viola è là alla fine.</i>
<i>Все цвета мы теперь знаем.</i>	<i>Vse cveta my teper' znaem.</i>	<i>Ora conosciamo tutti i colori.</i>
<i>Ещё чёрный и белый цвет.</i>	<i>Ešë černyj i belyj cvet.</i>	<i>Anche il nero e il bianco.</i>
<i>С удовольствием повторяем каждый день цвета!</i>	<i>S udovol'stvijem povtorjaem každyj den' cveta!</i>	<i>Con piacere ripetiamo ogni giorno i colori!</i>

In questo testo, l'ordine di presentazione dei vari colori, per essere coerente con quanto espresso nella frase d'apertura ("Laggiù, in cielo, c'è l'arcobaleno"), segue la disposizione che essi hanno nell'arcobaleno, dal rosso al viola. Anche in questo caso ci sono diversi vocaboli aggiunti, tuttavia, dal punto di vista grammaticale non presentano un livello di difficoltà pari a quello della canzone originaria²⁴².

Ecco la trascrizione della musica con inserito il testo:

²⁴² Se presentato dopo aver affrontato i verbi di prima coniugazione e il caso prepositivo con il complemento di stato in luogo (che, solitamente, sono tra i primi argomenti grammaticali ad essere studiati), il testo aggiunto risulta anche un ripasso di tali formule: "знаем (znaem) – sappiamo, conosciamo"; "повторяем (povtorâem) – ripetiamo"; "в небе (v nebe) – in cielo"; "в середине (v seredine) – nel mezzo"; "в конце (v konce) – alla fine". Molti altri vocaboli sono sicuramente già stati appresi dagli studenti già dalle primissime lezioni: "вон там (von tam) – laggiù"; "потом (potom) – poi, dopo"; "тут (tut) – qui, qua"; "там (tam) – lì, là"; "теперь (teper') – ora, adesso"; "ещё (ešë) – ancora, anche", "каждый день (každyj den') – ogni giorno). Pertanto, il lessico veramente nuovo, oltre ai colori, anche in questo caso si riduce a poche parole.

musica: V. Šainskij

Вон там ра - ду - га в не - бе! Пер - вый цвет - э - то кра - сный, даль - ше о - ран - же - вый,
жёл - тый а по - том? В се - ре - ди - не зе - лё - ный, го - лу - бой тут и
си - ний, а фио - ле - то - вый цвет там в кон - це. Все цве - та мы
те - перь зна - ем. Е - щё чёр - ный и бе - лый цвет.
С у - до - воль - ствием по - вто - ря - ем каж - дый день цве - та!

Figura 30 – Contrafactum sulla melodia di Pesenka krokodila Geny per l'apprendimento dei colori in russo

Sicuramente, come si ribadirà anche in seguito, l'aspetto visivo è di grande supporto all'apprendimento, per cui, mentre si canta la canzone, i vari colori possono essere indicati, ad esempio, su un arcobaleno stampato o proiettato, conformemente alle frasi del testo (“il primo colore è il rosso”, “nel mezzo c'è il verde”, “qui l'azzurro”, “il viola è là alla fine”, e così via).

Di seguito un altro esempio di questa tipologia di *contrafacta*, creati a partire da una melodia famosa nel paese di cui si sta studiando la lingua e la cultura: in

questo caso si tratta di una canzone sovietica famosa non solo in Russia, ma in tutto il mondo, soprattutto in Italia, dove la musica di questo brano venne già utilizzata durante la seconda guerra mondiale per creare, tramite un *contrafactum*, un canto partigiano intitolato *Fischia il vento*²⁴³. In realtà, il contenuto della canzone originale sovietica, che fu scritta nel 1938, è ben diverso e, sebbene ambientata in un contesto di guerra, tratta dell'amore di una fanciulla di nome Katûša e del canto ella che intona per il suo amato, un soldato al confine. Come nella *tornada* finale di una *canso* trovadorica medievale, nella seconda parte della canzone²⁴⁴ l'autore del testo²⁴⁵ si rivolge direttamente alla canzone, chiedendole di portare i saluti di Katûša al suo amato, affinché lui si ricordi della ragazza che, mentre lui è impegnato a difendere la patria, è impegnata a conservare il loro amore.

Il testo proposto per il *contrafactum*, più sotto riportato, affronta un argomento abbastanza complesso della grammatica russa e non è quindi da sottoporre all'attenzione degli studenti in una fase iniziale di studio; si tratta, infatti, dei quattro principali verbi di moto senza prefissi: i due monodirezionali *идти* e *ехать* e i due pluridirezionali *ходить* e *ездить*. Tuttavia, essendo la parte musicale veramente molto famosa, l'apprendimento della melodia da parte degli studenti risulta una sinecura ed essi si potranno concentrare maggiormente sulla memorizzazione del testo. Esso è strutturato in due strofe: nella prima è proposta la coppia dei verbi che indicano il moto a piedi (*идти* e *ходить*), nella seconda quella dei verbi che indicano il moto con un mezzo di trasporto (*ехать* e *ездить*). Di tutti e quattro sono forniti brevi e semplici esempi d'uso in contesti in cui è richiesto l'utilizzo del verbo monodirezionale o di quello pluridirezionale.

Naturalmente, sarebbe riduttivo pensare di risolvere la complessa questione dei verbi di moto (seppur limitata ai verbi senza prefissi e a queste due sole coppie) con una canzoncina: essa, da un lato, può – e deve – servire come spunto per riflessioni da fare assieme agli studenti al fine di indurli a ricavare la regola

²⁴³ Inoltre, sempre in Italia, la stessa melodia venne utilizzata per la prima parte della canzone *Casatschok*, portata al successo dalla cantante Dori Ghezzi verso la fine degli anni '60.

²⁴⁴ Salvo la riproposta integrale, a chiusura di tutto il brano, della strofa iniziale senza modifiche.

²⁴⁵ Il testo fu scritto dal poeta e paroliere Mihail Vasil'evič Isakovskij, mentre la musica dal compositore Matvej Isaakovič Blanter.

generale a partire dagli esempi forniti nel testo della canzone e, dall'altro, a memorizzare le quattro forme verbali in questione, capendo quali di questi verbi sono da usarsi in “contesti mondirezionali” e quali in “contesti pluridirezionali”:

Testo	Traslitterazione ISO/R9:1995	Traduzione
<i>Каждый день хожу я в библиотеку.</i>	<i>Každyj den' hožu â v biblioteku,</i>	<i>Ogni giorno io vado in biblioteca.</i>
<i>Это близко, я хожу пешком.</i>	<i>Èto blizko, â hožu peškom.</i>	<i>È vicino, ci vado a piedi.</i>
<i>Но сегодня годовщина свадьбы,</i>	<i>No segodnâ godovšina svad'by,</i>	<i>Ma oggi è l'anniversario del mio matrimonio,</i>
<i>так что я иду к жене с цветком.</i>	<i>tak što â idu k žene s cvetkom.</i>	<i>per cui io sto andando da mia moglie con un fiore.</i>
<i>Но сегодня годовщина свадьбы,</i>	<i>No segodnâ godovšina svad'by,</i>	<i>Ma oggi è l'anniversario del mio matrimonio,</i>
<i>так что я иду к жене с цветком.</i>	<i>tak što â idu k žene s cvetkom.</i>	<i>per cui io sto andando da mia moglie con un fiore.</i>
<i>Каждый день я езжу на Дубровку.</i>	<i>Každyj den' â ezžu na Dubrovku.</i>	<i>Ogni giorno vado alla Dubrovka²⁴⁶.</i>
<i>На машине езжу, не пешком.</i>	<i>Na mašine ezžu, ne peškom.</i>	<i>Ci vado in macchina, non a piedi.</i>
<i>Но машина ездить перестала,</i>	<i>No mašina ezdit' perestala,</i>	<i>Ma la macchina ha smesso di funzionare,</i>
<i>и теперь я еду на метро.</i>	<i>i teper' â edu na metro.</i>	<i>e adesso ci sto andando in metro.</i>
<i>Но машина ездить перестала,</i>	<i>No mašina ezdit' perestala,</i>	<i>Ma la macchina ha smesso di funzionare,</i>
<i>и теперь я еду на метро.</i>	<i>i teper' â edu na metro.</i>	<i>e adesso ci sto andando in metro.</i>

Ecco la trascrizione della musica con inserito il testo:

musica: M. Blanter

Каж - дый день хо - жу я в би-блио - те - ку. Э - то бли - зко,
Каж - дый день я е - зжу на Ду - бро - вку. На ма - ши - не

²⁴⁶ *Dubrovka* è un quartiere storico di Mosca. La scelta di questo toponimo è stata dettata da motivi di carattere esclusivamente metrico.

я хо - жу пеш-ком. Но се - го - дня го - до - вши - на свадь - бы.
е - зжу, не пе-шком. Но ма - ши - на е - здить пе - ре - ста - ла,

так что я и - ду к же - не с цветом. Но се - го - дня
и те - перь я е - ду на ме - тро. Но ма - ши - на

го - до - вши - на свадь - бы, так что я и - ду к же - не с цве - тком.
е - здить пе - ре - ста - ла, и те - перь я _____ е - ду на ме - тро.

Figura 31 – Contrafactum sulla melodia di Katûša per l'apprendimento dei verbi di moto senza prefissi in russo

Eventualmente, per sottolineare maggiormente la differenza tra i verbi che indicano il moto effettuato a piedi e i verbi che indicano il moto con un mezzo di trasporto, si possono differenziare anche musicalmente le due strofe con un innalzamento di un tono tra la prima e la seconda (mutando la tonalità da do minore a re minore).

Canzoni appositamente composte

Oltre ai *contrafacta*, è possibile – e talora è perfino consigliabile – utilizzare delle musiche composte *ad hoc*. Anche in questo caso non occorre possedere grandi competenze di composizione. Per il livello di canzoni che servono per il raggiungimento dello scopo, che rimane sempre uno scopo didattico e non ha velleità artistiche, è sufficiente inventare a orecchio una semplice melodia che, come già visto per i *contrafacta*, si combini correttamente con il numero di sillabe

e con la metrica testo da musicare. Rispetto all'utilizzo di una melodia pre-esistente, ciò permette molta più libertà di modifica e di adattamento dell'andamento melodico-ritmico della musica per adeguarla al testo.

Per chi non ha alcuna competenza musicale, non è nemmeno necessario saper trascrivere la melodia della canzone: una volta redatto il testo e inventata la melodia, si può registrare la canzone, cantandola, creando così un archivio di tracce vocali dal quale attingere all'occorrenza. Se invece si possiedono delle minime competenze musicali si può pensare di trascrivere la melodia ed eventualmente anche procedere a una semplice armonizzazione attraverso le funzioni armoniche principali di tonica, sottodominante e dominante (eventualmente arricchita con la settima di dominante). Naturalmente, se si hanno conoscenze più approfondite sul piano armonico, è possibile ampliare la gamma di accordi utilizzati, anche se non bisogna mai dimenticare che la parte musicale non dev'essere preponderante in quanto, come già visto, essa funge solo da facilitatore e catalizzatore nel processo di apprendimento linguistico che resta il centro degli obiettivi: l'intento non è – e non dev'essere – quello di creare una *hit!*

Per comporre una canzone che aiuti a memorizzare, ad esempio, l'ampio e complesso ventaglio di desinenze del genitivo plurale della lingua russa, si potrebbe procedere in questo modo. Innanzitutto, data la quantità di desinenze possibili, se si considerano i sostantivi maschili, quelli femminili e quelli neutri, immaginare di proporle tutte in un'unica canzone rischierebbe di tramutarsi in un eccessivo sforzo di memorizzazione e la canzone perderebbe così la sua efficacia. Si può pertanto pensare di creare tre canzoni separate per i tre generi, accomunate però da una sola melodia. Inoltre, essendo il genitivo plurale un caso ricco di eccezioni, non è opportuno pensare di inserire sia i sostantivi regolari che i casi particolari o le eccezioni: l'obiettivo didattico risulterebbe, infatti, troppo carico di nozioni e si otterrebbe di conseguenza un risultato confuso. Le numerose eccezioni potranno essere oggetto di studio successivo, eventualmente attraverso ulteriori apposite canzoni.

Di seguito si riporta il possibile procedimento per la creazione di una canzone per le desinenze maschili regolari. Innanzitutto, occorre individuare dei vocaboli

modello da inserire poi nel testo, che coprano tutte le possibili casistiche delle desinenze, declinandoli al nominativo singolare, eventualmente al genitivo singolare²⁴⁷ e, naturalmente, al genitivo plurale che è il caso oggetto di studio. Le differenti casistiche che rendono così complesso questo caso²⁴⁸ sono dovute al tipo di consonante finale in cui esce il sostantivo, unitamente all'accentazione:

*N. s. - G.s. - G. pl.*²⁴⁹

торт-торт**а**-торт**ов** (torta) - *sostantivi in consonante dura diversa da fricativa postalveolare sonora o sorda, fricativa alveopalatale sorda, affricata postalveolare sorda o affricata alveolare sorda*

нож-нож**а**-нож**ей** (coltello) - *sostantivi in fricativa postalveolare sonora o sorda e in fricativa alveopalatale sorda*

абзац-абзац**а**-абзац**ев** (paragrafo) - *sostantivi in affricata alveolare sorda con desinenza atona*

певец-певц**а**-певц**ов** (cantante) - *sostantivi in affricata alveolare sorda con desinenza tonica*

врач-врач**а**-врач**ей** (medico) - *sostantivi in affricata postalveolare sorda*

гость-гост**я**-гост**ей** (ospite) - *sostantivi in consonante molle con segno molle -Ь*

музей-муз**ей**-муз**еев** (museo) - *sostantivi in consonante molle -Й con desinenza atona*

буй-бу**я**-бу**ёв** (boa) - *sostantivi in consonante molle -Й con desinenza tonica*

Come si vede, mentre il genitivo singolare presenta solo due desinenze (**-а** per i sostantivi “duri”, **-я** per quelli “mollì”), le possibili desinenze del genitivo plurale sono assai più numerose e sono, in molti casi, legate all'accentazione del vocabolo (il che rende, quindi, ancor più opportuno il ricorso a una canzone).

Una volta stabiliti i vocaboli, occorre creare un testo semplice che li riunisca tra loro. Come si è già visto, la strutturazione dei vocaboli in un testo (costituito

²⁴⁷ La scelta di proporre anche il genitivo singolare, molto più semplice nella sua struttura morfologica, è motivata dal fatto che nella contestualizzazione dei vocaboli all'interno di semplici proposizioni, che verrà operata per creare il testo della canzoncina, potrà essere richiesto anche l'uso del genitivo singolare, dettato dalla reggenza dell'elemento (sostantivo, avverbio, numerale, ecc.) che precede il vocabolo al genitivo. Inoltre, proporre per ogni sostantivo sia la forma del genitivo singolare (probabilmente un ripasso per gli studenti) sia quella del genitivo plurale, è un modo per chiarire bene agli allievi entrambe le forme.

²⁴⁸ L'uso dei colori nell'elenco dei sostantivi scelti, ben evidenzia quali sono le differenti desinenze oggetto di studio tramite questa canzone.

²⁴⁹ Le abbreviazioni stanno per Nominativo singolare – Genitivo singolare – Genitivo plurale.

anche semplicemente da più frasi giustapposte) è sicuramente più efficace della mera memorizzazione di un elenco, seppur musicato, ma soprattutto permette di introdurre indirettamente anche informazioni aggiuntive o qualche regola grammaticale, come avviene, ad esempio, nel testo qui sotto riportato, che contiene un'applicazione pratica dell'uso del genitivo (singolare e plurale) dopo i numerali e gli avverbi di quantità. Ovviamente, la canzone è solo un ausilio alla memorizzazione e va integrata, a seconda dell'età e delle modalità di apprendimento, con eventuali spiegazioni grammaticali e/o materiale illustrativo.

Ecco come potrebbe risultare la prima strofa della canzone:

Testo	Traslitterazione ISO/R9:1995	Traduzione
<i>Один торт тут. Там два торта.</i>	<i>Odin tort tut. Tam dva torta.</i>	<i>Una torta è qui. Là son due torte.</i>
<i>Много тортов для меня.</i>	<i>Mnogo tortov dlâ menâ.</i>	<i>Tante torte son per me.</i>

A questo punto occorre tener presente che una canzone risulta più incisiva e facilmente memorizzabile se:

1. la musica si ripete uguale a ogni strofa (salvo, come visto prima, qualche eventuale variazione ritmica legata alla metrica);
2. il testo delle strofe si ripete anch'esso mantenendo il più possibile la stessa logica (in questo caso, la presenza dei numerali e degli avverbi di frequenza e di poche altre parole aggiuntive).

A tal proposito le studiose Ludke, Ferreira e Overy, riportando e commentando i già citati esperimenti condotti da Wallace nel 1994²⁵⁰, affermano:

i risultati dimostrarono che abbinare ogni verso alla stessa melodia durante il processo di apprendimento conduceva alla prestazione più elevata della memoria verbale in numerose differenti analisi del ricordo *verbatim* del testo scritto. Di contro, abbinare una melodia diversa a ogni singolo verso della ballata era in realtà meno efficace che ascoltarne una versione parlata. Wallace ipotizzò quindi che quando i tre versi avevano tre melodie diverse, la musica che cambiava frequentemente agiva come distrazione, piuttosto che aiutare i partecipanti a memorizzare i testi. Wallace giunse

²⁵⁰ Cfr. *supra*, nota 202.

alla conclusione che l'uso di canzoni con uno schema semplice e ripetuto può facilitare il ricordo *verbatim* del testo nella lingua madre²⁵¹.

Le strofe successive andranno quindi composte sulla falsariga della prima e andrà inventata una possibile melodia per questa prima strofa, da adattare poi alla metrica di quelle successive (eventualmente, è anche possibile procedere al contrario: mantenere la melodia invariata e adattarvi il testo, interpolandovi parole aggiuntive di diversa lunghezza, come si è già visto nel caso dei *contrafacta*).

Ecco quali potrebbero essere i testi delle strofe successive costruiti con i restanti vocaboli modello, precedentemente individuati (evidenziati in grassetto):

Testo	Traslitterazione ISO/R9:1995	Traduzione
Один нож тут. Два ножá там. Пять ножéи тут на столе.	<i>Odin nož tut. Dva noža tam. Pât' nožej tut na stole.</i>	<i>Un coltello è qui. Due coltelli son là. Cinque coltelli son qui sul tavolo.</i>
Вот абзац тут. Два абзаца . Пять абзацев – это текст.	<i>Vot abzac tut. Dva abzaca. Pât' abzacev – èto tekst.</i>	<i>Ecco qui un paragrafo. Due paragrafi. Cinque paragrafi sono un testo.</i>
Вот певец тут. Два певиá там. Пять певцо́в дают концерт.	<i>Vot pevec tut. Dva pevca tam. Pât' pevcov daút koncert.</i>	<i>Ecco qui un cantante. Là due cantanti. Cinque cantanti fanno un concerto.</i>
Один врач тут. Два врачá там. Пять врачéи идут сюда.	<i>Odin vrač tut. Dva vrača tam. Pât' vračej idut súda.</i>	<i>Un medico è qui. Due medici son là. Cinque medici vengon qua.</i>
Один гость тут. Там два гостя . Пять гостéи . Счастливый дом!	<i>Odin gost' tut. Tam dva gostâ. Pât' gostej. Ščastlivyj dom!</i>	<i>Un ospite è qui. Là son due ospiti. Cinque ospiti. Una casa felice!</i>
Вот музе́и тут. Два музея . Пять музéев осмóтрю.	<i>Vot muzej tut. Dva muzeâ. Pât' muzeev osmotrû.</i>	<i>Ecco qui un museo. Due musei. Cinque musei visiterò.</i>
Один бу́й тут. Там два буя . Пять буёв тут на реке.	<i>Odin buj tut. Tam dva buâ. Pât' buëv tut na reke.</i>	<i>Una boa è qui. Là son due boe. Cinque boe son qui sul fiume.</i>

²⁵¹ Cfr. K.M. Ludke, F. Ferreira e K. Overy, *op. cit.*, p. 42. In originale:

[...] the results showed that pairing each verse with the same melody during the learning process led to the highest verbal memory performance on several different analyses of verbatim written text recall. By contrast, pairing a different melody with each individual verse of the ballad was actually less effective than hearing a spoken version. Wallace thus hypothesized that when the three verses had three different melodies, the frequently changing music served as a distraction, rather than helping participants memorize the lyrics. Wallace concluded that using songs with a repeated, simple pattern can facilitate verbatim text recall in the native language.

Si propone di seguito una melodia semplice che si presta bene, da un punto di vista metrico, al testo composto. È un motivo che abbraccia due strofe per volta, ripetendosi praticamente uguale in entrambe le strofe con la sola differenza che la nota a conclusione della prima metà è la medianta, in maniera da avere un carattere più “sospeso” alla fine della prima strofa, mentre è la tonica alla fine della seconda strofa, che risulta quindi più conclusiva:

F. Cansirro Cortorillo

1. О - дин торт тут. Там два тор - та. Мно - го тор - тов для ме - ня. О - дин
 2. Вот аб - зац тут. Два аб - за - ца. Пять аб - за - цев - э - то текст. Вот пе -
 3. О - дин врач тут. Два вра - ча там. Пять вра - чей и - дут сю - да. О - дин
 4. Вот му - зей тут. Два му - зе - я. Пять му - зе - ев о - смо - трю. О - дин

нож тут. Два но - жа там. Пять но - жей тут на сто - ле.
 вец тут. Два пе - вца там. Пять пе - вцов да - ют кон - перт.
 гость тут. Там два го - стя. Пять го - стей. Сча - стли - вый дом!
 буй тут. Там два бу - я. Пять бу - ёв тут на ре - ке.

Figura 32 – Canzone originale per l'apprendimento delle desinenze del genitivo maschile in russo

Trattandosi di un brano piuttosto lungo e articolato, è anche possibile proporlo suddiviso in più lezioni, ovviamente corredando la proposta musicale con esercizi mirati al consolidamento e, soprattutto, all'utilizzo pratico della regola insegnata. Ad esempio, una volta appreso il “funzionamento” del lessema modello *торт* (torta) si può chiedere agli studenti: “Come si comporta il sostantivo *телефон*, tenuto conto che l’accentazione è sempre sulla radice?”; “Come si comporta il sostantivo *стол*, tenuto conto che l’accentazione è sempre sulla desinenza?”²⁵², ecc. Allo stesso modo si procede con gli altri lessemi

²⁵² Data la molteplicità di schemi d’accentazione possibili in russo e la totale mancanza di regole che permettano di ascrivere un vocabolo a una categoria piuttosto che a un’altra, è opportuno segnalare sempre agli studenti come si comporta un dato sostantivo dal punto di vista dello spostamento d’accento. I principali schemi di accentazione sostantivale dei tre generi in russo sono:

1. accento fisso sulla radice in tutti i casi del singolare e del plurale (es. *телевѳзор*);
2. spostamento dell’accento sulla desinenza in tutti i casi in cui questa è presente (es. *червѳяк*);
3. accento sulla radice in tutti i casi del singolare e sulla desinenza in quelli del plurale (es. *дѳар*);

modello, abbinando altri sostantivi da declinare: “Come si comporta il sostantivo *сло́й* che ha l’accento sulla radice al singolare e sulla desinenza al plurale, come *буй*?”; “Come si comporta il sostantivo *геро́й* che ha l’accento sempre sulla radice, come *музей*?”.

La canzone può essere, inoltre, presentata con un supporto illustrativo che ne aiuti la memorizzazione. Tale supporto può andare dalla semplice evidenziazione delle desinenze nel testo della canzone, anche solamente con un colore per il singolare e uno per il plurale (“*Один торт тут. Там два торта. Много торто**в** для меня. Один нож тут. Два ножа там. Пять ноже**й** тут на столе*”, ecc.) o con più colori mantenendo il principio di utilizzare lo stesso colore per le desinenze uguali (come proposto più sopra, nell’elenco dei vocaboli modello), fino all’uso di immagini appositamente preparate da abbinare alla presentazione delle strofe. Si possono perfino combinare le due modalità, in modo tale da attivare il più possibile anche la memoria visiva.

Ecco un esempio (riferito alla sola prima strofa) di come potrebbero essere realizzati dei cartelli da utilizzare durante l’apprendimento della canzone che potrebbero essere o stampati (ovviamente in un formato sufficientemente grande) oppure proiettati sulla LIM:

-
4. accento sulla desinenza in tutti i casi del singolare e sulla radice in quelli del plurale (es. *лицо́*);
 5. accento sulla radice in tutti i casi del singolare e al nominativo plurale e sulla desinenza negli altri casi del plurale (es. *во́лк*);
 6. accento sulla radice all’accusativo singolare e al nominativo e accusativo plurali e sulla desinenza in tutti i casi del plurale in cui questa è presente (es. *нога́*);
 7. accento sulla radice al nominativo e accusativo plurale e sulla desinenza in tutti gli altri casi in cui questa è presente (es. *зуба́*);
 8. accento sulla radice all’accusativo singolare e in tutti i casi del plurale (es. *стена́*);
 9. accento sulla desinenza in tutti i casi del singolare e al genitivo plurale e sulla radice negli altri casi del plurale (es. *семья́*).

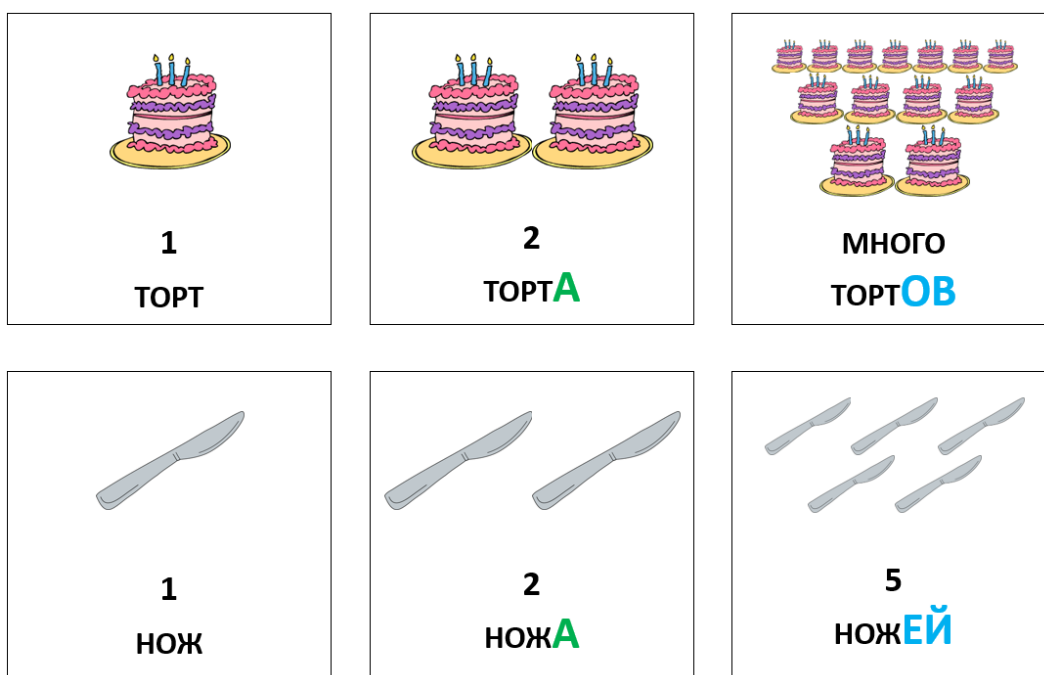


Figura 33 – Possibile supporto illustrativo all'apprendimento della canzone del genitivo maschile²⁵³

Per quanto riguarda il discorso armonico, come già ribadito precedentemente, una canzoncina che ha come finalità principale quella di favorire l'apprendimento delle lingue, può benissimo essere costituita dalla sola melodia. L'aspetto armonico è sicuramente arricchente, dà "colore", ma non è un fattore indispensabile perché la canzone possa essere utilizzata. Avendo delle conoscenze armoniche basilari, si può pensare, tuttavia, di utilizzare le funzioni principali ed armonizzare, ad esempio, la melodia proposta in questo modo:



Figura 34 – Possibile elementare armonizzazione della melodia originale di fig. 32

²⁵³ Le clip art utilizzate sono tratte dal sito <https://clipground.com/>. (Ultima consultazione: 22/11/2023).

Se poi si possiedono maggiori competenze, si possono sostituire alcuni accordi con altri armonicamente più elaborati (ad es. un IV con la sesta abbassata, al posto del V sul battere della terza e/o della settima battuta), ma sono aspetti che non influiscono assolutamente sull'efficacia didattica della canzone e possono dunque essere anche tralasciati.

Le due canzoni riferite alla declinazione femminile e a quella neutra si creano procedendo nello stesso modo in cui è stata composta la canzone ideata per l'apprendimento delle desinenze del genitivo maschile, possibilmente mantenendo la stessa musica²⁵⁴ e cercando di utilizzare un testo simile. Il procedimento è sempre lo stesso:

1. individuazione di vocaboli modello che coprano le possibili casistiche (anche in questo caso, evitando i casi particolari²⁵⁵ o le eccezioni in quanto già le forme regolari sono numerose, soprattutto per i sostantivi di genere femminile):

Femminile

N. s. - G. s. - G. pl.

картина-картины-картин (quadro) - *sostantivi duri in -А con consonante radicale diversa da fricativa postalveolare sonora o sorda, fricativa alveopalatale sorda, affricata postalveolare sorda o affricata alveolare sorda*

груша-груши-груш (pera) - *sostantivi in fricativa postalveolare sonora o sorda e in fricativa alveopalatale sorda, con desinenza atona*

дача-дачи-дач (dacia²⁵⁶) - *sostantivi in affricata postalveolare sorda con desinenza atona*

птица-птицы-птиц (uccello) - *sostantivi in affricata alveolare sorda*

²⁵⁴ Utilizzare la stessa musica presenta sia il vantaggio di dover memorizzare meno melodie diverse fra loro, sia quello di avere un'unica canzone (con testi diversi) per lo stesso argomento grammaticale oggetto di studio.

²⁵⁵ Si pensi al complesso panorama dell'inserimento delle vocali mobili al genitivo plurale femminile e neutro o ai sostantivi femminili uscenti in -НЯ che hanno una duplice desinenza a seconda che siano preceduti da vocale o da consonante, ma con diverse eccezioni all'interno di questa stessa regola (es. i sostantivi in -НЯ dopo consonante dovrebbero presentare desinenza zero con consonante dura del tema, come спальня → спален, ma alcuni sostantivi presentano desinenza zero e consonante molle del tema: кухня → кухонь; деревня → деревень) o ancora il gruppo dei dieci sostantivi neutri in -МЯ. Eventualmente, tali argomenti possono diventare oggetto di apposite canzoncine, proposte dopo aver affrontato le tipologie di declinazione regolari.

²⁵⁶ La dacia (adattamento del russo *дача*) è una tipica casetta di campagna, situata fuori dai centri abitati, usata spesso anche per trascorrere il fine settimana lontano dal caos cittadino.

кастрióля-кастрióли-кастрióль (pentola) - *sostantivi molli in -Я preceduta da consonante, con desinenza atona*

идéя-идéи-идéй (idea) - *sostantivi molli in -Я preceduta da vocale*

пирáнья-пирáньи-пирáний (piranha) - *sostantivi molli in -ЪЯ, con desinenza atona*

семья-семь-семей (famiglia) - *sostantivi molli in -ЪЯ, con desinenza tonica*

дверь-двэри-дверей (porta) - *sostantivi in consonante molle con segno molle -Ъ*

Neutro

N. s. - G.s. - G. pl.

блюдо-блюда-блюд (portata) - *sostantivi duri in -О (qualsiasi)*

пóле-пóля-полéй (campo) - *sostantivo molle in -Е con consonante radicale diversa da fricativa alveopalatale sorda e affricata postalveolare sorda*

жилище-жилища-жилищ (abitazione) - *sostantivo in fricativa alveopalatale sorda*

крéслище-крéслища-крéслищ (poltroncina) - *sostantivo in affricata alveolare sorda*

здáние-здáния-здáний (edificio) - *sostantivo molle in -Е preceduta da vocale*

сидéнье-сидéнье-сидéний (sedile) - *sostantivo molle in -Е preceduta da segno molle -Ъ*

2. creazione del testo da combinare con la musica precedentemente composta e già utilizzata per le forme del maschile:

Femminile

Testo	Traslitterazione ISO/R9:1995	Traduzione
<i>Вот картинá. Две картиньы.</i>	<i>Vot kartina. Dve kartiny.</i>	<i>Ecco un quadro. Due quadri.</i>
<i>Пять картин тут на стене.</i>	<i>Pât' kartin tut na stene.</i>	<i>Cinque quadri son qui sulla parete.</i>
<i>Одна груша. Тут две груши.</i>	<i>Odna grúša. Tut dve grúši</i>	<i>Una pera. Qui due pere.</i>
<i>Вот пять груш тут на столе.</i>	<i>Vot pâť grúš tut na stole.</i>	<i>Ecco cinque qui sul tavolo.</i>
<i>Вот тут дáча. Там две дáчи.</i>	<i>Vot tut dača. Tam dve dači.</i>	<i>Ecco qui una dacia. Là ci sono due dacie.</i>
<i>Восемь дач тут у реки.</i>	<i>Vosem' dač tut u reki.</i>	<i>Cinque paragrafi sono un testo.</i>
<i>Это птица. Тут две птицы.</i>	<i>Èto ptica. Tut dve pticy.</i>	<i>Questo è un uccello. Qui sono due uccelli.</i>
<i>Стая птиц – красивый вид.</i>	<i>Stâ ptic – krasivyj vid.</i>	<i>Uno stormo di uccelli è una bella vista.</i>
<i>Тут кастри́ля. Две кастри́ли.</i>	<i>Tut kastrúlâ. Dve kastrúli.</i>	<i>Qui c'è una pentola. Due pentole.</i>
<i>Пять кастри́ль тут на огне.</i>	<i>Pât' kastrúl' tut na ogne.</i>	<i>Cinque pentole son qui sul fuoco.</i>

<i>Вот идея. Две идеи.</i>	<i>Vot ideâ. Dve idei.</i>	<i>Ecco un'idea. Due idee.</i>
<i>Много идей осуществлю.</i>	<i>Mnogo idej osušestvliû.</i>	<i>Tante idee realizzerò.</i>
<i>Тут пирания. Две пираны.</i>	<i>Tut piran'â. Dve piran'i.</i>	<i>Qui c'è un piranha. Due piranha.</i>
<i>Пять пираний не косяк.</i>	<i>Pât' piranij ne kosâk.</i>	<i>Cinque piranha non sono un banco.</i>
<i>Вот семья тут. Две семьи там.</i>	<i>Vot sem'â tut. Dve sem'i tam.</i>	<i>Qui c'è una famiglia. Là due famiglie.</i>
<i>Пять семей живут в шале.</i>	<i>Pât' semej živut v šale.</i>	<i>Cinque famiglie vivono in uno chalet.</i>
<i>Одна дверь тут. Там две двери.</i>	<i>Odna dver' tut. Tam dve dveri.</i>	<i>Qui c'è una porta. Là due porte.</i>
<i>Пять дверей открыты тут.</i>	<i>Pât' dverej otkryty tut.</i>	<i>Cinque porte sono aperte qui.</i>

Neutro

Testo	Traslitterazione ISO/R9:1995	Traduzione
<i>Одно блюдо. Тут два блюда.</i>	<i>Oдно blûdo. Tut dva blûda.</i>	<i>Una portata. Qui ci sono due portate.</i>
<i>Много блюд тут на столе.</i>	<i>Mnogo blûd tut na stole.</i>	<i>Tante portate son qui sul tavolo.</i>
<i>Одно поле. Там два поля.</i>	<i>Oдно pole. Tam dva polâ.</i>	<i>Un campo. Là ci sono due campi.</i>
<i>Пять полей – большой урожай.</i>	<i>Pât' polej – bol'soj urožaj.</i>	<i>Cinque campi: un grande raccolto.</i>
<i>Вот жилище. Два жилища.</i>	<i>Vot žiliše. Dva žiliša.</i>	<i>Ecco un'abitazione. Due abitazioni.</i>
<i>Пять жилищ в посёлке тут.</i>	<i>Pât' žiliš v posëlke tut.</i>	<i>Cinque abitazioni qui nel villaggio.</i>
<i>Одно креслице. Тут два креслица.</i>	<i>Oдно kreslice. Tut dva kreslica.</i>	<i>Una poltroncina. Qui ci sono due poltroncine.</i>
<i>Много креслиц в том углу.</i>	<i>Mnogo kreslic v tom uglu.</i>	<i>Tante poltroncine sono in quell'angolo.</i>
<i>Вот тут здание. Там два здания.</i>	<i>Vot tut zdanie. Tam dva zdaniâ.</i>	<i>Ecco qui un edificio. Là due edifici.</i>
<i>Много зданий тут в Бордо.</i>	<i>Mnogo zdanij tut v Bordeaux.</i>	<i>Tanti edifici qui a Bordeaux.</i>
<i>Тут сиденье. Два сиденья.</i>	<i>Tut siden'e. Dva siden'â.</i>	<i>Qui c'è un sedile. Due sedili.</i>
<i>Пять сидений тут для нас.</i>	<i>Pât' sidenij tut dlja nas.</i>	<i>Cinque sedili son qui per noi.</i>

3. Adattamento della musica precedentemente utilizzata per le forme del genitivo maschile ai nuovi testi. Nella versione del femminile le strofe sono dispari. Pertanto, affinché la melodia abbia un carattere conclusivo, l'ultima strofa non riprenderà la musica da capo, ma dalla seconda metà. Nella versione del neutro, invece, occorre fare una modifica ritmica per assecondare la metrica della prima parte del quarto verso, il cui vocabolo modello presenta una sillaba in più (“Одно креслице. Тут два креслица”).

Ecco come risultano le due versioni, per il femminile e per il neutro:

Femminile

F. Cansirro Cortorillo

1. Вот кар - ти - на. Две кар - ти - ны. Пять кар-тин тут на сте - не. Од - на
 2. Вот тут да - ча. Там две да - чи. Во-семь дач тут у ре - ки. Э - то
 3. Тут ка - стрю - ля. Две ка - стрю-ли. Пять ка-стрюль тут на ог - не. Вот и -
 4. Тут пи - ра - нья. Две пи - ра - ны. Пять пи - ра - ний не ко - сьяк. Вот се-

гру - ша. Тут две гру - ши. Вот пять груш тут на сто - ле.
 пти - ца. Тут две пти - цы. Ста - я птиц - кра - си - вый вид.
 де - я. Две и - де - и. Мно-го-и-дей о - су - ше - ствлю.
 мья тут. Две се - мьи там. Пять се - мей жи - вут в ша - ле. Од - на

дверь тут. Там две две - ри. Пять две - рей от - кры - ты тут.

Figura 35 – Canzone originale per l'apprendimento delle desinenze del genitivo femminile in russo

Neutro

F. Cansirro Cortorillo

1. Од - но блю - до. Тут два блю-да. Мно - го блюд тут на сто - ле. Од - но
 3. Вот тут зда-ние. Там два зда-ния. Мно - го зда - ний тут в Бор-до. Тут си-

Fine

по - ле. Там два по - ля. Пять по - лей - большой у - ро - жай. 2. Вот жи - де - нье. Два си - де - нья. Пять си - де - ний тут для нас.

ли - ше. Два жи - ли - ша. Пять жи - лиц в по - сёл - ке тут. Од - но

D.C. al Fine

кре - сли - це. Тут два кре - сли - ца. Мно - го кре - слиц в том у - глу.

Figura 36 – Canzone originale per l'apprendimento delle desinenze del genitivo neutro in russo

Molto utile è l'uso di canzoni per l'apprendimento dei nomi delle lettere dell'alfabeto, come si è visto in precedenza con il *contrafactum* sulla musica di *Twinkle, twinkle, little star* per l'insegnamento dell'alfabeto inglese. L'alfabeto russo presenta molti più grafemi dell'italiano e la loro memorizzazione richiede solitamente diverso tempo e impegno da parte degli studenti. Con una canzoncina appositamente creata, le tempistiche di assimilazione dell'alfabeto si riducono notevolmente. Una proposta per presentare le lettere dell'alfabeto potrebbe essere:

Testo	Traslitterazione ISO/R9:1995	Traduzione
Наша мама говорит: «Это русский алфавит».	Naša mama govorit: “Èto russkij alfavit”.	La nostra mamma dice: “Questo è l'alfabeto russo”
А Б В Г Д Е Ё Ж З	A B V G D E È Ž Z	A B V G D E È Ž Z
И Й К Л М Н О П	I J K L M N O P	I J K L M N O P
Р С Т У Ф Х Ц Ч Ш Щ	R S T U F H C Ć Š Š	R S T U F H C Ć Š Š
твёрдый знак Ы мягкий знак Э Ю Я	tvërdyj znak Y mágkij znak È Û Á	segno duro Y segno molle È Û Á

Il testo è introdotto da una breve e semplice frase “La nostra mamma dice: questo è l’alfabeto russo”, dopodiché vengono semplicemente elencate le lettere dell’alfabeto. Queste sono raggruppate in maniera da creare delle rime o, quanto meno, delle assonanze tra “З” e “П” e tra “Щ” e “Я”. A livello musicale queste lettere, così come la rima precedente nella frase d’apertura tra “*говорит*” e “*алфавит*”, sono state fatte coincidere con le note del valore di una minima. Naturalmente, i due segni grafici Ъ e Ь, privi di suono, sono stati nominati con i loro nomi, rispettivamente “segno duro” e “segno molle”²⁵⁷.

Ecco come risulta il brano musicato:

F. Cansirro Cortorillo

Figura 37 – Canzone originale per l’apprendimento dell’alfabeto russo

Come già accennato, il ricorso alle canzoni è assai utile anche per l’apprendimento di regole ortografiche e di pronuncia. Sono proposti di seguito alcuni esempi in varie lingue di canzoni con musiche originali.

Una regola importante per chi studia la lingua italiana è la differenziazione della pronuncia degli unici grafemi C e G per le coppie di fonemi che esprimono la consonante oclusiva velare sorda [k] e la consonante affricata postalveolare sorda [tʃ], da un lato, e la consonante oclusiva velare sonora [g] e la consonante affricata postalveolare sonora [dʒ], dall’altro. Tale differenziazione, infatti,

²⁵⁷ Analogamente a quanto avviene in italiano con la lettera H (“acca”) che ha un valore come grafema ma alla quale non corrisponde alcun fonema.

avviene in italiano ricorrendo al grafema H (che dà origine ai digrammi CH e GH) per indicare le occlusive velari quando queste sono seguite dai grafemi E e I, oppure ricorrendo al grafema I (creando i digrammi CI e GI) per indicare le affricate postalveolari quando queste sono seguite dai grafemi A, O e U. Tale regola è piuttosto complessa per uno studente di lingua italiana alle prime armi. Ecco che una canzone da proporre agli allievi per presentare i quattro differenti fonemi [k], [tʃ], [g] e [dʒ] – anche in questo caso una stessa melodia per affrontare un unico argomento nelle sue differenti sfaccettature – può servire loro a interiorizzare più facilmente la regola. La scelta di utilizzare una parola non di uso comune (“ciuffolo”²⁵⁸) nel testo della canzone relativa alla C “dolce”²⁵⁹ è motivata esclusivamente dalla necessità metrica di avere in quella posizione una parola trisillaba sdrucciola. In questo caso, la finalità principale è l’apprendimento della pronuncia del trigramma CIU e della regola per cui, per pronunciare [tʃ] davanti al grafema U, occorre inserire la vocale I. Tale finalità è preponderante e giustifica l’utilizzo dell’unica parola che presenti il trigramma CIU in un sostantivo trisillabo con accentazione sdrucciola²⁶⁰:

C “dura” [k]

C con A danno CA come in “musica”

C con O danno CO come in “piccolo”

C con U danno CU come in “Cuneo”

Usa l’H con la E come in “zucchero”

E poi ancora con la I come in “chimica”

Ecco tutte le possibilità!

²⁵⁸ Cfr. la voce “ciuffolo” sul vocabolario Treccani: “ciuffolo s. m. – Lo stesso che ciuffo, talora con leggero senso dim.: *un ciuffolo rossigno Gli stava ritto su ‘l capo* (D’Annunzio)”. Consultabile online all’indirizzo <https://www.treccani.it/vocabolario/ciuffolo/>. (Ultima consultazione: 22/11/2023). Lo stesso lessema sul vocabolario De Mauro viene dato come di “basso uso”. Cfr. <https://dizionario.internazionale.it/parola/ciuffolo>. (Ultima consultazione: 22/11/2023).

²⁵⁹ Gli aggettivi “duro” e “dolce” sono comunemente usati per indicare rispettivamente i suoni delle occlusive velari [k] e [g] e delle affricate postalveolari [tʃ] e [dʒ].

²⁶⁰ Escludendo i verbi coniugati “ciucciano o “ciurlano”, quest’ultimo forse ancor più desueto del sostantivo “ciuffolo”, e restringendo la proposta della canzone a sostantivi e aggettivi.

C con A dan-no CA co-me,in MU - SI - CA C con O dan-no CO co-me,in
PIC - CO - LO C con U dan-no CU co-me,in CU - NE - O U - sa
l'ac-ca con la E co-me,in ZUC - CHE - RO e poi,an - co-ra con la I co-me,in
CHI - MI - CA Ec-co tut - te le pos - si - bi - li - tà!

Figura 38 – Canzone originale per l'apprendimento dell'ortografia della C “dura” in italiano

C “dolce” [tʃ]

C I A danno CIA come in “ciao, ciao, ciao”

C I O danno CIO come in “ciondolo”

C I U danno CIU come in “ciuffolo”

C con E danno CE come in “acero”

C con I danno CI come in “cimice”

Ecco tutte le possibilità!

C I A dan-no CIA co-me_in CIAO CIAO CIAO C I O dan-no CIO co-me_in
CION-DO - LO C I U dan-no CIU co-me_in CIUF - FO - LO C con
E dan-no CE co-me_in A - CE - RO C con I dan-no CI co-me_in
CI - MI - CE Ec-co tut - te le pos-si - bi - li - tà!

Figura 39 – Canzone originale per l'apprendimento dell'ortografia della C "dolce" in italiano

G "dura" [g]

G con A danno GA come in "gambero"

G con O danno GO come in "gondola"

G con U danno GU come in "ligure"

Usa l'H con la E come in "sughero"

E poi ancora con la I come in "obblighi"

Ecco tutte le possibilità!

G con A dan-no GA co-me in GAM-BE - RO G con O dan-no GO co-me in
GON - DO - LA G con U dan-no GU co-me in LI - GU - RE U - sa
l'ac - ca con la E co-me in SU - GHE - RO e poi an - co - ra con la I co-me in
OB - BLI - GHI Ec - co tut - te le pos - si - bi - li - tà!

Figura 40 – Canzone originale per l'apprendimento dell'ortografia della G “dura” in italiano

G “dolce” [d̃]

G I A danno GIA come in “Giacomo”

G I O danno GIO come in “giovane”

G I U danno GIU come in “giudice”

G con E danno GE come in “Genova”

G con I danno GI come in “magico”

Ecco tutte le possibilità!

G I A dan-no GIA co-me_in GIA-CO-MO G I O dan-no GIO co-me_in

GIO - VA - NE G I U dan-no GIU co-me_in GIU - DI - CE G con

E dan-no GE co-me_in GE-NO-VA G con I dan-no GI co-me_in MA-GI-CO Ec-co

tut - te le pos - si - bi - li - tà!

Figura 41 – Canzone originale per l'apprendimento dell'ortografia della G “dolce” in italiano

Similmente, in russo vige una regola ortografica molto importante, conoscendo bene la quale, oltre a evitare grossolani errori ortografici, si riduce lo sforzo mnemonico relativo all'assimilazione di desinenze sostantivali e verbali, in quanto in alcune situazioni la sostituzione di una desinenza con un'altra è dettata esclusivamente da un'esigenza di incompatibilità ortografica: avendo consapevolezza di tale regola, non occorre memorizzare tutte le possibili casistiche. Si pensi ad esempio alla desinenza del nominativo plurale espressa dai fonemi [ɨ], per i sostantivi “duri”, e [i], per i sostantivi “molliti”, e indicata

rispettivamente dai grafemi Ы e И. In base alla regola generale un sostantivo “duro”, come ad esempio карандаш [kərən'daʂ] (matita), *dovrebbe* prendere la desinenza -ы; tuttavia, la regola ortografica che impedisce di scrivere la vocale Ы dopo le consonanti Г, К, Х, Ж, Ч, Ш e Ц non permette di aggiungere tale desinenza a un sostantivo quale карандаш. Automaticamente, la desinenza da scrivere sarà la vocale anteriore [i] e non la vocale centrale [ɨ], senza dover memorizzare ogni caso specifico.

La canzone che espone tale regola potrebbe avere il seguente testo, nel quale la scelta di tenere le vocali А e Я per ultime è dettata dal fatto che si viene a creare una rima con la parola finale “всегда”:

Testo	Traslitterazione ISO/R9:1995	Traduzione
После Г, К, Х, Ж, Ч, Ш, Ц пишем И, а не Ы пишем У, а не Ю пишем А, а не Я всегда!	Posle G, K, H, Ž, Č, Š, Š pišem I, a ne Y pišem U, a ne Ū pišem A, a ne Â vsegda!	Dopo G, K, H, Ž, Č, Š, Š scriviamo I e non Y scriviamo U e non Ū scriviamo A e non Â sempre!

F. Cansirro Cortorillo

Figura 42 – Canzone originale per l’apprendimento della regola ortografica riguardante le lettere Г, К, Х, Ж, Ч, Ш e Ц

Lo stesso vale per le incompatibilità ortografiche della consonante affricata alveolare sorda Ц [tʂ], il cui testo, sulla falsariga del precedente, potrebbe essere:

Testo	Traslitterazione ISO/R9:1995	Traduzione
<i>После буквы Ц что пишем мы?</i>	<i>Posle bukvy C čto pišem my?</i>	<i>Dopo la lettera C cosa scriviamo?</i>
<i>Пишем О, а не Ё</i>	<i>Pišem O, a ne Ě</i>	<i>Scriviamo O e non Ě</i>
<i>пишем У, а не Ю</i>	<i>pišem U, a ne Ů</i>	<i>scriviamo U e non Ů</i>
<i>пишем А, а не Я</i>	<i>pišem A, a ne Ā</i>	<i>scriviamo A e non Ā</i>
<i>всегда!</i>	<i>vsegda!</i>	<i>sempre!</i>

Ecco il testo applicato alla medesima melodia della canzone che riguardava la regola delle vocali che si possono scrivere dopo Г, К, Х, Ж, Ч, Ш e Ц:

F. Cansirro Cortorillo

По - сле бук - вы Ц что пи - шем мы? Пи-шем О, а не Ё, пи-шем
У, а не Ю, пи - шем А, а не Я, все - гда!

Figura 43 – Canzone originale per l'apprendimento della regola ortografica riguardante la lettera Ц

Poiché anche questa seconda canzoncina è strutturata sulla stessa melodia della precedente, una volta appresi entrambi i brani, essi possono essere cantati assieme, uno di seguito all'altro, come due strofe di un'unica canzone.

Una semplice scala maggiore potrebbe servire da base musicale per creare una canzoncina finalizzata all'apprendimento dei “pronomi personali soggetto” nelle varie lingue oggetto di studio, durante le primissime lezioni. In questo caso, data la semplicità e l'esiguità dell'argomento, la canzone può essere strutturata anche senza alcun testo di senso compiuto, ma semplicemente elencando i pronomi per due volte (salendo e scendendo con la voce lungo la scala musicale):

Variante italiana

Io, tu, lui, lei, noi, voi, loro;

Io, tu, lui, lei, noi, voi, loro²⁶¹.

F. Cansirro Cortorillo

Figura 44 – Canzone originale per l'apprendimento dei pronomi personali soggetto in italiano

Alcune lingue, come il francese, mantengono le due forme (maschile e femminile) anche alla terza persona plurale, mentre altre lingue, come il tedesco, il russo o l'inglese, hanno anche la forma neutra alla terza persona singolare; altre lingue ancora, come il cinese²⁶², hanno tre forme per la terza persona sia singolare che plurale. Inoltre, da una lingua all'altra cambia il numero complessivo di sillabe e la posizione degli accenti tonici. Ciò comporta necessariamente un adattamento ritmico della scala per poter abbinare correttamente alle note il numero di sillabe e gli accenti dei vari pronomi di ogni lingua:

Variante francese

Je, tu, il, elle, nous, vous, ils, elles;

Je, tu, il, elle, nous, vous, ils, elles.

²⁶¹ Per le terze persone del singolare e del plurale si è preferito optare per le forme pronominali comunemente utilizzate nell'italiano parlato piuttosto che le forme "egli", "ella", "essi", "esse", che stanno diventando ormai desuete e sempre più rare anche nella forma scritta.

Cfr. [https://www.treccani.it/enciclopedia/egli-lui_\(La-grammatica-italiana\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/egli-lui_(La-grammatica-italiana)/). (Ultima consultazione: 22/11/2023).

²⁶² In cinese si tratta solo di una differenziazione grafica in quanto la pronuncia di 他, 她 e 它 è sempre la stessa (pinyin: tā), come pure per il plurale 他们, 她们 e 它们 (pinyin: tā men).

Figura 45 – Canzone originale per l'apprendimento dei pronomi personali soggetto in francese

Variante tedesca

Ich, du, er, sie, es, wir, ihr, sie;

Ich, du, er, sie, es, wir, ihr, sie.

Figura 46 – Canzone originale per l'apprendimento dei pronomi personali soggetto in tedesco

Variante russa

Я, ты, он, она, оно, мы, вы, они;

Я, ты, он, она, оно, мы, вы, они.

Traslitterazione ISO/R9:1995

Â, ty, on, ona, ono, my, vy, oni;

Â, ty, on, ona, ono, my, vy, oni.

Я ТЫ ОН О - НА О - HO МЫ ВЫ О - НИ

Я ТЫ ОН О - НА О - HO МЫ ВЫ О - НИ

Figura 47 – Canzone originale per l'apprendimento dei pronomi personali soggetto in russo

Variante inglese

I, you, he, she, it, we, you, they;

I, you, he, she, it, we, you, they.

I YOU HE SHE IT WE YOU THEY

I YOU HE SHE IT WE YOU THEY

Figura 48 – Canzone originale per l'apprendimento dei pronomi personali soggetto in inglese

Variante cinese

我 你 他(她 它) 我们 你们 他(她 它)们

我 你 他(她 它) 我们 你们 他(她 它)们²⁶³

trascrizione in pinyin:

wǒ nǐ tā (tā tā) wǒmen nǐmen tā (tā tā) men

wǒ nǐ tā (tā tā) wǒmen nǐmen tā (tā tā) men

²⁶³ Nella canzone le diverse varianti delle terze persone sono proposte solo nella loro forma scritta, mentre la loro pronuncia viene cantata una sola volta, essendo sempre identica.

Figura 49 – Canzone originale per l'apprendimento dei pronomi personali soggetto in cinese

Un altro argomento che può trarre particolare utilità dall'apprendimento tramite la musica è quello che riguarda la coniugazione verbale. Anche in questo caso può essere una forma molto semplice, una mera elencazione delle forme da studiare, come in questa breve canzone per l'apprendimento del verbo essere in italiano:

*Io sono, tu sei, lui è,
 noi siamo, voi siete, loro sono;
 io sono, tu sei, lei è,
 noi siamo, voi siete, loro sono.*

F. Cansirro Cortorillo

Figura 50 – Canzone originale per l'apprendimento della coniugazione verbo essere in italiano

Tuttavia, avendo a che fare con la categoria grammaticale dei verbi, che esprimono azioni o stati dell'essere, può essere più interessante e proficuo creare delle brevi frasi di senso compiuto che possono permettere di ripassare contestualmente altri argomenti già appresi ed eventualmente proporre anche l'apprendimento di un gruppo di vocaboli specifico che permetta di ampliare il bagaglio lessicale. È il caso, ad esempio, della canzone qui proposta per imparare la coniugazione del verbo monosillabico russo *жить* (IPA: [zʲɪtʲ] – “vivere”) che permette nel contempo di ripassare le forme per esprimere lo stato in luogo con i nomi di città e di apprendere alcuni toponimi internazionali:

Testo	Traslitterazione ISO/R9:1995	Traduzione
<i>Я живу в Милане.</i>	<i>Á živu v Milane.</i>	<i>Io vivo a Milano.</i>
<i>Ты живёшь в Париже.</i>	<i>Ty živěš' v Pariže.</i>	<i>Tu vivi a Parigi.</i>
<i>Он живёт тут в Дюссельдорфе.</i>	<i>On živět tut v Düsseldorf.</i>	<i>Lui vive a Düsseldorf.</i>
<i>Мы живём в Мадриде.</i>	<i>My živëm v Madride.</i>	<i>Noi viviamo a Madrid.</i>
<i>Вы живёте в Риме.</i>	<i>Vy živěte v Rime.</i>	<i>Voi vivete a Roma.</i>
<i>А они живут в Санкт-Петербурге.</i>	<i>A oni živut v Sankt-Peterburge.</i>	<i>E loro vivono a S. Pietroburgo</i>

F. Cansirro Cortorillo

Я жи - ву в_Ми-ла-не. Ты жи-вёшь в_Па-ри-же. Он жи-вёт тут в_Дюс-сель-дор - фе. Мы жи
вём в_Ма-дри-де. Вы жи-вё-те в_Ри-ме. А о-ни жи-вут в_Санкт-Пе-тер-бур - ге.

Figura 51 – Canzone originale per l'apprendimento della coniugazione del verbo *жить* in russo

La canzone successiva, invece, permette di imparare le desinenze della prima coniugazione russa dei verbi regolari polisillabici con desinenza atona. Il principio seguito è quello di cantare un verbo modello, in questo caso si è optato per

читать (IPA: [tʃɪˈtati] – “leggere”), ripetendo isolatamente le varie desinenze per consolidarle nella memoria (a parte la desinenza della seconda persona plurale, in quanto, essendo bisillabica, non dà la possibilità di essere ripetuta):

Я читаю, -ю

Ты читаешь, -ешь

Он читает, -ет книгу и журнал.

Мы читаем, -ем

Вы читаете

Они читают, -ют книгу и журнал.

Il testo, oltre alla coniugazione del verbo, presenta solo due espansioni, uguali fra loro, a metà e alla fine della canzone, che introducono due semplici forme di accusativo, rispettivamente dei sostantivi femminili “duri” e dei sostantivi maschili indicanti esseri inanimati²⁶⁴.

Da un punto di vista musicale il brano è, come spesso accade, suddiviso in due parti simili, di cui la prima metà termina su un accordo di dominante (tensivo) e la seconda sull’accordo di tonica (distensivo):

F. Cansirro Cortorillo

Я чи-та-ю, -ю, ты чи-та-ешь, -ешь, он чи-та-ет, -ет, кни-гу и жур-нал.

Мы чи-та-ем, -ем, вы чи-та-ете, -ете, они чи-та-ют, -ют, кни-гу и жур-нал.

Figura 52 – Canzone originale relativa alla prima coniugazione dei verbi russi regolari polisillabici con desinenza atona

²⁶⁴ In russo il caso accusativo maschile singolare non ha una propria desinenza caratteristica, ma si basa sulle categorie di “essere animato” e “essere inanimato”. Un sostantivo designante un essere inanimato (come, nel caso della canzone, il sostantivo журнал) all’accusativo singolare presenta le stesse forme del nominativo singolare, mentre un sostantivo indicante un essere animato si declina con le stesse forme del genitivo singolare.

Si è già evidenziata l'efficacia dell'uso delle canzoni per quanto riguarda la pronuncia dei vocaboli in lingua, anche – e soprattutto – per correggere una pronuncia sbagliata. A questo riguardo, è interessante l'opportunità che offre l'utilizzo della melodia per apprendere anche varianti di pronuncia di una stessa parola, come può avvenire, ad esempio, per alcuni vocaboli tra *British English* e *American English*, o anche, rimanendo nell'ambito del solo *British English*, tra omografi che distinguono diverse categorie grammaticali esclusivamente tramite una differenziazione accentuale.

Un esempio appartenente alla prima tipologia (distinzione tra le due diverse pronunce) è fornito da questa canzoncina che distingue l'accentazione della parola *adult* tra la forma britannica ['æd·ʌlt] e quella americana [ə'dʌlt]:

Àdult, adùlt, àdult, adùlt:
it's UK versus USA.

F. Cansirro Cortorillo

Figura 53 – Canzone originale per l'apprendimento della differente pronuncia tra British English e American English

Sulla falsariga della coppia ['æd·ʌlt] – [ə'dʌlt] si possono proporre diversi altri sostantivi che presentano questa differenza di accento tonico e talvolta anche altre piccole differenze tra le due pronunce, quali ad esempio:

ballet: BE ['bæ·leɪ] – AE [bæ'leɪ]²⁶⁵
detail: BE ['di:.teɪl] – AE [dɪ'teɪl]
garage: BE ['gær.ɑ:ʒ] – AE [gə'rɑ:ʒ]
parquet: BE ['pɑ:.keɪ] – AE [pɑ:r'keɪ]
vaccine: BE ['væksi:n] – AE [væk'si:n]

Naturalmente, occorre prestare attenzione a presentare la coppia di parole nell'ordine giusto all'interno della canzone: prima la versione inglese e poi quella americana, in quanto la frase conclusiva della canzone recita: “è UK *versus* USA”.

Un esempio di canzone per apprendere, invece, due lessemi omografi all'interno del *British English* che, mediante lo spostamento d'accento, distinguono l'appartenenza a due differenti categorie grammaticali è costituito dalla seguente canzoncina. La melodia è la stessa del brano precedente, ma saranno tuttavia apportate alcune modifiche ritmiche per adattarvi un nuovo testo che avrà una metrica differente, in quanto la frase finale non dovrà più contrapporre “UK” da “USA”, ma dovrà precisare se le due pronunce distinguono un sostantivo da un aggettivo o un sostantivo da un verbo. In numerosi casi, si tratta di un cambio di categoria grammaticale senza sostanziali modifiche nel significato, come avviene ad esempio nelle seguenti coppie:

cònflìct (sost.) = conflitto
conflict (verbo) = essere in conflitto, in contrasto
còntràst (sost.) = contrasto
contràst (verbo) = contrastare
dècrease (sost.) = calo, diminuzione, decremento
decrèase (verbo) = diminuire
èxport (sost.) = esportazione
expòrt (verbo) = esportare
ìmpòrt (sost.) = importazione
impòrt (verbo) = importare

²⁶⁵ Le sigle BE e AE stanno rispettivamente per *British English* e *American English*.

increase (sost.) = aumento, crescita, incremento
incrèase (verbo) = aumentare
insult (sost.) = insulto
insùlt (verbo) = insultare
pèrfect (agg.) = perfetto
perfèct (verbo) = perfezionare
pèrmit (sost.) = permesso
permìt (verbo) = permettere
pròtest (sost.) = protesta
protèst (verbo) = protestare
rècord (sost.) = registrazione, nota, documento / record
recòrd (verbo) = registrare
rèject (sost.) = scarto
rejèct (verbo) = scartare
sùspect (sost.) = sospetto, sospettato
suspèct (verbo) = sospettare

In altri casi, invece, ci si trova di fronte a un cambio di categoria grammaticale e un contestuale cambio di significato, come ad esempio:

còntest (sost.) = concorso, gara
contèst (verbo) = contestare
cònduct (sost.) = comportamento, condotta
condùct (verbo) = dirigere (un'orchestra)
cònsole (sost.) = console, quadro dei comandi
consòle (verbo) = consolare
còntent (sost.) = contenuto
contènt (agg.) = soddisfatto, contento
cònverse (sost.) = contrario, opposto
convèrse (verbo) = conversare
dèsert (sost.) = deserto (es. Sahara)
desèrt (verbo) = disertare

èntrance (sost.) = entrata, ingresso
entrànce (verbo) = incantare, mandare in *trance*
èxploit (sost.) = exploit
explòit (verbo) = sfruttare
invalid (sost.) = invalido
invàlid (agg.) = non valido
òbject (sost.) = oggetto
objèct (verbo) = opporsi, obiettare
prèsent (sost.) = regalo
presènt (verbo) = conferire, consegnare
pròject (sost.) = progetto
projèct (verbo) = proiettare
sùbject (sost.) = materia, argomento, tema
subjèct (verbo) = sottoporre

Ecco un esempio di canzone con il vocabolo *record* pronunciato come [ˈrek·ɔ:d] o come [rɪˈkɔ:d]:

Rècord, recòrd, rècord, recòrd:
it's a noun versus a verb.

F. Cansirro Cortorillo

Rè-cord, re-còrd, rè cord, re-còrd: it's a noun ver-sus a verb.

Rè-cord, re-còrd, rè cord, re-còrd: it's a noun ver-sus a verb.

Figura 54 – Canzone originale per l'apprendimento della differente pronuncia di lessemi omografi nel British English

Naturalmente, qualora dovesse essere necessario sostituire la parola *verb* con *adjective*, perché si sta proponendo una coppia che presenta come secondo elemento un aggettivo, occorrerà semplicemente adattare le note alla metrica, aggiungendo delle note ripetute e modificando così il ritmo finale delle due semifrase musicali:

The image shows two systems of musical notation in 4/4 time. Each system consists of a vocal line (treble clef) and a piano accompaniment line (bass clef). The lyrics are written below the vocal line. The first system's lyrics are: "Còn-tent, con-tènt, còn tent, con-tènt: it's a noun ver-sus an ad-jec-tive. -". The second system's lyrics are: "Rè-cord, re-còrd, rè cord, re-cord: it's a noun ver-sus an ad-jec-tive." The piano accompaniment features block chords in the first two measures of each system, followed by a melodic line in the final two measures.

Figura 55 – Variante ritmica della canzone originale di fig. 54

Piccoli adattamenti vanno operati anche nel caso in cui occorra inserire una coppia di vocaboli trisillabici come *invalid*: nel testo si può eliminare una sillaba, espungendo la forma contratta “*it's*”, mentre a livello musicale occorrerà apportare le necessarie modifiche ritmiche in corrispondenza del lessema trisillabo.

The image shows two systems of musical notation in 4/4 time, similar to Figure 55. Each system consists of a vocal line (treble clef) and a piano accompaniment line (bass clef). The lyrics are written below the vocal line. The first system's lyrics are: "In - va-lid, In - và - lid, Ìn - va-lid, In - và - lid: a noun ver-sus an ad-jec-tive. -". The second system's lyrics are: "In - va-lid, In - và - lid, Ìn - va-lid, In - và - lid: a noun ver-sus an ad-jec-tive." The piano accompaniment features block chords in the first two measures of each system, followed by a melodic line in the final two measures.

Figura 56 – Ulteriore variante ritmica della canzone originale di fig. 54

Infine, si è già parlato a proposito dei *contrafacta* dell'utilità del ricorso alle canzoni per l'apprendimento di specifici ambiti lessicali. Naturalmente, ciò è valido anche per le canzoni appositamente create, in quanto l'origine della parte musicale (ossia il fatto che sia attinta da un repertorio già esistente o sia frutto di una creazione originale) è ininfluente dal punto di vista della sua efficacia per l'apprendimento di un determinato argomento.

Di seguito si propone un esempio di canzone per apprendere i colori in italiano:

*Ecco i colori dell'arcobaleno
mancano soltanto il bianco e il nero:
rosso, arancione, giallo, verde, azzurro,
blu e viola, ed ora prova a dirli tu!*

Si può subito notare che nel testo non vi è la presenza di rime, se non un'assonanza tra "arcobaleno" e "nero" alla fine dei primi due versi. Nei due versi successivi, la rima sarebbe facilmente creabile, invertendo le parole *azzurro* e *blu* e apportando qualche piccola modifica a livello ritmico-melodico. Tuttavia, la scelta di non creare la rima, che pur aiuterebbe la memorizzazione, è motivata dalla volontà di seguire l'ordine dei colori come si presentano nello spettro visibile della luce, partendo dal rosso e terminando con il viola, come è già avvenuto nel *contrafactum* creato con la medesima finalità di apprendere i colori dell'arcobaleno, in quel caso in russo²⁶⁶.

Il fatto di presentarli in quest'ordine (eventualmente con un supporto illustrativo che rinforzi tale presentazione) ha comunque una precisa logica che fa sì che il testo, sebbene privo di rime, possa essere memorizzato facilmente. Tale logica, infatti, non è legata a motivi di ordine linguistico ma alle caratteristiche fisiche della luce: l'ordine con cui sono disposti tali colori nell'arcobaleno è lo stesso a prescindere dalla lingua in cui si parla, per cui l'associazione del colore

²⁶⁶ Cfr. *supra*, pp. 151-152

nella lingua oggetto di studio (in questo caso l'italiano) con il termine per esprimerlo nella propria lingua madre è immediato.

A. Cansirro Cortorillo

Ec-co i co-lo - ri dell' ar-co-ba-le - no, man-ca-no-sol-tan - to il bian-co ed il ne - ro:
ros-so a-ran-cio - ne gial-lo ver-de_az-zur - ro blu e vio-la_ed o - ra pro-va_a dir-li tu!

Figura 57 – Canzone originale per l'apprendimento dei colori in italiano

Infine, si riportano di seguito due canzoni in russo per l'apprendimento di alcune professioni e delle parti anatomiche che compongono la testa.

La prima canzone presenta una delle due formule più comuni per chiedere a una persona in merito all'occupazione svolta²⁶⁷. Tale formula viene presentata due volte nel corso del testo sotto forma di domanda, alla quale due ipotetici interlocutori rispondono dichiarando la propria professione e quella di altre immaginarie persone:

²⁶⁷ Si è preferito optare per la formula *Кто ты по профессии?* (traslitterazione ISO/R9:1995 *Kto ty po professii?*), piuttosto che *Кем ты работаешь?* (traslitterazione ISO/R9:1995 *Kem ty rabotaesh'*), non tanto per ragioni metriche (trattandosi di una musica scritta appositamente, ci sarebbe la piena libertà di comporre una melodia che sia ritmicamente calzante anche per la seconda locuzione), quanto per motivi di formulazione delle risposte a livello grammaticale. Considerato che questa canzone può essere presentata nel corso di un primo anno di studio della lingua e nemmeno in una fase molto avanzata, la formula *Кем ты работаешь?* presupporrebbe l'aver già affrontato il caso strumentale, non solo per la sua presenza nella domanda nella forma del pronome interrogativo (*кем*), in quanto tale domanda potrebbe essere presentata come una "frase fatta" (come d'altronde anche la domanda *Кто ты по профессии?* utilizzata nella canzone), ma anche e soprattutto per le risposte, dato che sarebbe necessario porre allo strumentale anche tutti i sostantivi indicanti le professioni (e lo strumentale singolare è secondo per difficoltà solo al genitivo plurale, presentando numerose desinenze, anche in questo caso legate all'accentazione). Nella canzone qui proposta, invece, la risposta alla domanda *Кто ты по профессии?* richiede l'uso del sostantivo indicante la professione, posto al nominativo.

Testo	Traslitterazione ISO/R9:1995	Traduzione
<i>А скажи, кто ты по профессии?</i>	<i>A skaži, kto ty po professii?</i>	<i>E dimmi, che lavoro fai?</i>
<i>Я учитель, а не врач.</i>	<i>Â učitel', a ne vrač.</i>	<i>Sono un insegnante e non un dottore.</i>
<i>А скажи, кто ты по профессии?</i>	<i>A skaži, kto ty po professii?</i>	<i>E dimmi, che lavoro fai?</i>
<i>Я инженер, а не актёр.</i>	<i>Â inžen'er, a ne aktër.</i>	<i>Sono un ingegnere e non un attore.</i>
<i>Он водитель,</i>	<i>On voditel',</i>	<i>Lui è un autista,</i>
<i>она архитектор,</i>	<i>ona arhitektor,</i>	<i>lei è un architetto,</i>
<i>они певец и музыкант.</i>	<i>oni pevec i muzykant.</i>	<i>loro sono un cantante e un musicista.</i>
<i>Он писатель,</i>	<i>On pisatel',</i>	<i>Lui è uno scrittore,</i>
<i>она дизайнер,</i>	<i>ona dizajner,</i>	<i>lei è una designer,</i>
<i>они таксист и секретарь</i>	<i>oni taksist i sekretar'.</i>	<i>loro sono un tassista e una segretaria.</i>

F. Cansirro Cortorillo

The image shows a musical score for a song. It consists of four systems of music, each with a vocal line (treble clef) and a piano accompaniment (bass clef). The lyrics are in Russian and Italian. The first system has the lyrics: "А скажи, кто ты по профессии? Я учитель, а не врач. А ска-". The second system has: "жи, кто ты по профессии? Я инженер, а не актёр. Он во-". The third system has: "дитель, она архитектор, они певец и музыкант. Он пи-". The fourth system has: "сатель, она дизайнер, они таксист и секретарь." The piano accompaniment consists of a steady bass line with chords.

Figura 58 – Canzone originale per chiedere e rispondere in merito alla professione svolta

Anche in questo caso, un supporto illustrativo realizzato con cartelloni o proiezioni sulla LIM che mostrino le diverse professioni menzionate nel corpo della canzone, seguendo l'ordine cantato, sarebbe sicuramente un utile ausilio didattico per una memorizzazione più rapida ed efficace. Ecco un esempio di come si potrebbe realizzare tale materiale illustrativo²⁶⁸ (limitatamente alle prime sei professioni menzionate nel testo):

КТО ТЫ ПО ПРОФЕССИИ?

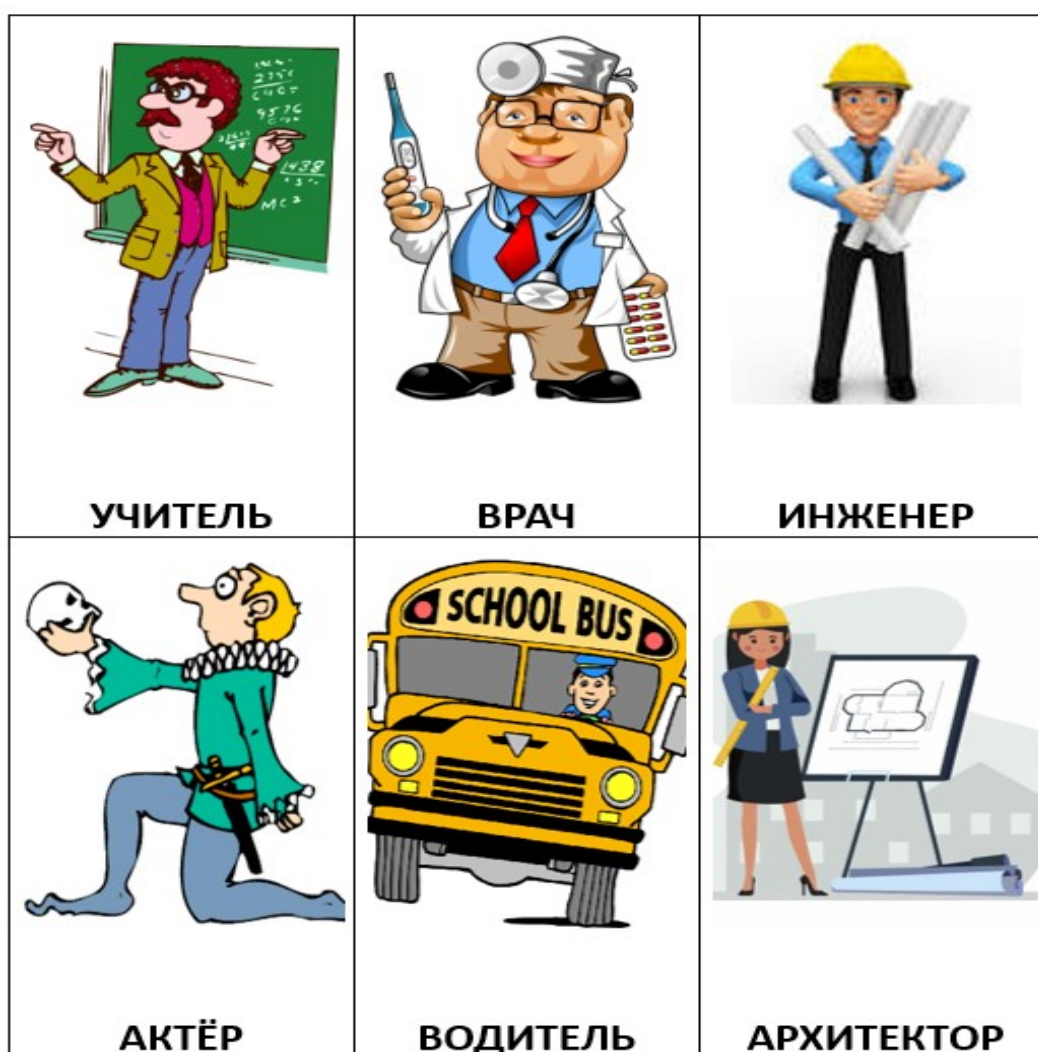


Figura 59 – Possibile supporto illustrativo all'apprendimento della canzone delle professioni

²⁶⁸ Le immagini sono tratte dai siti <https://clipart-library.com/> e <https://unblast.com/>.

L'ultima canzone proposta riguarda l'apprendimento delle principali parti che compongono la testa e il volto, partendo dall'alto e scendendo verso il basso, tenendo le orecchie (ai lati) per ultime:

Testo	Traslitterazione ISO/R9:1995	Traduzione
<i>Это голова.</i>	<i>Èto golova.</i>	<i>Questa è la testa.</i>
<i>Волосы на ней.</i>	<i>Volosy na nej.</i>	<i>Sopra ci sono i capelli.</i>
<i>Тут мои брови и глаза.</i>	<i>Tut moi brovi i glaza.</i>	<i>Qui ci sono le mie sopracciglia e gli occhi.</i>
<i>Ниже нос и рот.</i>	<i>Niže nos i rot.</i>	<i>Più sotto il naso e la bocca.</i>
<i>Уши по бокам.</i>	<i>Uši po bokam.</i>	<i>Le orecchie sono ai lati.</i>
<i>Это всё лицо.</i>	<i>Èto vsě lico.</i>	<i>Questo è tutto il viso.</i>

Come si può notare, non sempre è possibile creare delle rime. In questo testo, infatti, a parte una leggera assonanza nel primo e terzo verso tra *голова* e *глаза*, tutte le altre parole sono differenti tra loro e non danno alcuna rima. In questi casi, tuttavia, è il lessico da apprendere che ha la priorità su tutto il resto: se lo scopo è apprendere le parti anatomiche che costituiscono la testa e il volto, i vocaboli sono necessariamente quelli e, se non vi sono possibilità di formulare rime o assonanze con quelle parole, non si può fare altro che creare un testo senza rime²⁶⁹. Tuttavia, anche in questo caso, come già avvenuto, ad esempio, per i colori dell'arcobaleno che erano stati disposti in base allo spettro visibile della luce senza tener conto di possibili rime, il fatto di attenersi a un preciso criterio può comunque aiutare la memorizzazione. Qui, come già sottolineato, il criterio riguarda la direzione (dall'alto verso al basso) nella quale sono disposte le parti anatomiche di volta in volta menzionate.

Ecco la proposta della melodia:

²⁶⁹ In realtà, una soluzione alternativa potrebbe essere quella di creare un testo più articolato nel quale inserire i vocaboli oggetto di studio e creare delle rime con altre parole aggiunte.

Э-то го-ло-ва. Во-ло-сы на ней. Тут мо-и бро-ви и гла-за ___

Ни-же нос и рот. У-ши по бо-кам. Э-то всё ли-цо ___

Figura 60 – Canzone originale per apprendere le parti anatomiche che costituiscono la testa e il volto in russo

Resta sempre valido il ricorso a supporti che agevolino la memorizzazione. Oltre alla possibilità di creare del materiale illustrativo, nel caso specifico di questa canzone si rivela particolarmente efficace utilizzare il proprio corpo, elaborando dei gesti da utilizzare sulla testa e sul viso per indicare le varie parti che man mano vengono cantate. Ad esempio:

Questa è la testa

→ si afferra la testa tra le due mani

Sopra ci sono i capelli

→ si toccano i capelli

Qui ci sono le mie sopracciglia e gli occhi

→ si fanno scivolare gli indici sulle sopracciglia e poi si appoggiano sugli occhi chiusi

Più sotto il naso e la bocca

→ l'indice di una mano tocca la punta del naso e quello dell'altra mano la bocca

Le orecchie sono ai lati

→ i due indici vanno a toccare ognuno un orecchio

Questo è tutto il viso

→ si delinea il contorno del viso con gli indici.

CONCLUSIONE

L'utilizzo delle canzoni all'interno di una lezione di lingue può essere più o meno ampio a seconda del livello di competenze possedute gli allievi e della loro età anagrafica.

Con gli studenti più grandi, ad esempio, con i quali è inevitabile affrontare lo studio della lingua anche in maniera più teorica, spiegando le regole grammaticali e illustrando i meccanismi soggiacenti al funzionamento della lingua, l'uso delle canzoni può essere più contenuto, sia in termini di quantità che di frequenza della proposta, e più mirato a fornire un supporto alla memorizzazione di lessico nuovo o specifiche regole grammaticali. Tuttavia, come si è visto nel corso della trattazione, proprio agli allievi più grandi si possono proporre più facilmente e liberamente canzoni tratte dal repertorio popolare o tradizionale della lingua oggetto di studio, in quanto gli studenti dispongono di basi sufficientemente solide per comprendere costruzioni sintattiche e grammaticali più complesse e dispongono altresì di un bagaglio lessicale più ampio, per cui canzoni generiche e non specificatamente didattiche risultano essere di grande utilità.

Con gli allievi più piccoli o studenti alle prime armi si può fare un uso più massiccio della vocalità, proponendo molte più canzoni che li stimolino su più fronti (acquisizione di lessico, di regole grammaticali o apprendimento della pronuncia).

Si può anche pensare di strutturare le lezioni comprendendo dei momenti specifici, dedicati ognuno a un argomento, da ripetersi per un certo periodo di tempo in maniera da fissare bene nella mente le formule apprese, prima di introdurne di nuove o di diverse. Supponendo di aver a che fare con un livello di studio iniziale (A1), tali momenti potrebbero essere, ad esempio:

1. Momento iniziale di saluto

Viene intonata una canzoncina che costituirà nel corso di qualche settimana il momento d'apertura della lezione. Potrebbe essere una canzone che contiene le formule di saluto principali e le frasi di circostanza che si usano quando ci si

incontra (“Come stai?”, “Tutto bene?”, “Come ti chiami?” ecc.)²⁷⁰. Il brano proposto potrebbe essere anche articolato sotto forma di domanda-risposta individuale, in maniera da essere rivolto a ogni singolo allievo che, in tal modo, interagirà singolarmente con l’insegnante; successivamente, una volta ben appreso, lo si può fare eseguire anche da due allievi in dialogo fra loro.

2. *Momento dedicato a un argomento lessicale*

Nel capitolo precedente si sono visti alcuni esempi – e molti altri si possono ideare o ricercare sulle piattaforme pubbliche per la condivisione di file multimediali – per lavorare tramite le canzoni sul lessico ad aree tematiche (ad esempio colori, numeri, giorni e mesi, famiglia, cibi, professioni, ecc.²⁷¹). Volendo fare del lavoro sul lessico un punto fisso della lezione, si può insegnare una canzone che affronti un determinato argomento e ripeterla invariata per un certo numero di lezioni, finché non si appura che l’argomento è stato ben assimilato (anche con test di verifica proposti in forma ludica), ma modificando di volta in volta le modalità di presentazione e la tipologia delle attività pratiche da proporre a supporto dell’argomento affrontato: schede da completare/colorare, oggetti da mostrare in classe, oggetti da costruire assieme, filmati, giochi didattici, ecc. Come già ampiamente evidenziato, infatti, la ripetizione è il meccanismo che garantisce la fissazione nella memoria dei concetti, per cui è necessario cantare una canzone non una sola volta, ma riproporla per un certo periodo di tempo. Tuttavia, differenziando le attività, la riproposizione della stessa canzone non risulta noiosa e può suscitare ogni volta un rinnovato interesse negli allievi.

²⁷⁰ Cfr. l’esempio riportato precedentemente (*Good morning, how are you?*) a p. 128. Per diversificare la proposta e cambiare le formule di saluto, insegnando così il corrispondente lessico, si possono presentare anche saluti non necessariamente attinenti alla parte della giornata in cui effettivamente si canta la canzone (ad esempio, proponendo un testo con “Buona sera”, anche se è mattina).

²⁷¹ Alcuni argomenti possono anche essere suddivisi in sottogruppi. Ad esempio, relativamente ai colori si possono presentare prima quelli dell’arcobaleno, poi gli altri; riguardo ai cibi si possono suddividere gli alimenti in diverse categorie: frutta, verdura, bevande, dolci, ecc.; riguardo alle professioni, se ne possono presentare alcune e poi, sulla stessa melodia, apportando le dovute modifiche metrico-ritmiche, proporre altre.

3. *Momento dedicato a un argomento grammaticale*

In questo caso, per stabilire quali elementi grammaticali presentare tramite le canzoni, si può tenere come punto di riferimento l'ordine nel quale sono proposti gli argomenti all'interno del testo adottato per lo svolgimento del corso, per procedere di pari passo con quelli²⁷². Anche in questo caso, è importante lavorare su ciascun argomento per un certo periodo di tempo e con attività di supporto, differenziate volta per volta.

4. *Momento dedicato al commiato*

Analogamente alla canzone d'apertura della lezione, a chiusura della stessa si possono proporre dei brani dedicati alle formule di saluto che si usano quando si prende congedo da qualcuno, eventualmente integrate da formule di cortesia aggiuntive o altri convenevoli utili da apprendere, anche simulando delle situazioni fittizie per ampliare la proposta del lessico (ad esempio, immaginando una partenza, si possono presentare la formula per augurare "buon viaggio" e altre formule d'augurio).

Ovviamente, la struttura della lezione può essere liberamente integrata con altri momenti e altre canzoni, purché sia sempre chiara la finalità didattica da perseguire e l'obiettivo da raggiungere.

Si è già sottolineato più volte nel corso della trattazione come l'uso della musica vocale risulti un facilitatore e un acceleratore per la memorizzazione e l'apprendimento delle lingue (e non solo²⁷³). Un ulteriore aspetto che merita di essere menzionato è sicuramente quello motivazionale: ricorrere all'impiego delle canzoni rompe la monotonia delle lezioni frontali, coinvolge l'allievo in maniera più ampia sul piano delle percezioni sensoriali e delle emozioni, rende più leggero

²⁷² Si ribadisce ancora una volta, a conclusione del presente lavoro, che l'assunto posto alla base della metodologia didattica proposta, non è quello di creare un percorso interamente basato sulle canzoni, ma di utilizzare le stesse come ausilio per meglio memorizzare specifiche tematiche e specifici argomenti.

²⁷³ Si veda, ad esempio, quanto riportato *supra*, a p. 105 e segg., circa l'antropologia del gesto di Jousse e la sua applicazione alla geometria nelle esperienze didattiche di ritmo-melodizzazione di Beaupérin.

e spensierato l'apprendimento. In tal modo, questa modalità di apprendimento risulta fortemente motivante per gli allievi, soprattutto una volta che questi ne hanno constatato l'efficacia, riuscendo a ricordare senza sforzo o, comunque, con uno sforzo decisamente inferiore, vocaboli e regole che avrebbero richiesto loro più tempo e impegno.

A questo proposito, occorre fare una riflessione finale circa la valenza che l'utilizzo delle canzoni per l'apprendimento delle lingue straniere può avere nei sempre più numerosi casi di DSA o di ADHD e al beneficio che questi possono trarre da una didattica che si discosta dai canoni tradizionali di insegnamento, permettendo un apprendimento delle regole e dei vocaboli non arido e noioso, ma pseudo-ludico e coinvolgente: risulta essere pertanto un valido supporto per tutti quei casi, in cui è di fondamentale importanza una didattica di tipo inclusivo.

BIBLIOGRAFIA

- A.A.V.V., *Enciclopedia della Musica vol. IX: Il suono e la mente*, Einaudi, 2002.
- A.A.V.V., *Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language*, ed. Gramercy Books, 1996.
- Alain C. et al., *Different neural activities support auditory working memory in musicians and bilinguals*, in *Annals of the New York Academy of Sciences* vol. 1423 n. 1, 2018.
- Altenmüller E., *Unterschiede und Gemeinsamkeiten der zerebralen Organisation von Musik- und Sprachwahrnehmung*, in Pahn J. et alia, *Sprache und Musik. Beiträge der 71. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde e. V. Berlin, 12. – 13. März 1999*, Stuttgart, 2000.
- Anvari S.H. et alia, *Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children*, in *Journal of Experimental Child Psychology*, n. 83, 2002.
- Arbib M.A. (a cura di), *From Action to Language via the Mirror Neuron System*, Cambridge University Press, 2006.
- Arbib M.A., *Mirror system activity for action and language is embedded in the integration of dorsal and ventral pathways*, in *Brain & Language*, vol. 112 n. 1, 2010.
- Arbib M.A., *How the Brain Got Language: The Mirror System Hypothesis*, Oxford University Press, 2012.
- Atchley R.M. e Hare M.L., *Memory for poetry: more than meaning?*, in *International Journal of Cognitive Linguistics*, vol. 4 n. 1, 2013.
- Avanzini G. (a cura di), *Filogenesi e ontogenesi della musica. La musica nell'evoluzione delle specie animali e nello sviluppo umano*. Franco Angeli, 2012.
- Avanzini G. (a cura di), *The Neurosciences and Music*. In *Annals of the New York Academy of Sciences*, 2003.
- Avanzini G. (a cura di), *The Neurosciences and Music II: from perception to performance*. in *Annals of the New York Academy of Sciences*, 2005.

- Balboni P. E., Caon F., *La comunicazione interculturale*, edizioni Marsilio, 2015
- Balboni P.E. (a cura di), *Educazione bilingue*, Guerra-Soleil, 1999.
- Balboni P.E., Coonan C.M. e Ricci Garotti F. (a cura di), *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*, Guerra-Soleil, 2001.
- Balboni P.E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet Università, 2008.
- Balboni P. E., *Imparare una lingua straniera*, in De Giovanni F., Di Sabato B. (a cura di), *Imparare ad imparare, imparare ad insegnare*, Edizioni Scientifiche Italiane, 2008.
- Basso A. (a cura di), *La musica. Parte seconda: Dizionario*, UTET, 1978.
- Basso A., *Storia della musica. L'età di Bach e di Haendel*, EDT, 1986.
- Benavides-Varela S. et alia, *Brain regions and functional interactions supporting early word recognition in the face of input variability*, in PNAS (*Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*), vol. 114 n. 29, 2017.
- Berger N.A., *Язык и музыка: параллели и взаимодействия (Lingua e musica: parallelismi e interazioni)*, in *Философия и гуманитарные науки в информационном обществе (Filosofia e scienze umane nella società informatizzata)*, anno 2015 n. 4.
- Besson M. e Schön D., *Comparison between language and music*, in *Annals of the New York Academy of Sciences*, 2001.
- Besson M., Schön D. et alia, *Influence of musical expertise and musical training on pitch processing in music and language*, in *Restorative Neurology and Neuroscience*, vol. 25 n. 3-4, 2007.
- Besson M., Chobert J., Marie C., *Transfer of Training between Music and Speech: Common Processing, Attention, and Memory*, in *Frontiers in Psychology*, vol. 2 art. n. 94, 2011.
- Bhide A., Power A. e Goswami U., *A Rhythmic Musical Intervention for Poor Readers: A Comparison of Efficacy With a Letter-Based Intervention*, in *Mind, Brain, and Education*, vol. 7 n. 2, 2013.

- Bialystok E. e Miller B., *The problem of age in second-language acquisition: Influences from language, structure, and task*, in *Bilingualism: Language and cognition*, vol. 2 n. 2, 1999.
- Bialystok E. e Kroll J., *Can the critical period be saved? A bilingual perspective*; in *Bilingualism: Language and Cognition*, vol. 21 n. 5, 2018.
- Bianchi S., *Esercizi ritmici a due mani*, CreateSpace Independent Publishing Platform, 2017.
- Bianco R. *et alia*, *Neural networks for harmonic structure in music perception and action*, in *Neuroimage*, vol. 142, 2016
- Blasco-Magraner J.S. *et alia*, *Effects of the Educational Use of Music on 3- to 12-Year-Old Children's Emotional Development: A Systematic Review*, in *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 18 n. 7, 2021.
- Blood A. J., Zatorre R. J. *et alia*, *Emotional responses to pleasant and unpleasant music correlate with activity in paralimbic brain regions*, in *Nature Neuroscience*, vol. 2 n. 4, 1999.
- Boltz M., Schulkind M. e Kantra S., *Effects of background music on the remembering of filmed events*, in *Memory and Cognition*, vol. 19 n. 6, 1991.
- Bonacina S. *et alia*, *Rhythm, reading, and sound processing in the brain in preschool children*, in *npj Science of Learning*, vol. 6 art. n. 20, 2021.
- Borella E. *et alia*, *Is working memory training in older adults sensitive to music?*, in *Psychological Research*, vol. 83 n. 6, 2019.
- Brown S., *The 'musilanguage' model of music evolution*, in Wallin N.L., Merker B. e Brown S., (a cura di), *The Origins of Music*, Cambridge, MIT Press, 2000.
- Brown S., *Are Music and Language Homologues?*, in Zatorre R.J. e Peretz I. (a cura di), *The Biological Foundations of Music*, New York Academy of Sciences, 2001.
- Brown S., Parsons L.M., Martinez, M.J. *et alia*, *The song system of the human brain*, in *Cognitive Brain Research*, vol. 20 n. 3, 2004.

- Brown S. *et alia*, *Music and language side by side in the brain: a PET study of the generation of melodies and sentences*, in *European Journal of Neuroscience*, vol. 23, 2006.
- Buccino G. *et alia*, *Action observation activates premotor and parietal areas in a somatotopic manner: an fMRI study*, in *European Journal of Neurosciences*, vol. 13 n. 2, 2001.
- Campayo-Muñoz E.Á., Cabedo-Mas A., *The role of emotional skills in music education*, in *British Journal of Music Education*, vol. 34 n. 3, 2017.
- Casini C., *Storia della musica. L'Ottocento II*, EDT, 1986.
- Caon F., *Parole in viaggio*, Guerra Edizioni, 2010.
- Caon F., *La canzone nell'educazione linguistica. Lingua, (inter)cultura e letteratura*, UTET Università, 2023.
- Cardona M., *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, Torino, Utet Università, 2001.
- Chan A., Ho Y.C. e Cheung M.C., *Music training improves verbal memory*, in *Nature*, vol. 396 n. 128, 1998.
- Christiner M., Reiterer S.M., *Early Influence of Musical Abilities and Working Memory on Speech Imitation Abilities: Study with Pre-School Children*, in *Brain Sciences*, vol 8 n. 169, 2018.
- Ciammarughi L., *Soviet piano. I pianisti dalla rivoluzione d'ottobre alla guerra fredda*, Zecchini Editore, 2018.
- Corballis M.C., *Mirror neurons and the evolution of language*, in *Brain & Language*, vol. 112 n. 1, 2010.
- Corrigall K.A. e Trainor L. J., *Associations between length of music training and reading skills in children*, in *Music Perception*, vol. 29 n. 2, 2011.
- Corriveau K.H. e Goswami U., *Rhythmic motor entrainment in children with speech and language impairments: tapping to the beat*, in *Cortex*, vol. 45 n. 1, 2009.
- Cortes R.A. *et alia*, *Fine motor skills during early childhood predict visuospatial deductive reasoning in adolescence*, in *Developmental Psychology*, vol. 58 n. 7, 2022.

- Couperin F., *Pièces de clavecin, composées par Monsieur Couperin, organiste de la chapelle du Roy et gravées par Du Plessy, Premier Livre*, Parigi Chez l'Auteur, Le Sieur Foucaut, 1713.
- Crocker M.W., Pickering M. e Clifton C., *Architectures and Mechanisms for Language Processing*, Cambridge University Press, 2000.
- Cutri D., *Crescere suonando. L'educazione musicale nel Metodo Suzuki*, Musica Pratica, Torino, 2012.
- Daikoku T., *Neurophysiological Markers of Statistical Learning in Music and Language: Hierarchy, Entropy, and Uncertainty*, in *Brain Sciences*, vol. 8 n. 114, 2018.
- Daloiso M., *Early Foreign Language Teaching*, Guerra, Perugia, 2007
- Daloisio M., *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Venezia, Libreria Editrice Cafoscarina, 2009.
- Damerini A., *Musica a programma*, in A. Basso (a cura di) *La Musica. Parte prima: Enciclopedia storica, vol. III*. UTET 1978.
- Dapretto M., *Understanding emotions in others: mirror neuron dysfunction in children with autism spectrum disorders*, in *Nature Neuroscience*, vol. 9 n. 1, 2006.
- Degé F. e Kerkovius K., *The effects of drumming on working memory in older adults*, in *Annals of the New York Academy of Science*, vol. 1423 n. 1, 2018.
- Di Benedetto R., *Storia della musica. L'Ottocento I*, EDT, 1985.
- Dinstein I. et alia, *A mirror up to nature*, in *Current Biology*, vol. 18 n. 1, 2008.
- Divakova N.A., *Музыка как универсальный язык культуры (La musica come lingua universale della cultura)*, in *Наука и современность (La scienza e la modernità)*, 2011.
- Enrico E., *Suonare come parlare. Etica e guida al metodo Suzuki*, Musica Pratica, 2007.
- Fabbro F., *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia*, Astrolabio, Roma, 1996.
- Fabbro F., *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*, Astrolabio, Roma, 2004.

- Facchetti G.M., *Antropologia della scrittura*, Milano, Arcipelago Edizioni, 2007.
- Falk S., *Musik und Sprachprosodie. Kindgerichtetes Singen im frühen Spracherwerb*, in *Language, Context and Cognition*, vol. 9, 2009.
- Falk S. *et alia*, *Singing and Stuttering*, in *The Routledge Companion to Interdisciplinary Studies in Singing*, vol. III, 2020.
- Fazzi E. *et alia*, *Neuroni specchio in età evolutiva: prospettive cliniche e di ricerca*, in *Neuroscienze e teoria psicoanalitica*, Milano, Springer, 2014.
- Fëdorovič E.N., *Пианист Наум Штаркман (Pianist Naum Štarkman – Il pianista Naum Štarkman)*, edizione dell'Università Pedagogica Statale degli Urali, 1999.
- Ferrari P.F. e Coudé G., *Mirror Neurons, Embodied Emotions, and Empathy*, in Meyza K.Z. e Knapska E. (a cura di), *Neuronal Correlates of Empathy*, Academic Press, 2018.
- Filkuková P. e Klempe S.H., *Rhyme as reason in commercial and social advertising*, in *Scandinavian Journal of Psychology*, vol. 54 n. 5, 2013.
- Fiore S., *Motricità, schemi d'azione e sviluppo cognitivo: correlazioni nella fascia d'età 0-24 mesi*, in *Il TNPEE (Il Terapista della Neuro e Psicomotricità dell'Età Evolutiva)*, vol. 1 n. 2, 2019;
- Fiveash A. *et alia*, *Processing rhythm in speech and music: Shared mechanisms and implications for developmental speech and language disorders*, in *Neuropsychology*, vol. 35 n. 8, 2021.
- Flege J.E., *It's input that matters most, not age*, in *Bilingualism: Language and Cognition*, vol. 21 n. 5, 2018.
- Fogassi L. *et alia*, *Parietal Lobe: From Action Organization to Intention Understanding*, in *Science*, n. 308, 2005.
- Fox P.T. *et alia*, *A PET study of the neural systems of stuttering*, in *Nature*, vol. 382, 1996.
- François, C. *et alia*, *Music training for the development of speech segmentation*, in *Cerebral Cortex*, vol. 23 n. 9, 2013.
- Freddi G., *Il bambino e la lingua. Psicolinguistica e glottodidattica*, Petrini, Torino, 1990

- Friedmann N. e Rusou D., *Critical period for first language: the crucial role of language input during the first year of life*, in *Current Opinion in Neurobiology*, vol. 35, 2015.
- Fritz T. *et alia*, *Universal recognition of three basic emotions in music*, in *Current Biology*, vol.19, 2009.
- Fulgoni M. e Sorrentino A., *Manuale di teoria musicale, volume primo*, edizioni musicali “la Nota”, 2008.
- Gaeta G. (a cura di), *Un anno di scuola. Guida didattica per la scuola elementare. Classe prima*, ed. Juvenilia, 1985.
- Gallese V., *Mirror neurons, embodied simulation, and the neural basis of social identification*, in *Psychoanalytic Dialogues*, vol. 19 n. 5, 2009.
- Gennrich F., *Die Kontrafaktur im Liedschaffen des Mittelalters*, ed. Langen, 1965
- Gordon R.L., *Musical rhythm discrimination explains individual differences in grammar skills in children*, in *Developmental Science*, vol. 18 n. 4, 2015.
- Goswami U., *Neuroscience and education*, in *British Journal of Educational Psychology*, vol. 74 n. 1, 2004.
- Goswami U., *Language, music, and children’s brains: A rhythmic timing perspective on language and music as cognitive systems*, in Rebuschat P. *et alia* (a cura di), *Language and music as cognitive systems*, Oxford University Press, 2012.
- Groussard M. *et alia*, *Musical and verbal semantic memory: two distinct neural networks?* in *NeuroImage*, vol. 49 n. 3, 2010.
- Guo X. *et alia*, *Musical instrument training program improves verbal memory and neural efficiency in novice older adults*, in *Human Brain Mapping*, vol. 45 n. 5, 2021.
- Habibi A. *et alia*, *Neural correlates of accelerated auditory processing in children engaged in music training*, in *Developmental Cognitive Neuroscience*, vol. 21, 2016.
- Hakuta K. *et alia*, *Critical Evidence: A Test of the Critical-Period Hypothesis for Second-Language Acquisition*, in *Psychological Science*, vol. 14 n. 1, 2003.

- Hakuta K., Bialystok E. e Wiley E., *Critical Evidence: A Test of the Critical-Period Hypothesis for Second-Language Acquisition*, in *Psychological Science*, vol. 14 n. 1, 2003.
- Han Z. e Bao G., *Is There a Critical Period for Second Language Acquisition? A theoretical Social Physics Approach*, Preprints 2021.
- Harding E.E. *et alia*, *Cortical tracking of rhythm in music and speech*, in *Neuroimage*, vol. 185, 2018.
- Heyes C. e Catmur C., *What happened to mirror neurons?*, in *Perspectives on Psychological Science: a Journal of the Association for Psychological Science*, vol. 17 n. 1, 2022.
- Hickok G., *Eight problems for the mirror neuron theory of action understanding in monkeys and humans*, in *Cognitive Neuroscience*, vol. 21 n. 7, 2009.
- Hickok G., *The myth of mirror neurons: The real neuroscience of communication and cognition*, W. W. Norton & Co., 2019.
- Hirler S., *Sprachförderung durch Rhythmus und Musik*, Verlag Herder, 2009.
- Hurford J.R., *The evolution of critical period for language acquisition*, in *Cognition*, vol. 40 n. 3, 1991.
- Hyde K.L. *et alia*, *Musical Training Shapes Structural Brain Development*, in *Journal of Neuroscience*, vol. 29 n. 10, 2009.
- Iverson J.M., *Developing language in a developing body: the relationship between motor development and language development*, in *Journal of Child Language*, vol. 37 n. 2, 2010.
- Jousse M., *L'antropologia del gesto*, ed. italiana a cura di A. Colimberti, edizioni Mimesis, 2022.
- Juslin P.N., Harmat L. e Eerola T., *What makes music emotionally significant? Exploring the underlying mechanisms*, in *Psychology of Music*, vol. 42 n. 4, 2013.
- Kell C. A. *et alia*, *How the brain repairs stuttering*, in *Brain* vol. 132, n. 10, 2009.
- Keysers C. e Gazzola V., *Expanding the mirror: vicarious activity for actions, emotions, and sensations*, in *Current Opinion in Neurobiology*, vol. 19 n. 6, 2009.

- Király I. *et alia*, *Preschoolers have better long-term memory for rhyming text than adults*, in *Developmental Science*, vol. 20 n. 3, 2017.
- Kirschner S. e Tomasello M., *Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children*, in *Evolution and Human Behavior*, vol. 31 n. 5, 2010.
- Knudsen E.I., *Sensitive Periods in the Development of the Brain and Behavior*, in *Journal of Cognitive Neuroscience*, vol. 16 n. 8, 2004.
- Koelsch S. *et alia*, *Bach Speaks: A Cortical “Language-Network” Serves the Processing of Music*, in *NeuroImage*, vol. 17 n. 2, 2002.
- Koelsch S. *et alia*, *Music, language and meaning: Brain signatures of semantic processing*, in *Nature Neuroscience*, vol. 7, 2004.
- Koelsch S. *et alia*, *Adults and children processing music: An fMRI study*, in *NeuroImage*, vol. 25, 2005.
- Koelsch S. *et alia*, *Interaction between Syntax Processing in Language and in Music: An ERP Study*, in *Journal of Cognitive Neuroscience*, vol. 17, 2005.
- Koelsch S., *Neural substrates of processing syntax and semantics in music*, in *Current Opinion in Neurobiology*, vol. 15 n. 2, 2005.
- Koelsch S. *et alia*, *Investigating Emotion With Music: An fMRI Study*, in *Human Brain Mapping*, vol. 27, 2006.
- Koelsch S. e Jentschke S., *Short-term effects of processing musical syntax: An ERP study*, in *Brain Research*, vol. 55 n. 62, 2008.
- Koelsch S., *Brain and Music*, Oxford, Wiley-Blackwell, 2012.
- Koelsch S. *et alia*, *Processing of hierarchical syntactic structure in music*, in *PNAS (Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America)*, vol. 110 n. 38, 2013.
- Kosakowski H.L. *et alia*, *Preliminary evidence for selective cortical responses to music in one-month-old infants*, in *Developmental Science*, vol. 26 n. 5, 2023.
- Krashen S.D., *The critical period for language acquisition and its possible bases*, in *Annals of the New York Academy of Sciences*, vol. 263 n. 1, 1975.
- Kumar N. *et alia*, *The effect of listening to music on concentration and academic performance of the student: Cross-sectional study on medical undergraduate*

- students, in *Research Journal of Pharmaceutical Biological and Chemical Sciences*, vol. 7 n. 6, 2016.
- Lamm C. e Majdandžić J., *The role of shared neural activations, mirror neurons, and morality in empathy – A critical comment*, in *Neuroscience Research*, vol. 90 n. 15, 2015.
- Leisman G. et alia, *Thinking, Walking, Talking: Integratory Motor and Cognitive Brain Function*, in *Frontiers in Public Health*, vol. 4 n. 94, 2016.
- Lenneberg E.H., *Biological Foundations of Language*, New York, John Wiley & Sons, Inc., 1967.
- Levitin D.J. e Menon V., *Musical structure is processed in ‘language’ areas of the brain: a possible role for Brodmann Area 47 in temporal coherence*, in *Neuroimage*, vol. 20 n. 4.
- Liu J. et alia, *Language experience predicts music processing in a half-million speakers of fifty-four languages*, in *Current Biology*, vol. 33 n. 10, 2023.
- Longfellow H.W., *Outre-mer: A Pilgrimage Beyond the Sea*, G. Routledge & Company, 1857.
- Ludke K.M., Ferreira F. e Overy K., *Singing can facilitate foreign language learning*, in *Memory and Cognition*, vol. 42, 2014.
- Lummis S.N. et alia, *Lyrical Memory: Mnemonic Effects of Music for Musicians and Nonmusicians*, in *Psi Chi Journal of Psychological Research*, vol. 22 n. 2, 2017.
- Maess B. et alia, *Musical syntax is processed in Broca’s area: an MEG study*, in *Nature Neuroscience* vol. 4, 2001.
- Marques C. et alia, *Musicians detect pitch violation in a foreign language better than nonmusicians: behavioral and electrophysiological evidence*, in *Journal of Cognitive Neuroscience*, vol. 19 n. 9, 2007.
- Matveev A.K., *Новые данные о камасинском языке и камасинской топонимике (Nuovi dati sulla lingua kamassina e sulla toponomastica kamassina)*, in *Вопросы топонимастики (Questioni di toponomastica)*, vol. 2, 1965, pp. 32-37.

- Mehr S.A. *et alia*, *Form and Function in Human Song*, in *Current Biology*, vol. 28 n. 3, 2018.
- Mehr S.A. *et alia*, *Universality and diversity in human song*, in *Science*, vol. 366 n. 6468, 2019.
- Miendlarzewska E.A. e Trost W.J., *How musical training affects cognitive development: rhythm, reward and other modulating variables*, in *Frontiers in Neuroscience*, vol. 7 art. n. 279, 2014.
- Molnar-Szakacs I. e Overy K., *Music and mirror neurons: from motion to 'e'motion*, in *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, vol. 1 n. 3, 2006.
- Montinaro A., *Musica e cervello. Mito e scienza*, Zecchini Editore, 2017.
- Moreno S. *et alia*, *Can Music Influence Language and Cognition?*, in *Contemporary Music Review*, vol. 28 n. 3, 2009.
- Moreno S. *et alia*, *Musical training influences linguistic abilities in 8-year-old children: more evidence for brain plasticity*, in *Cerebral Cortex*, vol. 19 n. 3, 2009.
- Moritz C. *et alia*, *Links between early rhythm skills, musical training, and phonological awareness*, in *Reading and Writing*, vol. 26, 2013.
- Mosca A., *Syllabus per l'insegnante Suzuki*, edizioni a cura dell'Associazione Suzuki Talent Center d'Italia, Torino, s. d.
- Musacchia G. *et alia*, *Musicians have enhanced subcortical auditory and audiovisual processing of speech and music* in *PNAS (Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America)*, vol. 104 n. 40, 2007.
- Nan Y. *et alia*, *Piano training enhances the neural processing of pitch and improves speech perception in Mandarin-speaking children*, in *PNAS (Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America)*, vol. 115 n. 28, 2018.
- Nattiez J.-J., *Dalla semiologia alla musica*, Sellerio, 1990.
- Newport E., *Is there a critical period for L1 but not L2?*, in *Bilingualism: Language and Cognition*, vol. 21 n. 5, 2018.

- Oberman L.M. *et alia*, *EEG evidence for mirror neuron dysfunction in autism spectrum disorders*, in *Cognitive Brain Research*, vol. 24 n. 2, 2005.
- Overy K. e Molnar-Szakacs I., *Being together in time: musical experience and the mirror neuron system*, in *Music Perception*, vol. 26 n. 5, 2009.
- Ozernov-Palchik O. e Patel A.D., *Musical rhythm and reading development: does beat processing matter?*, in *Annals of the New York Academy of Science*, vol. 1423 n. 1, 2018.
- Palisca C.V., *Vincenzo Galilei, scienziato sperimentale, mentore del figlio Galileo*, in *Nuncius, Annali di storia della scienza*, vol. 15 n. 2, 2000.
- Patel A.D., Daniele J.R., *An empirical comparison of rhythm in language and music*, in *Cognition*, vol. 87, n. 1, 2003.
- Patel A.D., *Language, music, syntax and the brain*, in *Nature Neuroscience*, vol. 6, 2003.
- Patel A.D., *Why Would Musical Training Benefit the Neural Encoding of Speech? The OPERA Hypothesis*, in *Frontiers in Psychology*, vol. 2 art. n. 142, 2011.
- Patel A.D., *Can nonlinguistic musical training change the way the brain processes speech? The expanded OPERA hypothesis*, in *Hearing Research*, vol. 308, 2014.
- Patel A.D., *La musica, il linguaggio e il cervello*, Giovanni Fioriti Editore, 2014.
- Pavlova E.V., *Язык и музыка: взаимоустремление и взаимоуподобление (La lingua e la musica: reciproca tendenza e reciproca similitudine)*, in *Вестник РГГУ. Серия "Филологические науки. Литературоведение и фольклористика"*, n. 11, 2010.
- Peng S. e Feng X., *Motor skills and cognitive benefits in children and adolescents: Relationship, mechanism and perspectives*, in *Frontiers in Psychology*, vol. 13, 2022;
- Petrobelli P., *Musica e Linguaggio*, Nuova Cultura, 2008.
- Praszkier R., *Empathy, mirror neurons and SYNC*, in *Mind & Society*, n. 15, 2016.
- Ramachandran V.S., *Mirror neurons and imitation learning as the driving force behind "the great leap forward" in human evolution*, in *Edge* n. 69, 2000.

- Ramachandran V.S. e Oberman L.M., *Broken mirrors: a theory of autism*, in *Scientific American*, vol. 295 n. 5, 2006.
- Rauduvaite A. *The Educational Aspects of Integrating Popular Music into Lessons*, in *Rural Environment. Education. Personality*, vol. 11, 2018.
- Reybrouck M. e Podlipniak P., *Preconceptual Spectral and Temporal Cues as Source of Meaning in Speech and Music*, in *Brain Sciences*, vol. 9 n. 53, 2019.
- Rickard N.S. *et alia*, *Benefits of a classroom based instrumental music program on verbal memory of primary school children: A longitudinal study*, in *Australian Journal of Music Education*, vol. 1 n. 1, 2010.
- Riethmüller A., *Sprache und Musik. Perspektiven einer Beziehung*, Laaber Verlag, 1999.
- Rizzolatti G. e Arbib M.A., *Language within our grasp*, in *Trends in neurosciences*, Vol. 21 n. 5, 1998.
- Rizzolatti G. e Craighero L., *The mirror-neuron system*, in *Annual Review of Neuroscience*, n. 27, 2004.
- Rizzolatti G. e Sinigaglia C., *So quel che fai: il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano, Raffaello Cortina, 2006.
- Rizzolatti G. e Sinigaglia C., *Specchi nel cervello. Come comprendiamo gli altri dall'interno*, Raffaello Cortina Editore, 2019.
- Rossi S. *et alia*, *How the Brain Understands Spoken and Sung Sentences*, in *Brain Sciences*, vol. 10 n. 36, 2020.
- Rubin D.C., *Oral Traditions as Collective Memories: Implications for a General Theory of Individual and Collective Memory*, in Boyer P. e Wertsch J. V. (a cura di), *Memory in mind and culture*, Cambridge University Press, 2009.
- Sammler D., *Neurophysiologische Aspekte des Singens*, in M. Fuchs (a cura di), *Die Stimme im pädagogischen Alltag*, Berlin, Logos-Verlag, 2017.
- Sammler D. e Elmer S., *Advances in the Neurocognition of Music and Language*, in *Brain Sciences*, vol. 10, n. 509, 2020
- Sammler D., *Splitting speech and music*, in *Science*, vol. 367, n. 6481, 2020.

- Sanne L.C. *et alia*, *Associations between gross motor skills and cognitive development in toddlers*, in *Early Human Development*, vol. 132, 2019.
- Scaglioso C.M., *Suonare come parlare. Linguaggi e neuroscienze. Implicazioni pedagogiche*. Armando Editore, 2008.
- Schellenberg E.G., *Music training and speech perception: A gene–environment interaction*, in *Annals of the New York Academy of Sciences*, vol. 1337 n. 1, 2015.
- Schlaug G. *et alia*, *Effects of music training on the child’s brain and cognitive development*, in *Annals of the New York Academy of Sciences*, vol. 1060 n. 1, 2005
- Schmithorst V.J. e Holland S.K., *The effect of musical training on the neural correlates of math processing: a functional magnetic resonance imaging study in humans*, in *Neuroscience Letters*, vol. 354 n. 3, 2004.
- Schön D. *et alia*, *Psicologia della musica*, Carocci editore, 2023.
- Scianna C., *Struttura e funzione. Per una revisione evolutiva della neurolinguistica*, in *Reti, saperi, linguaggi*, anno 4, n. 1, 2012.
- Serafine M.L., Crowder R.G. e Repp B.H., *Integration of melody and text in memory for songs*, in *Cognition*, vol. 16 n. 3, 1984.
- Singleton D. e Leśniewska J., *The Critical Period Hypothesis for L2 Acquisition: An Unfalsifiable Embarrassment?* in *Languages*, vol. 6 n. 3, 2021.
- Skoe E. e Kraus, N., *A little goes a long way: How the adult brain is shaped by musical training in childhood*, in *Journal of Neuroscience*, vol. 32 n. 34, 2012.
- Smith C.F. e Border S., *The Twelve Cranial Nerves of Christmas: Mnemonics, Rhyme, and Anatomy – Seeing the Lighter Side*, in *Anatomical Sciences Education*, vol. 12 n. 6, 2019.
- Sridharan D. *et alia*, *Neural Dynamics of Event Segmentation in Music: Converging Evidence for Dissociable Ventral and Dorsal Networks*, in *Neuron*, vol. 55 n. 3, 2007.
- Štarkman N.L., *Плюсы и минусы (Plúsy i minusy – Vantaggi e svantaggi)*, Fortuna EL, 2006.

- Steinbeis N. e Koelsch S., *Shared neural resources between music and language indicate semantic processing of musical tension-resolution patterns*, in *Cerebral Cortex*, vol. 18 n. 5, 2008.
- Strčić P., *Otok Krk u doba "posljednjega" dalmatofona Antona Udine Burbura, XIX. st. (L'isola di Veglia nell'epoca dell'"ultimo" dalmatofono Antonio Udina Burbur. XIX sec.)*, in *Folia Onomastica Croatica*, vol. 7, 1998, pp. 237-266.
- Surian E., *Manuale di storia della musica* in quattro volumi, Rugginenti, 2015-2016
- Suzuki S., *Shinichi Suzuki: His Speeches and Essays*, Summy-Birchard Music distributed by Warner Bros. Publications, 1998.
- Suzuki S., *Crescere con la musica*, Carish, 2010.
- Théoret H. e Pascual-Leone A., *Language Acquisition: Do as You Hear*, in *Current Biology*, vol. 12 n. 21, 2002.
- Thon B., *Cognition and motor skill learning*, in *Annals of Physical and Rehabilitation Medicine*, vol. 58, suppl. 1, 2015.
- Tierney A. e Kraus N., *Music Training for the Development of Reading Skills*, in Merzenich M.M., Nahum M., Van Vleet T.M. (a cura di), *Progress in Brain Research*, vol. 207, Academic Press, 2013.
- Tierney A.T. e Kraus N., *The ability to tap to a beat relates to cognitive, linguistic, and perceptual skills*, in *Brain & Language* vol. 124 n. 3, 2013.
- Tierney A.T. *et alia*, *Individual Differences in Rhythm Skills: Links with Neural Consistency and Linguistic Ability*, in *Journal of Cognitive Neuroscience*, vol. 29 n. 5, 2017.
- Vanden Bosch der Nederlanden C.M., Joanisse M.F., Grahn J.A., *Music as a Scaffold for Listening to Speech: Better Neural Phase-Locking to Song than Speech*, in *Neuroimage*, vol. 214, 2020.
- Váradi J., *A Review of the Literature on the Relationship of Music Education to the Development of Socio-Emotional Learning*, in *SAGE Open*, vol. 12 n. 1, 2022.

- Wallace W.T., *Memory for music: Effect of melody on recall of text*, in *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, vol. 20 n. 6, 1994.
- Woodruff Carr K. *et alia*, *Beat synchronization predicts neural speech encoding and reading readiness in preschoolers*, in *PNAS (Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America)*, vol. 111 n. 40, 2014.
- Woodruff Carr K. *et alia*, *Incorporation of feedback during beat synchronization is an index of neural maturation and reading skills*, in *Brain & Language*, n. 164, 2017.
- Yalch R., *Memory in a Jingle Jungle: Music as a Mnemonic Device in Communicating Advertising Slogans*, in *Journal of Applied Psychology*, vol. 76 n. 2, 1991.
- Zaboura N., *Das empathische Gehirn. Spiegelneurone als Grundlage menschlicher Kommunikation*, VS Verlag, 2009.
- Zeng N. *et alia*, *Effects of Physical Activity on Motor Skills and Cognitive Development in Early Childhood: A Systematic Review*, in *BioMed Research International*, vol. 2017 art. n. 2760716, 2017.
- Zhao T.C. e Kuhl P.K., *Musical intervention enhances infants' neural processing of temporal structure in music and speech*, in *PNAS (Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America)*, vol. 113 n. 19, 2016.

SITOGRAFIA

- Beupérin Y., *Mathématiques et anthropologie du geste*, <http://www.beyv9810.odns.fr/IMG/pdf/MathsetAG.pdf>. (Ultima consultazione: 22/11/2023)
- Capozza M. e Pieroni L., *Specchio, specchio nel mio cervello: i neuroni mirror*, <https://rivista.igf-gestalt.it/specchio-specchio-nel-mio-cervello-i-neuroni-mirror/>. (Ultima consultazione: 22/11/2023)
- Carvel P., *Jets d'encre*, raccolta di aforismi in *Le Figaro*, <http://evene.lefigaro.fr/celebre/biographie/paul-carvel-4542.php>. (Ultima consultazione: 22/11/2023)
- Enciclopedia dell'Italiano* Treccani, <https://www.treccani.it/enciclopedia/>. (Ultima consultazione: 22/11/2023)
- Homepage *Associazione Musical Garden*, <http://www.musicalgarden.it/percorsi-cml/>. (Ultima consultazione: 22/11/2023)
- Homepage *El Sistema*, <https://elsistema.org.ve/>. (Ultima consultazione: 22/11/2023)
- Homepage *Portale della canzone italiana*, <https://canzoneitaliana.it/>. (Ultima consultazione: 22/11/2023)
- Homepage *Istitut de Mimopédagogie*, <http://www.beyv9810.odns.fr/>. (Ultima consultazione: 22/11/2023)
- Hrvatska enciklopedija*, <https://www.enciklopedija.hr>. (Ultima consultazione: 22/11/2023)
- Il Nuovo vocabolario di base* di Tullio De Mauro, <https://www.dropbox.com/s/mkeyo53m15ktbnp/nuovovocabolariodibase.pdf?dl=0>. (Ultima consultazione: 22/11/2023)
- Intervista a Giacomo Rizzolatti, <https://next.wired.it/nextfest-milano-2019/il-nostro-cervello-la-macchina-piu-perfetta/>. (Ultima consultazione: 22/11/2023)
- Jakobson R., *Linguistics and poetics* https://web.archive.org/web/20201111235432/https://pure.mpg.de/rest/items/item_2350615/component/file_2350614/content. (Ultima consultazione: 22/11/2023)
- Klumpp G., *Kamas*, Erasmus Plus InFUSE E-learning course, München, 2016, https://www.infuse.finnougristik.uni-muenchen.de/e-learning/kamas/o1_kamas.pdf. (Ultima consultazione: 22/11/2023)

- Kraus N., *The extraordinary ways rhythm shapes our lives*, <https://thereader.mitpress.mit.edu/the-extraordinary-ways-rhythm-shapes-our-lives/>. (Ultima consultazione: 22/11/2023)
- Langlois R., *Marcel Jousse (1886-1961): Anthropologie du geste et «style oral», la parole et le geste au cœur du processus de cognition*, in *Pratiques - linguistique, littérature, didactique*, nn. 183-184, 2019, <http://journals.openedition.org/pratiques/6983>. (Ultima consultazione: 22/11/2023)
- Mogaji E., *Typology of Music in Advertising*, https://advance.sagepub.com/articles/preprint/Typology_of_Music_in_Advertising/8362430/1. (Ultima consultazione: 22/11/2023)
- Raccolta di clip art, <https://clipart-library.com/>. (Ultima consultazione: 22/11/2023)
- Raccolta di clip art, <https://clipground.com/>. (Ultima consultazione: 22/11/2023)
- Raccolta di clip art, <https://unblast.com/>. (Ultima consultazione: 22/11/2023)
- Raccolta di spartiti liberi e gratuiti online, <https://imslp.org>. (Ultima consultazione: 22/11/2023)
- Redazione UniVersoME, *Ezio Bosso, come la musica ci insegna la cosa più importante che esista: ascoltare*, <https://www.universome.eu/2020/05/15/ezio-bosso-come-la-musica-ci-insegna-la-cosa-piu-importante-che-esista-ascoltare/>. (Ultima consultazione: 22/11/2023)
- RIA-novosti, *“Кис-кис”: в Талдоме обнаружили девочку-маугли (“Micio!”: a Taldom è stata trovata una bimba-mowgli)*, <https://ria.ru/20210325/kis-kis-v-taldome-obnaruzhili-devochku-maugli-1602898908.html>. (Ultima consultazione: 22/11/2023)
- RIA-novosti, *Матери истощенной девочки из Талдома грозит более десяти лет тюрьмы (La madre della bimba defedata di Taldom rischia oltre dieci anni di carcere)*, <https://ria.ru/20210326/tyurma-1603013349.html?ysclid=kk6ik7zxw220200822>. (Ultima consultazione: 22/11/2023)
- Santini G., *Contrafacta e canzone popolare*, <http://filologiacognitiva.let.uniroma1.it/contrafacta.html>. (Ultima consultazione: 22/11/2023)

Suzuki Violin Co. Ltd., *La storia di Suzuki Masakichi*, https://www-suzukiviolin-co-jp.translate.goog/about/history/?_x_tr_sl=ja&_x_tr_tl=en&_x_tr_hl=it.

(Ultima consultazione: 22/11/2023)

Van den Burg E., *So why do rhymes help people remember things?*, <https://sciencebriefss.com/life-science/so-why-do-rhymes-help-people-remember-things/>. (Ultima consultazione: 22/11/2023)

Vocabolario Treccani, <https://www.treccani.it/vocabolario/>. (Ultima consultazione: 22/11/2023)

Vocabolario De Mauro, <https://dizionario.internazionale.it/>. (Ultima consultazione: 22/11/2023)

Zimmermann M. e Abrell B., *In der Sprache liegt Musik*, <https://www.mpg.de/sprachmelodie>. (Ultima consultazione: 22/11/2023)

INDICE DELLE FIGURE

Figura 1 – Modello della comunicazione di R. Jakobson	12
Figura 2 – Triade di do magg. e triade di do min. allo stato fondamentale	17
Figura 3 – Triade magg. stato fond./Triade magg. in I riv./Triade magg. in II riv.	18
Figura 4 – Esempi di differenti accordi costruiti con la stessa nota al basso	19
Figura 5 – Armonizzazione di <i>Twinkle, twinkle, little star</i> . Versione 1.....	21
Figura 6 – Armonizzazione di <i>Twinkle, twinkle, little star</i> . Versione 2.....	21
Figura 7 – Armonizzazione errata di <i>Twinkle, twinkle, little star</i>	22
Figura 8 – Produzione di frasi e produzione di melodie (S. Brown et alia, 2006).....	34
Figura 9 – I periodi critici per l'apprendimento linguistico (Daloiso, 2009).....	53
Figura 10 – Ritmo di quattro semicrome e due crome.....	72
Figura 11 – L'alberello che rappresenta il valore delle note e il loro rapporto proporzionale.....	74
Figura 12 – Ritmo del “quattro contro tre”.....	75
Figura 13 – Valore delle figure che compongono il “quattro contro tre”, supposta una durata del quarto pari a 6 sec.	75
Figura 14 – Ritmo complementare della figura ritmica del “quattro contro tre”.....	75
Figura 15 – Ritmo della filastrocca “-ARE, -ERE, -IRE”	100
Figura 16 – Ritmo della filastrocca “Trenta giorni ha novembre”.....	100
Figura 17 – Confronto tra intonazione russa e italiana di una domanda fornita di pronomi interrogativo	115
Figura 18 – Confronto tra le intonazioni russe e quella italiana di una domanda priva di pronomi interrogativo	115
Figura 19 – Confronto tra intonazione russa e italiana di una domanda introdotta dalla coniunzione avversativa “a”	115
Figura 20 – Trascrizione del jingle di McDonald's	123
Figura 21 – Canzone “ <i>Good morning, how are you?</i> ”.....	128
Figura 22 – Canzone per la declinazione femminile “dura” in russo.....	130
Figura 23 – Canzone per la corretta pronuncia di “ <i>cucumber</i> ”	132
Figura 24 – <i>Contrafactum</i> sulla melodia di <i>Twinkle, twinkle, little star!</i> per l'apprendimento dell'alfabeto inglese – Vers. 1.....	146
Figura 25 – Melodia originale di <i>Twinkle, twinkle, little star!</i> con evidenziati i punti in cui avverranno le modifiche ritmiche.....	146

Figura 26 – <i>Contrafactum</i> di <i>Twinkle, twinkle, little star!</i> con evidenziati i punti in cui sono avvenute le modifiche ritmiche.....	146
Figura 27 – <i>Contrafactum</i> sulla melodia di <i>Twinkle, twinkle, little star!</i> per l'apprendimento dell'alfabeto inglese – Vers. 2.....	147
Figura 28 – <i>Contrafactum</i> sulla melodia di <i>Twinkle, twinkle, little star!</i> per l'apprendimento dei numeri russi fino al dieci.....	149
Figura 29 – <i>Contrafactum</i> sulla melodia di <i>Twinkle, twinkle, little star!</i> per l'apprendimento dei colori in tedesco.....	149
Figura 30 – <i>Contrafactum</i> sulla melodia di <i>Pesenka krokodila Geny</i> per l'apprendimento dei colori in russo	152
Figura 31 – <i>Contrafactum</i> sulla melodia di <i>Katúša</i> per l'apprendimento dei verbi di moto senza prefissi in russo	155
Figura 32 – Canzone originale per l'apprendimento delle desinenze del genitivo maschile in russo.....	160
Figura 33 – Possibile supporto illustrativo all'apprendimento della canzone del genitivo maschile.....	162
Figura 34 – Possibile elementare armonizzazione della melodia originale di fig. 32....	162
Figura 35 – Canzone originale per l'apprendimento delle desinenze del genitivo femminile in russo	166
Figura 36 – Canzone originale per l'apprendimento delle desinenze del genitivo neutro in russo.....	167
Figura 37 – Canzone originale per l'apprendimento dell'alfabeto russo.....	168
Figura 38 – Canzone originale per l'apprendimento dell'ortografia della C “dura” in italiano	170
Figura 39 – Canzone originale per l'apprendimento dell'ortografia della C “dolce” in italiano	171
Figura 40 – Canzone originale per l'apprendimento dell'ortografia della G “dura” in italiano	172
Figura 41 – Canzone originale per l'apprendimento dell'ortografia della G “dolce” in italiano	173
Figura 42 – Canzone originale per l'apprendimento della regola ortografica riguardante le lettere Г, К, Х, Ж, Ч, Ш e Щ	174
Figura 43 – Canzone originale per l'apprendimento della regola ortografica riguardante la lettera Й	175

Figura 44 – Canzone originale per l'apprendimento dei pronomi personali soggetto in italiano	176
Figura 45 – Canzone originale per l'apprendimento dei pronomi personali soggetto in francese.....	177
Figura 46 – Canzone originale per l'apprendimento dei pronomi personali soggetto in tedesco	177
Figura 47 – Canzone originale per l'apprendimento dei pronomi personali soggetto in russo.....	178
Figura 48 – Canzone originale per l'apprendimento dei pronomi personali soggetto in inglese.....	178
Figura 49 – Canzone originale per l'apprendimento dei pronomi personali soggetto in cinese	179
Figura 50 – Canzone originale per l'apprendimento della coniugazione verbo essere in italiano	179
Figura 51 – Canzone originale per l'apprendimento della coniugazione del verbo жить in russo.....	180
Figura 52 – Canzone originale relativa alla prima coniugazione dei verbi russi regolari polisillabici con desinenza atona	181
Figura 53 – Canzone originale per l'apprendimento della differente pronuncia tra <i>British English</i> e <i>American English</i>	182
Figura 54 – Canzone originale per l'apprendimento della differente pronuncia di lessemi omografi nel <i>British English</i>	185
Figura 55 – Variante ritmica della canzone originale di fig. 54.....	186
Figura 56 – Ulteriore variante ritmica della canzone originale di fig. 54	186
Figura 57 – Canzone originale per l'apprendimento dei colori in italiano	188
Figura 58 – Canzone originale per chiedere e rispondere in merito alla professione svolta	189
Figura 59 – Possibile supporto illustrativo all'apprendimento della canzone delle professioni	190
Figura 60 – Canzone originale per apprendere le parti anatomiche che costituiscono la testa e il volto in russo	192