

GIOVANNI VACCA

Roma

CANZONE E DIDATTICA DELLA LINGUA INGLESE

Come le scale musicali, le strutture fonetiche costituiscono un intervento della cultura sulla natura, un artificio che impone principi logici alla ininterrotta sostanza fonica.

Roman Jakobson, *Saggi di linguistica generale*

1. Premessa

Avendo studiato lingue straniere, ed essendomi sempre occupato di musica, ho riservato una costante attenzione alla canzone angloamericana e a quella in lingua francese. In questo contributo cercherò di organizzare alcune riflessioni maturate nel corso di molti anni di attività sia come insegnante di inglese sia come etnomusicologo, due ambiti che si sono incrociati fin dall'inizio e che si sono alimentati a vicenda. Come studioso di musica popolare, infatti, ho lavorato molto sulla tradizione britannica e, più in generale, sulla *popular music* anglosassone, per le quali una conoscenza approfondita dell'inglese è indispensabile. Proprio avendo sempre coniugato lingue straniere e canzone, mi sono poi fatalmente interessato alla vocalità, e su questo il presente scritto è prevalentemente incentrato. Esso si configura come proposta di un'ipotesi di lavoro e al contempo come riflessione e testimonianza di alcune idee che si sono sviluppate nel corso di una ultradecennale immersione nella lingua e nella musica anglosassone, anche col pensiero a come io stesso ho tratto profitto dalle canzoni nell'apprendimento dell'inglese.

2. Voce, lingua, musica

Le significative parole di Roman Jakobson riportate in esergo, che ci accompagneranno idealmente lungo tutto il nostro cammino, ricordano che il punto di contatto tra musica e linguaggio, prima che nelle forme o nei significati, si colloca nel suono: il suono, infatti, è il veicolo principale tanto della parola quanto della musica e la scrittura ne è solo un riflesso, una esternalizzazione la cui funzione è quella di fissare la memoria e di favorire l'espansione del pensiero, sia esso musicale che linguistico.¹ Questa preminenza non può poi non far

¹ Sulla dimensione orale del linguaggio la letteratura è ormai considerevole. Si rinvia dunque ai due forse più classici lavori sull'argomento: W. J. ONG, *Oralità e*

riflettere sul fatto che, prima della prassi strumentale, sia musica che lingua hanno una comune dipendenza dalla voce, una voce che parla e canta attraverso dei dispositivi non inizialmente concepiti per queste funzioni ma che le hanno poi assunte nel corso dell'evoluzione, quando il cervello ha cominciato a controllare l'apparato fonatorio e il sistema uditivo.² La voce musicale e linguistica è quindi, nel suo paradossale statuto "incorporeo" ed evanescente, ciò che insieme al gesto tecnico converte l'organismo in corpo promuovendone l'accesso nel regno della cultura: una voce che però resta traccia biologica in tutti i suoi altri compiti e cioè quelli di esprimere lo sforzo, il dolore, le emozioni.³ È per questo che Paul Zumthor, nel suo celebre libro sulla voce, può scrivere: «Qualsiasi cosa evochi, con mezzi linguistici, il testo detto o cantato, l'esecuzione impone ad esso un referente globale che è dell'ordine del corpo. È con il corpo che noi siamo tempo e luogo: la voce, la nostra emanazione, lo proclama».⁴

Ci si dimentica spesso, quando si lavora nell'insegnamento, di quanto la voce umana costituisca, per tutti questi motivi, un vero e proprio campo di tensioni: durante l'adolescenza essa subisce una mutazione (le corde vocali, più propriamente 'pliche' vocali, sono considerate a tutti gli effetti un organo sessuale secondario) che contribuisce in misura rilevante alla crisi puberale; nell'età adulta la voce è poi lo specchio di tutta la nostra storia personale: le sue incrinature ne tradiscono i punti irrisolti e le sue componenti problematiche possono determinare il nostro grado di autostima. Nella voce, insomma, si esprime buona parte della personalità, di quella identità che si costruisce momento per momento nel confronto con sé stessi e a contatto con il prossimo. Nell'insegnamento della lingua straniera, in particolare di una lingua come l'inglese, in cui l'aspetto fonetico⁵ è alquanto complesso, tali problemi si mani-

scrittura, Bologna, Il Mulino, 1982 e E. J. HAVELOCK, *Cultura orale e civiltà della scrittura*, Bari, Laterza, 2003.

² Cfr. A. TOMATIS, *L'orecchio e la voce*, Milano, Baldini & Castoldi, 2000, pp. 89-90. M. GRIMALDI, *Il cervello fonologico*, Roma, Carocci, 2019, pp. 41-42.

³ Su tutti questi aspetti la letteratura è notevole: cfr., per esempio, A. ZENONI, *Il corpo e il linguaggio nella psicoanalisi*, Milano, Bruno Mondadori, 1999, L. PIGOZZI, *A nuda voce*, Torino, Antigone, 2008; V. VISMARA - L. PIEROBON, *Suoni dell'anima*, Bologna, Minerva, 2009; M. DOLAR, *La voce del padrone*, Napoli-Salerno, Orthotes, 2014, oltre al classico A. LEROI-GOURHAN, *Il gesto e la parola*, Torino, Einaudi, 1977.

⁴ P. ZUMTHOR, *La presenza della voce*, Bologna, Il Mulino, 1984, p. 185.

⁵ Concentrando la nostra attenzione prevalentemente sulla dimensione sonora, useremo il termine 'fonetico', più che 'fonologico' perché, come scrive Luciano Canepari, «È la *fonologia* che fa parte della *fonetica*, non il contrario, come si crede a volte. Infatti, all'interno dell'analisi e descrizione fonetica, c'è la componente funzionale. Perciò la FONETICA FUNZIONALE (o *fonologia*) è una parte indispensabile, ma solo una parte» in L. CANEPARI, *Avviamento alla fonetica*, Torino, Einaudi, 2006, p. XIV (parole in maiuscolo nell'originale).

festano in maniera molto chiara e sono di ostacolo all'apprendimento. Capita sovente di notare un atteggiamento di chiusura e di imbarazzo quando chi non parla di solito una lingua straniera è costretto, per qualche ragione, a cimentarsi con essa, fosse anche soltanto a leggere qualche parola, scusandosi immediatamente per la cattiva pronuncia. Un analogo atteggiamento di ritrosia, se non di vergogna, è spesso ravvisabile quando si chiede a qualcuno, che non lo fa abitualmente, di cantare una melodia. La paura di apparire ridicoli quando si prova a parlare una lingua straniera o di essere stonati quando si canta esprime lo stesso timore reverenziale per il suono della voce umana, che rimanda dunque a strati profondi della psiche, dove per 'psichico' intendiamo uno spazio che l'intero corpo determina,⁶ un corpo che nell'atto vocale si mette dunque completamente in gioco. L'atto vocale, insomma, con la sua espressività, è sempre parte integrante di un corpo impegnato nel mondo in cui vi è «costante compenetrazione tra lingua ed esperienza»⁷ e in cui la lingua può quindi 'dire' a partire proprio dalle metafore che il corpo le offre. Da ciò vengono anche le associazioni sensoriali che continuamente facciamo tra categorie diverse della realtà. Scrive Maurizio Della Casa:

Se una vocale come *u*, per esempio, è realizzata nella parte posteriore del canale orale e richiede una forte restrizione dell'apparato fonatorio, ne risulterà uno schema cinetico di chiusura e di arretramento che richiama altre gestualità corporee dello stesso segno (come i movimenti della fuga, della caduta, del rifiuto) e quindi, attraverso l'associazione analogica, potrà evocare proprietà, cose, toni emotivi, che sono sentiti come isomorfi o correlati a tali schemi: per esempio l'*oscurità*, la *paura*, il *lutto*.⁸

Si può, però, pensare a come superare questa ritrosia e a vincere questa paura, sia quando le si intercetta in età giovanile che quando le si ritrova in età adulta; età, quest'ultima, nella quale, a dispetto dei luoghi comuni, è possibile ancora intervenire grazie alla ormai riconosciuta plasticità neurale del cervello e alla maturità della persona che vuole apprendere una lingua straniera superando inibizioni e timidezze.

Attraverso l'ampliamento dello spettro fonetico si attua dunque un recupero di potenzialità nascoste e si ritrovano suoni dimenticati dopo l'inevitabile immissione nella dimensione ristretta della lingua madre:⁹ un'esperienza che, se portata fino in fondo, produce davvero una capacità di leggere il mondo in più

⁶ Cfr. J. P. SARTRE, *L'essere e il nulla*, Milano, Il Saggiatore, 2002, p. 388.

⁷ U. GALIMBERTI, *Il corpo*, Milano, Feltrinelli, p. 93.

⁸ M. DELLA CASA, *Musica, lingua e poesia*, Bologna, Zanichelli 1992, p. 56. Questo intelligente libro, che propone una vera e propria pedagogia dell'ascolto sia musicale che linguistico, è singolarmente centrato sul suono e sui suoi valori ma è esclusivamente orientato sulla lingua italiana.

⁹ Per un'articolata discussione sulle teorie che discutono l'acquisizione dei suoni nei primi anni di vita si veda L. D'ODORICO, *Lo sviluppo linguistico*, Bari, Laterza 2005.

modi, arricchendo enormemente chi la fa, dal momento che ogni lingua interpreta e codifica diversamente la realtà.¹⁰ Musica e apprendimento dell'inglese possono insomma interagire didatticamente, quando li si usi in modo creativo, in un processo di reciproca scoperta e, a mio parere, in una prospettiva ampliamento propriocettivo delle nostre innate potenzialità vocali. E se fino a poco tempo fa gli studi sul cervello proponevano una rigida dicotomia tra emisferi cerebrali e relativa elaborazione delle informazioni, lavori più recenti tendono a sfumare queste posizioni, proponendo un modello maggiormente integrato in cui le funzioni sono più diffuse e meno settorializzate: funzioni linguistiche e musicali, insomma, non sembrano più appartenere a regioni cerebrali diverse ma, all'inverso, sembrano attivarsi a vicenda.¹¹ Un tale quadro di insieme apre allora a nuove possibilità di ricerca e di sperimentazione didattiche, anche con materiali apparentemente umili e di uso comune come possono apparire le canzoni.

L'uso delle canzoni nell'insegnamento della lingua inglese non è certo una novità. Già nel 1978 Mario Papa e Giuliano Iantorno, allora due giovani insegnanti della materia, pubblicarono per la Zanichelli *A Song-book of Folk and Pop Music*, un volumetto che conteneva diverse canzoni del mondo anglosassone con testi, spartiti e annotazioni. Il libro presentava canzoni sia popolari (*folk songs*) sia di autori contemporanei (Bob Dylan e Pete Seeger, per esempio) e la sua funzione era quella di avvicinare gli studenti allo studio dell'inglese, "seducendoli" tramite un approccio a loro più consono ed evitando così la possibile noia della lezione scolastica tradizionale. *A Song-book of Folk and Pop Music*¹² (che era corredato da due audiocassette con le registrazioni dei brani) vendette negli anni oltre 100.000 copie: si trattò di un lavoro assolutamente nuovo che avrebbe aperto una strada fino ad allora mai percorsa, in un momento storico in cui la maggior parte delle famiglie italiane stava ormai abbandonando la scelta del francese come lingua straniera a favore dell'inglese. Il suo contributo non si limitò a questo, perché due anni dopo l'editore britannico Longman acquistò i diritti dell'opera e ne fece una versione internazionale, dal titolo *Famous British and American Songs and their cultural background* che ebbe ugualmente un notevole successo.¹³ Oggi possiamo forse immaginarci la scena – non rara all'epoca – di scolaresche impegnate a cantare a squarciagola e con pronuncia approssimativa

¹⁰ Cfr. le famose tesi di E. SAPIR - B. LEE WHORF, *Linguaggio e relatività*, Roma, Castelveccchi, 2017.

¹¹ Cfr. D. SCHÖN, *Il cervello musicale*, Bologna, il Mulino, 2018, p. 68; GRIMALDI, *Il cervello fonologico* cit., p. 35.

¹² M. PAPA - G. IANTORNO, *A Song-Book of Folk and Pop Music*, Bologna, Zanichelli, 1978.

¹³ Giuliano Iantorno si cimentò poi anche con la lingua francese realizzando qualche anno dopo, insieme a Jeanne Rombis, un volume analogo sulla canzone francese: G. IANTORNO - J. ROMBIS, *Chansons françaises d'autrefois et d'aujourd'hui*, Bologna, Zanichelli 1981.

canzoni in inglese, eppure quell'intuizione fu estremamente fruttuosa. Essa infatti nel nostro paese veniva a calarsi in una fase storica di grande diffusione della "canzone d'autore" che da una parte aveva portato l'attenzione sui testi delle canzoni e dall'altra aveva liberato la voce spontanea dei suoi interpreti, "non educata", dunque, ma socialmente legittimata in quanto emblema di artisti che si presumevano sinceri e autonomi dalle pressioni dell'industria della musica.

Se si leggono le note di accompagnamento di *A Song-book of Folk and Pop Music*, rigorosamente scritte solo in inglese (e anche questo fu una novità), si vedrà però che esse insistono quasi esclusivamente sullo studio degli aspetti grammaticali della lingua e le due cassette di accompagnamento (registrate dagli autori stessi, musicisti oltre che insegnanti), sembrano essere pensate solo a scopo ludico e di completamento del volume. Se un tale atteggiamento è comprensibile per un lavoro realizzato così tanti anni addietro, e già di per sé ampiamente innovativo, oggi appare invero singolare che un progetto che basa l'insegnamento della lingua inglese tramite l'uso delle canzoni popolari, per di più con l'ausilio di audiocassette, spenda solo qualche parola sul problema della pronuncia, concentrandosi invece per lo più su grammatica e sintassi. L'insegnamento della lingua inglese infatti, anche in Italia, ha sempre più maturato negli anni la consapevolezza dell'importanza della fonetica nell'apprendimento: una consapevolezza che, senza voler assolutamente escludere o ridimensionare l'importanza della scrittura, ne giustifica la centralità essendo prodotta dalla constatazione che decenni di lavoro nell'altro senso non hanno portato ad una significativa crescita del livello medio di conoscenza dell'inglese tra gli italiani. Ancora oggi, dando uno sguardo ai programmi d'insegnamento dell'inglese nelle scuole (e soprattutto tenendo conto della concreta prassi operativa), si nota una preponderanza degli aspetti grammaticali su quelli fonetici; meno di un tempo, certamente, ma ancora non abbastanza per cambiare definitivamente impostazione: il "salto" rispetto alla vecchia didattica nozionistica è stato piuttosto attuato sul piano delle funzioni linguistiche, per cui si nota una grande enfasi sull'insegnamento di questo lato della lingua (per esempio, salutarsi, presentarsi, ringraziare, descrivere, ecc.),¹⁴ lasciando che poi la pronuncia si "aggiusti" nel tempo nei limiti del possibile.

Cominciare a pensare di poter apprendere una lingua a partire esclusivamente dai suoni, integrandola nel tempo con la pratica della scrittura e con la sistematizzazione della grammatica e delle funzioni, può essere invece molto produttivo per lo sviluppo di una buona conoscenza di un idioma non nativo e in particolare dell'inglese. Il libro *Avviamento alla fonetica* di Luciano Canepari è una sorta di manifesto delle ragioni del suono su quelle della scrittura, quando

¹⁴ Si veda, per esempio, il pionieristico lavoro di W. D'ADDIO COLOSIMO, *Lingua straniera e comunicazione. Problemi di glottodidattica*, Bologna, Zanichelli 1990, uscito però per la prima volta nel 1974.

si intende apprendere un linguaggio diverso dal proprio. L'autore difende con validi argomenti la preminenza che dovrebbe essere data all'insegnamento della fonetica nello studio di una lingua straniera, fino ad affermare che «il vero *metodo fonetico* dovrebbe arrivare alla *grafia*, solo dopo che tutte le strutture foniche (vocali, consonanti e intonazione [con eventuali tonemi]) d'una data lingua siano state apprese adeguatamente».¹⁵

Un insospettato aiuto, in questo senso, può venire dalla musica che, come la lingua, può godere del doppio statuto oralità-scrittura ma che, come la lingua, nasce dai suoni che ne costituiscono la struttura. Scrive a tal proposito Daniele Schön, direttore di ricerca CNRS all'Istituto di Neuroscienze di Sistemi a Marsiglia: «gli studi sulla plasticità cerebrale hanno mostrato come la pratica della musica abbia un effetto su funzioni che non sono specificamente musicali, quali la discriminazione di suoni linguistici, la memorizzazione di sequenze sonore, l'apprendimento di una lingua straniera, certe competenze visuo-spaziali, l'attenzione e la selezione dell'informazione e via di seguito».¹⁶ Il ruolo che la musica può dare all'apprendimento di una lingua straniera, come vedremo, non può essere quello, illusorio, di “insegnare” la lingua con le canzoni ma quello di *affiancarsi* allo studio in alcune specifiche funzioni e modalità. Un aiuto che tuttavia può venire purché lo studio del rapporto lingua-musica non si limiti esclusivamente alle analogie formali che pure ci sono, così come è stato quasi sempre nel caso della psicologia cognitiva (o anche degli studi semiotici), ma si focalizzi piuttosto sul suono e sull'emissione del suono: autori come Bernard Lechevalier¹⁷ o lo stesso John A. Sloboda,¹⁸ infatti, pur non ignorando l'aspetto sonoro, ma non avendo come obiettivo l'uso didattico della musica per apprendere una lingua straniera, sono naturalmente più interessati a rinvenire le logiche sintattiche che accomunano musica e linguaggio (‘contorni’, ‘profili’, ‘segmentazioni’, ‘raggruppamenti’, ‘cornici’, ‘rapporti’) che a valutare le potenzialità di lavoro sulla dimensione squisitamente sonora. Non è forse un caso, allora, che lavori più recenti siano più attenti al suono nel rapporto lingua-musica.¹⁹ Oggi, ad oltre quarant'anni di distanza, si può quindi ripensare (e magari aggiornare) il pionieristico esperimento di Papa e Iantorno in un clima culturale diverso, che vede una profonda svolta nell'atteggiamento tanto nel modo di studiare l'inglese quanto più in generale verso la canzone stessa. Essa, infatti, si è ormai pienamente sganciata da un'idea di cultura “bassa” come quella che una volta la circondava, in un processo di sempre maggiore comprensione e conseguente “legittimazione” dalla lunga storia, che si potrebbe forse simboli-

¹⁵ CANEPARI, *Avviamento alla fonetica* cit., pp. 15-16.

¹⁶ D. SCHÖN, *Il cervello musicale* cit., p. 87.

¹⁷ B. CHEVALIER, *Il cervello di Mozart*, Milano, Bollati Boringhieri, 2000.

¹⁸ J. A. SLOBODA, *La mente musicale*, Bologna, il Mulino, 1988.

¹⁹ Cfr. D. SCHÖN - L. AKIVA-KABIRI - T. VECCHI, *Psicologia della musica*, Roma, Carocci, 2007, pp. 68-69.

camente concludere con l'assegnazione del Premio Nobel a Bob Dylan nel 2016 e che oltre alla canzone ha interessato ogni tipo e forma di vocalità artistica a partire dall'affermazione degli studi etnomusicologici.

Un approccio interdisciplinare, insomma, con l'uso combinato delle due discipline e la cui formulazione ideale dovrebbe prevedere la collaborazione di un musicista e di un insegnante con competenza nativa di lingua inglese: una combinazione che possa ovviamente anche avvalersi delle enormi possibilità offerte dalle nuove tecnologie e che potrebbe condurre davvero ad un significativo salto di qualità, in una ritrovata coscienza dell'uso della voce sia nello studio della lingua che in quello della musica. Prima di fare questo, però, è necessario far identificare chiaramente a chi studia che cosa si intende quando si parla di 'suono' e in che modo si differenzia il suono musicale da quello linguistico al di là delle frequenze (anche volendo mantenere, almeno inizialmente, la canonica e ormai discussa definizione di suono musicale come suono composto da un certo numero di oscillazioni periodiche). Sono convinto, infatti, per quanto riguarda sia l'insegnamento sia l'apprendimento, che il momento riflessivo vada sempre incoraggiato perché fondamentale quando si impara una lingua straniera, soprattutto quando ci si rivolge *in primis* a una materia così elusiva e sfuggente come quella sonora: apprendere un'altra lingua, infatti, non solo apre l'orizzonte culturale del discente e consente di conoscere meglio il proprio, innescando proficui confronti con la propria lingua madre ma può anche, da una prospettiva fonetica, innescare un diverso rapporto con il suono. Lo studio dell'inglese, insomma, può avvalersi efficacemente della canzone quando la fonetica vi trovi uno spazio centrale, con l'intenzione, prima di tutto, di lavorare sulla percezione di suoni discreti e sullo sviluppo della capacità di produrli con la voce, sia nella lingua straniera che nella musica.

3. Suoni, fonemi, voci

Identificare la differenza tra suono musicale e suono linguistico ha impegnato non poche menti celebri: Claude Lévi-Strauss, per distinguerli, propose di chiamare i suoni musicali 'sonemi' perché – sosteneva – «come i fonemi, le note non hanno senso in sé stesse; il senso risulta dalla loro combinazione»;²⁰ ancora più completa, però, sembra la definizione che ne diede già a metà dell'Ottocento Eduard Hanslick, scrivendo che «nel linguaggio il suono sta per un segno, cioè qualcosa di assolutamente altro rispetto al mezzo stesso, mentre nella musica ha importanza in sé, cioè è scopo di sé stesso».²¹ Prendere coscienza di questo è, per il discente, essenziale: l'obiettivo di attrarre l'attenzione sul suono, di sviluppare cioè un "orecchio intelligente"²² che possa preludere

²⁰ C. LÉVI-STRAUSS, *Guardare Ascoltare Leggere*, Milano, il Saggiatore, 2001, p. 79.

²¹ E. HANSLICK, *Il bello musicale*, Palermo, Aesthetica Edizioni, 2001, p. 76.

²² Prendiamo in prestito questa definizione dal titolo del libro di M. BARONI, *L'orecchio intelligente*, Lucca, LIM, 2004.

poi ad un uso produttivo della voce, e a una riscoperta della dimensione sonora in generale, non può assolutamente prescindere da un ripensamento del suono stesso, paradossalmente inibito dal rumoroso e rintonante ambiente nel quale ci si trova oggi, quasi ovunque, a vivere. Uno strumento utile per “ripristinare” una proficua relazione con la musica, soprattutto per chi ha cominciato a studiarla e poi magari ha abbandonato può indubbiamente essere il metodo elaborato da Zoltán Kodály.²³

Una volta avviato il lavoro su una dimensione ristretta, che andrebbe chiaramente graduata sull'età e sulla preparazione di chi apprende, sarà poi possibile, volendo, mostrare l'uso creativo che si può fare del suono e della vocalità, anche al di fuori di lingua e musica così come le si intende comunemente, vale a dire introdurre, in un ulteriore allargamento di vedute, tutto quella ricerca di “liberazione” della voce dalle gabbie linguistiche e psicologiche nelle quali quest'ultima è stata relegata dalla cultura occidentale: un tentativo che, notoriamente, ha trovato spazio nell'opera di Antonin Artaud, del Living Theatre e di Demetrio Stratos, solo per fare qualche nome, risultando così il lavoro sulla voce come un continuo estendere le sue potenzialità fonetiche. Quello che conta però, per quanto riguarda i nostri scopi, è riportare la centralità sull'orecchio, sull'ascolto e sulle sue prerogative euristiche, collegandolo allo sviluppo della capacità di riproduzione del suono. In questo percorso, il contributo che può venire dal metodo Kodály è il fatto che, nell'abituarsi a cogliere immediatamente i rapporti tra le note grazie alla chironomia (e quindi vivendo il suono “sul corpo”, perfettamente in linea con l'intonazione fenomenologica che abbiamo inteso dare a questo scritto), chi impara si abitua a cantare con

²³ Il metodo è mirabilmente descritto in lingua italiana dal musicologo Giovanni Mangione in un libro (corredato da due microsolfi con tutti gli esempi musicali) pubblicato negli anni '80 e che meriterebbe sicuramente una ristampa: cfr. G. MANGIONE, *La riscoperta della musica attraverso il metodo Kodály*, Chiasso, AcquaFresca Editrice, 1981. Il “metodo Kodály” ha poi ispirato anche l'opera di R. GOITRE e del suo fortunato metodo *Cantar leggendo*, Milano, Edizioni Suvini Zerboni, 1972. Esso è basato in particolare sulla voce e la coralità. Ha fra i propri fondamenti il principio della ‘chironomia’, vale a dire l'associazione dei suoni a gesti e posizione della mano del direttore del coro e quello del cosiddetto ‘Do mobile’, ovvero la riconduzione dei canti alla scala di Do (o di La, in caso di tonalità minore) indipendentemente dalla loro tonalità reale. Ideato per la musica corale, questo sistema permette all'allievo una assimilazione riflessiva dei rapporti interni della musica tonale, consentendo di poter potenzialmente leggere, cantando, qualsiasi spartito in qualsivoglia tonalità. Il libro di Mangione guida passo dopo passo all'assimilazione del metodo Kodály, dall'intervallo di terza minore, passando per la pentatonica, fino ai cromatismi, attraversando scale, modi e ritmi per dare, alla fine del percorso, un'esauritiva visione dello sviluppo interno e della logica della musica tonale. Quest'ultimo aspetto, tuttavia, non deve suscitare sospetti di “eurocentrismo”, perché l'assimilazione del Do mobile non impedisce l'apprezzamento e la comprensione di scale e intonazioni di altre culture.

precisione le note proposte, senza dover pensare ogni volta in tonalità diverse affollate da selve di diesis e bemolle e, naturalmente, si abitua a un rapporto meditato e consapevole con la musica, che può essere poi agevolmente trasferito alla lingua straniera per abituarsi a cogliere con sicurezza i fonemi non presenti nella propria lingua madre. Nella sua monografia sul metodo, inoltre, Mangione insiste inoltre sulla “dimensione ludica” che le attività musicali devono avere, nella convinzione che sia il gioco che la musica siano permeati dall’elemento ‘forma’, anche in questo collegando l’attività musicale all’attività corporea che così spesso caratterizza il gioco. Il lavoro sulla musica può dunque essere condotto in parallelo con quello sulla lingua inglese, ma rimanendo per quanto riguarda quest’ultima prevalentemente, e con decisione, nell’ambito fonetico, con l’obiettivo di riscoprire l’inglese cominciando con le sue sonorità, a partire anche qui da una dimensione ludica, vale a dire limitando al massimo le informazioni di tipo grammaticale e proponendo la lingua come ‘gioco di suoni’.

4. La pronuncia dell’inglese

Sia la lingua parlata che il canto sono, innanzitutto, una *performance* fisica: essi comportano dunque uno sforzo, un impiego di energie e una tenuta nel tempo, richiedendo preparazione, allenamento e, per cominciare, rilassamento. Se compiere degli esercizi di rilassamento è cosa abbastanza comune per chi studia canto, lo è molto di meno per chi studia una lingua straniera. Eppure, nel suo *Perfecting Your English Pronunciation*, Susan Cameron (“Voice and Speech Teacher” presso la Columbia University di New York) consiglia di cominciare ogni seduta di studio proprio con degli esercizi di rilassamento dei muscoli facciali, delle mandibole, della lingua e delle labbra.²⁴ Esercizi di vocalizzazione vengono normalmente accettati in una classe di canto ma difficilmente saranno presi seriamente in una lezione di inglese, in quanto questa materia non è comunemente associata a tale pratica.²⁵ Sarà quindi opportuno saltare questo momento, riservandosi magari di introdurlo se, e quando, i tempi saranno più maturi per proporlo. Quello che, invece, è veramente importante è introdurre subito l’idea che l’inglese bisogna cominciare a studiarlo dai suoni perché delle quattro abilità linguistiche (*reading, writing, listening* e *speaking*), il parlare è

²⁴ Cfr. S. CAMERON, *Perfecting Your English Pronunciation*, New York, McGraw-Hill, 2012, pp. 3-10.

²⁵ Un momento decisivo per una rinnovata consapevolezza dell’uso della voce è senz’altro quello di prendere coscienza di come funziona l’apparato fonatorio: si osservino le reazioni di sconcerto che mostrano le persone a cui per la prima volta venga mostrato un video che mostra l’apertura e la chiusura delle corde vocali per verificare quanto il “mistero” della voce sia sempre percepito come inquietante. La voce in quanto presenza fantasmatica occupa un ruolo centrale anche nella psicoanalisi lacaniana come “oggetto perduto”.

senz'altro uno degli aspetti più difficili da sviluppare. Bisognerà quindi cominciare a mostrare delle parole, scrivendole, certamente, ma per pronunciarle più volte mettendo in evidenza non solo la peculiarità sonore della lingua inglese ma, soprattutto, il fatto che ad ogni lettera scritta possono corrispondere a volte anche due o tre suoni diversi, che non tutte le lettere scritte vanno pronunciate e che, sebbene alcuni fonemi vengano pronunciati allo stesso modo in contesti simili (per es., *boat-/bəʊt/*, *goat-/gəʊt/*, *road-/rəʊd/*, *load-/ləʊd/*, *moan-/məʊn/*, *oath-/əʊθ/*, ecc.), non ci sono regole ma soltanto 'ricorrenze', perché nessuna associazione di suoni garantisce che la stessa venga poi ripetuta in maniera uguale in un altro contesto (basti pensare, per esempio, a *lead-/li:d/*, nel significato di 'guidare', verbo, e di *lead-/led/*, sostantivo, nel significato di 'piombo'). Potrà sembrare strano ma molte persone non pensano a queste cose e non riescono ad orientarsi nella pronuncia dell'inglese perché, oltre a non cogliere i suoni mancanti in italiano, vedono solo differenze e mai analogie. Se ci si riflette bene, imparare a decodificare e riprodurre un fonema, non è poi così diverso dall'abituarsi a decodificare e riprodurre un suono musicale, perché si tratta pur sempre dello sviluppo di attenzione acustica e di capacità di rispecchiamento vocale, così come dimostrato dai più recenti studi delle neuroscienze. Il problema è che se per la musica, seguendo il metodo Kodály, ci si può limitare inizialmente alla sfera tonale e temperata avendo come riferimento un'enorme tradizione musicale a cui fare riferimento, l'inglese parlato vive immediatamente di un'infinità di varianti. Per citare solo il caso della Gran Bretagna, si stima che l'accento cambi ogni venti miglia: Manchester e Liverpool, per esempio, distano solo trenta miglia, eppure i rispettivi cittadini parlano in modo alquanto diverso.²⁶ Inutile, quindi, sottolineare quante possibili varianti di inglese ci possano essere nel pianeta.

La comunicazione linguistica, inoltre, non è poi costituita solo dai fonemi, perché una parte importante la giocano anche gli accenti, il ritmo e le intonazioni, come vedremo, ma i fonemi ne sono sicuramente la base e il padroneggiarli, anche in una sola delle loro varianti, significa assicurarsi delle solide fondamenta per destreggiarsi in una lingua straniera. Nel domandarci 'cosa' apprendere studiando la fonetica, pensiamo ad alcune caratteristiche che distinguono l'italiano dall'inglese: per quanto riguarda le vocali, la lingua italiana possiede cinque grafemi e sette fonemi, in quanto 'e' ed 'o' hanno sia la forma chiusa (/é/) che la forma aperta (/è/), con differenze regionali nell'uso (per es. 'béne' al nord, 'bène' al sud o 'pèsca' e 'pésca', dove, in alcune regioni, il frutto e l'atto del pescare sono omofoni). Nella fonetica inglese le vocali sono invece tra le 22 e le 24, a seconda delle aree geografiche, e l' 'h' si pronuncia nella maggior parte dei casi ma non sempre. Nell'inglese colloquiale, poi, le vocali non accentuate vengono dette tramite l'uso del suono *schwa*, un suono neutro presente anche in altre lingue e dialetti (pensiamo alla vocalizzazione finale del na-

²⁶ T. COX, *Now You're Talking*, London, The Bodley Head, 2018, p. 112.

poletano ‘jamme’, dove la ‘e’ non viene pronunciata e sostituita da una vocalizzazione), il che porta l’inglese ad essere uno *stress-timed language* (vale a dire una lingua *isoaccentuale*, in cui si pronunciano, appunto solo le vocali dove cadono gli accenti, trasformandosi le altre in *schwa*).²⁷ L’italiano, invece, è un *syllable-timed language* (cioè una lingua *isosillabica*, in cui tutte le sillabe vengono pronunciate ed hanno la stessa durata). Ce n’è abbastanza per rendersi conto che imparare l’inglese vuol dire, innanzitutto, affinare l’orecchio e “costruire” nel cervello i suoni che mancano (e a saltare alcuni di quelli che ci sono). Il nostro cervello possiede virtualmente i suoni di tutte le lingue ed è virtualmente capace di tutte le combinazioni possibili; sviluppandosi, però, restringe la gamma dei suoni che userà nel parlato all’interno del perimetro di quelli che sono i fonemi della lingua madre: la plasticità neurale permette però, con l’esercizio e l’allenamento, di ripristinare quei suoni, di riattivarli.²⁸ E sebbene i movimenti dell’apparato fonatorio siano talmente millimetrici da rendere forse impossibile un’articolazione perfetta (sono oltre cento i muscoli che si mettono in movimento per parlare),²⁹ non è però impossibile raggiungere una pronuncia corretta e comprensibile: una pronuncia che, assimilato bene il sistema fonologico, dovrebbe “sciogliersi” nella *fluency* (la “fluidità” del parlato) garantendo un parlare naturale e, di conseguenza, una comunicazione efficace: il vero, unico obiettivo, in ultima analisi, cui bisognerebbe mirare.³⁰ E non può essere l’esercizio del canto un ausilio allo sviluppo di questa abilità? Non può un metodo come il Kodály, che abitua a “fissare” dei suoni, agevolare questo percorso? Come in esso l’apprendimento musicale muove dalla riconduzione del discorso musicale ai suoni della scala naturale temperata, così nell’apprendimento dell’inglese ci si dovrà basare sull’inglese standardizzato, quello che comunemente viene definito *Global English* e che viene di solito proposto nell’insegnamento a livello internazionale.

Nella sua *Cambridge Encyclopedia of the English Language*, il linguista David Crystal ragiona sul ‘Global English’ scrivendo che «sebbene l’inglese standard sia largamente compreso, non è largamente prodotto. (...) La maggior parte delle persone parla una varietà di inglese regionale, o un miscuglio di inglese regionale e di inglese standard e riserva etichette quali *BBC English* o *the Queen’s*

²⁷ K. L. PIKE, *The Intonation of American English*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1945.

²⁸ GRIMALDI, *Il cervello fonologico* cit. pp. 105-106.

²⁹ Ivi, p. 36.

³⁰ Un testo che affronta in maniera sistematica la costruzione del Sistema fonetico inglese, oltre a quello di Susan Cameron, è quello in tre volumi di autori diversi: *English Pronunciation In Use*, Cambridge, Cambridge University Press, diviso in *Elementary* (Jonathan Marks) 2007, *Intermediate* (Mark Hancock), 2012, *Advanced* (Martin Hewings), 2007.

English per ciò che percepiscono essere un “puro” inglese standard». ³¹ È interessante notare che la differenza è tra il comprendere e il parlare, il che vuol dire che parlare una sola variante è sufficiente a comprendere anche le altre e questo è sicuramente uno dei risultati a cui mirare: come con il metodo Kodály possiamo abituarci a intonare dei suoni che sono tutti dentro i rapporti della musica occidentale tonale e temperata, cosa che non ci impedirà successivamente di apprezzare altri tipi di musica o anche di imparare ad intonarli, così l'apprendimento della pronuncia di una sola variante dell'inglese, purché la fonetica sia corretta, non ci impedirà di comprendere le altre varietà. Ed ecco perché all'ingresso della Bush House, un edificio sito nella londinese strada di Aldwych, vi è un monumento costituito da due statue che si stringono la mano con un'iscrizione che recita «To the friendship of English speaking peoples», quasi a ricordare che a differenza di tutte le possibili varianti, al di là delle ragioni geopolitiche, la comprensione tra persone che parlano la lingua inglese non può non esserci (e pertanto più non può esservi inimicizia). ³²

5. *Insegnare e apprendere l'inglese con le canzoni*

L'idea che con le canzoni si possa *insegnare* la lingua inglese è un'idea fallace: la specificità della canzone è tale da non permettere il reale apprendimento di una lingua straniera, se per 'apprendimento' si intende la concreta pratica linguistica, scritta e orale, nei suoi vari registri. Tante persone, molti cantanti per esempio, sono in grado di esibirsi in interi repertori di canzoni in lingue straniere e non essere poi in grado di parlare quelle stesse lingue: la prosodia del parlato, infatti, è completamente diversa da quella che si può sentire nella parola cantata, che presenta accentuazioni e intonazioni inevitabilmente deviate dalla musica. La riflessione grammaticale poi, quella che di solito si propone a partire dalle canzoni, è alquanto esigua, trattandosi di frasi in genere molto brevi e forzate all'interno della versificazione. La canzone, inoltre, non aiuta minimamente per il vocabolario, a volte interessante in quanto utilizza espressioni di lingua viva o gergali, ma che tende ad essere dimenticato perché legato al contesto della canzone e lì bloccato in un'unica occorrenza (mentre è la vita reale, nella sua infinita varietà di situazioni, a produrre i concreti usi linguistici delle parole). Lo stesso dicasi per alcune esigenze che il linguaggio autentico

³¹ D. CRYSTAL, *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*, Cambridge, Cambridge University Press, 2005, p. 110, traduzione mia. Non bisogna dimenticare, inoltre, che ci sono molti madre lingua inglese che hanno deliberatamente rinunciato agli accenti delle regioni di provenienza per l'inglese standard; tra questi molti insegnanti ma anche non pochi artisti famosi.

³² Alla mutua intellegibilità, basata sulla tolleranza di eventuali errori grammaticali, è dedicato B. SEIDLHOFER, *Closing a Conceptual Gap: The Case for a Description of English as a Lingua Franca*, in «International Journal of Applied Linguistics», vol. 11, n. 2, 2001, pp. 133-158.

presenta nella sua imprevedibilità e che nella canzone non può, per forza di cose, presentarsi: quelle di costruire o trasformare le parole a partire dalle loro radici, per esempio da aggettivi ad avverbi o da verbi a sostantivi, perché la canzone utilizza le parole secondo altre logiche e tende a farle registrare come tali, non attivando minimamente la duttilità propria del linguaggio che deve fronteggiare ogni tipo di situazione. Le canzoni non possono, quindi, che avere un ruolo ancillare, accessorio e l'unica risorsa che esse possono veramente offrire sono quelle fonetiche: le canzoni aiutano tanto la percezione dei suoni dell'inglese, nelle sue infinite varianti, quanto l'allenamento della concatenazione dei fonemi, uno degli aspetti decisivi della comunicazione in lingua, la cosiddetta *fluency*. Nella canzone, infatti, per quanto soggetti alla musica, i singoli fonemi non mutano sostanzialmente nella loro struttura fondamentale e il loro uso continuato aiuta a “fermarli”; ma, soprattutto, a riflettere su di essi. Una volta che si padroneggi il sistema fonologico (e una volta che sia stata avviata la concreta pratica orale della lingua), le canzoni possono poi dare un concreto aiuto a “incatenare” i suoni dell'inglese uno all'altro, a renderli, cioè, scorrevoli, ottenendo perciò la *fluency*.

Uno dei grandi problemi di chi impara l'inglese è quello di riuscire a parlare senza interrompersi di continuo per pensare a cosa dire: tale problema deriva sicuramente dal grado di esperienza di colui che parla (vale a dire quanta pratica, quante letture, quanti ascolti ha fatto) ma vi è anche la concreta abitudine della voce a “stare” nel flusso della lingua: perché parlare una lingua vuol dire realmente parlarla, vale a dire abituare il proprio apparato fonatorio ad emettere *quei* suoni, e non altri, perché «apprendere dei nuovi suoni vuol dire non solo decodificarli, ma anche imparare nuovi piani articolatori per riprodurli in modo corretto.³³ Le canzoni possono qui offrire un ausilio, purché si tratti di attività consapevole³⁴ (che prevede, appunto, tutto il lavoro che siamo venuti esponendo) e continuata, perché una lingua, com'è noto, ha bisogno di essere praticata e perpetuamente rigenerata, pena il suo indebolimento, proprio come il corpo si irrigidisce e perde tonicità se i suoi muscoli non vengono allenati.

Abbiamo poi il fenomeno opposto, vale a dire persone che hanno una notevole *fluency* ma sbagliano molti fonemi (oltre a fare, spesso, continui errori di grammatica): tale atteggiamento linguistico, più diffuso di quel che si possa pensare, pur permettendo una comunicazione a volte anche efficace, non produce però quella “amplificazione” vocale di cui si parlava nel primo paragrafo, che solo una reale assimilazione della fonetica di un'altra lingua permette e che

³³ M. GARRAFFA - A. SORACE - M. VENDER, *Il cervello bilingue*, Roma, Carocci, 2020, p. 70.

³⁴ Insisto sulla riflessività nell'apprendimento che fa sì che, contrariamente ai luoghi comuni, l'apprendimento di una lingua possa essere di giovamento alla propria lingua nativa che non si impoverisce ma, al contrario, si arricchisce dal confronto continuo con l'apprendimento di una lingua straniera, nel nostro caso l'inglese.

garantisce quella consapevolezza che l'autentico bilinguismo procura. Anche in questo caso, la canzone può essere di aiuto nel disciplinare il flusso sonoro, abituardolo a scorrere nell'alveo giusto tramite l'effetto "terapeutico" della ripetizione che la canzone, se praticata come abitudine, inevitabilmente porta con sé. L'acquisizione della *fluency* implica insomma il recupero del ritmo linguistico, quel ritmo che i cognitivisti intravedevano nelle composizioni musicali e cioè quelle configurazioni strutturate, quei "contorni", quelle pause e quegli accenti che Sloboda, ma anche Lechevalier, ponevano al centro, come abbiamo visto, della loro analisi dei rapporti tra musica e linguaggio e che ritrovano ora la loro pertinenza. La canzone può, dunque, una volta padroneggiato il sistema fonologico, allenare a produrre il ritmo della lingua in forma rilassata, soprattutto se si adottano generi che favoriscono il rilassamento: si tratta di capire, ora, quali canzoni possono servire allo scopo.

6. *Quale canzone?*

Le preferenze musicali sono quanto di più difforme vi possa essere e cambiano, salvo rari casi, di generazione in generazione: ciò che venti anni fa sembrava inascoltabile, o a volte addirittura pericoloso, gode oggi del crisma istituzionale; ciò che oggi sembra innovativo e straordinario un giorno potrà magari sembrare ridicolo e senza alcuna importanza. Imporre l'ascolto di una canzone o di un genere può, dunque, risultare inutile se non addirittura controproducente; ciò nonostante, è evidente che alcuni generi e alcune canzoni si prestino meglio al lavoro linguistico di altre. Con ogni evidenza, brani di *heavy metal* non saranno facili da utilizzare mentre il *rap*, fatte salve le difficoltà dovute all'uso del gergo, può riportare alla scansione del parlato, sebbene, anche qui, con poca aderenza al realistico ritmo del parlato reale. Il rock può essere utile in alcuni casi, quando non presenti problemi di estensione o quando la voce non sia sovrastata dagli strumenti o alterata da dispositivi elettronici. In generale, comunque, tutta la musica che rientra nella categoria *popular* (vale a dire il 'pop' comunemente inteso, il rock e i suoi derivati, ecc.) è prodotta per un mercato globale che deve forzatamente tenere conto dei gusti e delle aspettative di tale mercato: il suo uso, perciò, riporta la canzone in quella sfera di "seduttività" che non è, in definitiva, l'ambito in cui intendiamo operare.³⁵

Sebbene non facile da proporre, proprio in quanto per lo più estranea all'attuale gusto giovanile, ma più adatta alle esigenze di poter affiancare all'insegnamento dell'inglese strumenti che lo sostengano, è la canzone popolare, la *folk song*, sia quella tradizionale che quella composta da artisti contempo-

³⁵ La discussione sull'uso didattico della *popular music* è ormai da tempo un campo di riflessione obbligato per gli studiosi. Tra i titoli recenti si vedano, per esempio, P. SOMIGLI, "Weg von der Fachwissenschaft"? *Popular music, scuola e formazione*, questa rivista, VII, 2017, pp. 101-122 e *Popular music per la didattica. Prospettive, esperienze, progetti*, a cura di P. Somigli e A. Bratus, Milano, FrancoAngeli, 2020.

ranei che alla tradizione si ispirano. Il revival della musica popolare ha avuto il suo apogeo negli anni Sessanta e nei primi Settanta ma, periodicamente, le musiche di tradizione ritornano di moda, come per esempio accadde in Italia negli anni Novanta quando il nostro paese pullulava, dal nord al sud, di gruppi musicali che riscoprivano i dialetti locali e i ritmi vernacolari. Non è escluso, perciò, che si riesca ad attrarre i giovani a riscoprire ancora una volta la canzone popolare in lingua inglese e i suoi tesori, magari passando per quegli artisti pop che ad essa più sono vicini. Dalle ballate tradizionali inglesi e scozzesi, alle canzoni del folklore americano, passando per i canti della working class industriale britannica, fino alle composizioni dei moderni *folk-singer*, la *folk song* è ideale per diversi motivi: innanzitutto si presenta come “cantabile”, vale a dire che le sue melodie sono per lo più chiare e facilmente assimilabili, strutturate secondo quei ‘contorni’ e quei ‘raggruppamenti’ messi in evidenza dai cognitivisti; le voci degli esecutori, inoltre, non sono coperte da strumenti e sono pertanto perfettamente intelleggibili. Dal punto di vista culturale, non essendo pensata in termini esclusivamente commerciali, la canzone popolare offre degli squarci sulla società anglosassone non facilmente rinvenibili in altri tipi di produzioni progettate per un consumo globale il che è, per noi, un valore aggiunto. Con la *folk song*, infatti, si scoprono spesso aspetti nascosti della cultura anglosassone, che non vengono normalmente alla luce nel discorso ufficiale su quel mondo e che permettono una reale percezione anche degli usi linguistici riferiti a realtà locali, nel caso di canzoni contemporanee, o di riferimenti a eventi passati ed entrati nella memoria collettiva angloamericana, nel caso di materiali storicizzati. Un esempio, per tutti: si pensi allo sciopero dei minatori degli anni Ottanta, che nel Regno Unito è stato un vero e proprio spartiacque politico e sociale, e che è importante conoscere e capire per avere un’idea chiara anche della Gran Bretagna attuale: ebbene, le *folk songs* di quel periodo sono illuminanti per farsi un’idea, dall’interno, di quello che succedeva. Allo stesso modo, le ballate tradizionali dei secoli precedenti (basti riflettere su una canzone come *Geordie*, cantata anche in italiano da Fabrizio De André), se debitamente interpretate, forniscono delle chiavi per leggere molti tratti della mentalità britannica. Va da sé che si parla qui comunque di interpreti di revival, perché se si volesse giungere alle registrazioni di autentici cantori tradizionali (Sam Larner, Harry Cox, Jimmy MacBeath, per esempio) ci si troverebbe in presenza di materiali prettamente etnomusicologici, difficilmente utilizzabili in sede didattica sia per le difficoltà linguistiche che per l’asperità musicale, trattandosi spesso di canti eseguiti per sola voce e senza particolari aggiustamenti (e quindi suoni sbiassicati, metriche sconnesse, timbriche rauche, com’è spesso proprio della musica di tradizione orale) che potrebbero rappresentare un’esperienza linguistica sconcertante e addirittura allontanare dalla canzone popolare se non si ha una certa sensibilità e, con tutta probabilità, anche una certa preparazione etnomusicologica.

Il lavoro sulla canzone popolare non può essere comunque affrontato, ovviamente, senza di aver compiuto una prima globale esplorazione della fonetica

e di aver impostato un minimo di allenamento alla *fluency*. Solo allora sarà possibile utilizzare la *folk song*, alla quale va affidato il compito di aggiungere quel surplus di “godimento” che permette di rafforzare la fonetica inglese e di renderla sempre più fluida. Se ne faranno allora ripetuti ascolti, se ne descriverà il testo in termini fonetici, mettendo in evidenza tutti gli aspetti sonori che trovano riscontro nella lingua parlata, e si potrà infine provare a cantare, sia individualmente che in coro, facendo in modo che, pur senza escludere approfondimenti sul senso e il significato dei brani, sia sempre chiaro che si sta lavorando su una dimensione sonora della lingua. In quest’ottica, il repertorio angloamericano contiene migliaia di canzoni popolari e non c’è che l’imbarazzo della scelta. C’è però un autore in grado di concentrare nella propria opera l’energia della ballata tradizionale con l’impeto della modernità, un autore che nel mondo del *folk revival* anglosassone è da sempre un punto di riferimento e che ha lasciato un’impronta durevole nella storia della canzone popolare: Ewan MacColl.

MacColl, nato nel 1915 e morto nel 1989, oltre che nel teatro e nella musica è stato attivo anche nella ricerca linguistica, e può quindi fare da ponte ideale per lo studio della musica in sinergia con la lingua straniera: nell’opera dell’artista inglese, infatti, la ricerca sul canto popolare delle isole britanniche, si coniuga all’indagine sulla lingua, come provano i suoi programmi radiofonici per la BBC (la serie delle *Radio Ballads* prodotta tra gli anni Cinquanta e gli anni Sessanta), dove la colonna sonora era il risultato di una scrittura originale e contemporanea effettuata sui modelli popolari, musicali e verbali, direttamente appresi nella ricerca sul campo e continuamente riscontrati nel costante rapporto con le comunità oggetto dell’inchiesta (ferrovieri, minatori, pescatori, operai, ecc.). In quei programmi, la canzone tradizionale si intrecciava con le autentiche voci popolari delle varie aree del Regno Unito, per la prima volta ascoltate alla radio e non mediate da speaker professionisti. Poeta della *working class* britannica, MacColl ha scritto numerose canzoni originali che combinano gli idiomi popolari con le tecniche di montaggio e di straniamento delle avanguardie artistiche del Novecento, alle quali l’artista fu sempre idealmente legato. Alcune di esse hanno avuto una popolarità immensa, ben oltre quella che normalmente arriva alle canzoni folk, basti pensare a *Dirty Old Town*, interpretata da numerosi gruppi rock, o *The First Time Ever I Saw Your Face*, una delle canzoni in lingua inglese più famose del secolo scorso, portata al grande successo da Roberta Flack ma che ha avuto anche versioni di artisti come Johnny Cash e Elvis Presley. Nelle versioni originali, però, queste canzoni ritrovano la loro dimensione più appropriata: la perfetta dizione di MacColl, probabile retaggio di una precedente attività di autore e attore teatrale, si sposa con il suo timbro suadente; le musiche, rigorosamente acustiche, si avvalgono della sapienza strumentale della moglie, l’americana Peggy Seeger (sorellastra del celebre Pete e figlia del musicologo Charles Seeger e della compositrice Ruth Crawford); i testi intervengono su questioni politiche cruciali o raccontano la vita della classe operaia del Regno Unito e dell’Irlanda, come ferrovieri, pescatori, minatori,

operai. Tra le canzoni più belle, quelle che riguardano i *travelling people*, i gruppi nomadi (*Gypsy* e *Tinker*) che sono stati per secoli coloro che, più di ogni altro, hanno preservato la canzone tradizionale nelle isole britanniche. Brani come *Sweet Thames Flow Softly*, *The Manchester Rambler*, *The Shoals Of Herring*, *The Big Hener*, *The Moving-On Song*, *Down The Lane*, *The Father's Song* oppure *The Joy of Living*, solo per citare alcuni dei titoli più noti, sono ancora patrimonio collettivo popolare in quei luoghi.

L'opera di MacColl³⁶ consta di una quantità impressionante di dischi – molto materiale è disponibile in rete (tra ballate e canzoni originali parliamo di centinaia e centinaia di titoli) – senza dire del lavoro di drammaturgo, ricercatore, di teorico e di animatore del *folk revival* raccolto in diverse pubblicazioni. Non c'è che l'imbarazzo della scelta, insomma, e questo grande artista, pur non ignorando alcune dogmatiche prese di posizione in politica, può davvero rappresentare una scoperta per le giovani generazioni e a volte per gli stessi insegnanti: la sua autobiografia, *Journeyman*,³⁷ è il racconto di una vita straordinaria, tutta spesa a raccontare l'Inghilterra “dal basso” e al di fuori delle immagini convenzionali che di essa si danno. Fu tutto questo che, negli anni Ottanta, mi portò a contattarlo e a raccogliergli, nel giro di due anni, l'ultima e la più lunga intervista che egli abbia mai rilasciato, poi pubblicata insieme ad alcuni saggi critici.³⁸ «Se – scrisse il critico musicale Fred Woods – ci dovesse essere una controversia sulla possibilità che le canzoni contemporanee possano essere *folk songs*, quelle di MacColl sono praticamente tutto ciò di cui abbiamo bisogno per chiudere definitivamente ed esaustivamente il discorso».³⁹

7. Conclusioni

Il linguaggio e la musica sono le due attività, insieme alla tecnica, che distinguono l'essere umano dal regno animale. Sempre di più sembra che i tre ambiti vadano interpretati assieme: se la tecnica serve a modificare l'ambiente e a renderlo funzionale ai nostri bisogni, al di là degli eccessi a cui siamo arrivati, lingua e musica sono probabilmente nate per stabilire dei vincoli comunitari e

³⁶ Un'ampia scelta delle composizioni di MacColl è raccolta nel volume *The Essential Ewan MacColl Songbook*, Sesto San Giovanni (Milano), Oaks, 2001. Si provi ad ascoltare, seguendo le musiche e i testi pubblicati su questo libro, canzoni come *Song of the Iron Road* o *Cabin Boy* i cui ritornelli sono straordinari esercizi di *fluency*, oppure *Hot Asphalt*, con le sue varianti lessicali e fonetiche tratte dalla parlata degli operai irlandesi; oppure, ancora, *Sweet Thames Flow Softly* con l'enumerazione di una serie di luoghi di Londra dalla insolita pronuncia («I met my girl at Woolwhich Pier (...) Heard the bell of Greenwich ringing (...) From Kew to Isleworth») per rendersi conto delle enormi risorse linguistiche che offre questo repertorio.

³⁷ E. MACCOLL, *Journeyman*, Manchester, Manchester University Press, 2009.

³⁸ *Legacies of Ewan MacColl*, a cura di A. Moore e G. Vacca, Farnham, Ashgate, 2014.

³⁹ F. WOODS, *The Observer's Book of Folk Song in Britain*, Frederick Warne, 1980.

poter agire, tecnicamente, assieme. Entrambe, insomma, servono alla comunicazione: «Tra le società animali e quelle umane – scrive ancora Zumthor – solo le seconde sentono emergere dalla molteplicità dei rumori la propria voce come un *oggetto*, intorno a cui si stringe e si solidifica il legame sociale, mentre prende forma una poesia». ⁴⁰ Con una migliore comunicazione si riducono le inimicizie, come ci ricorda la scritta di Aldwych e come auspicava Zoltan Kodály con il suo lavoro didattico, mentre l'assenza di comunicazione produce solitudine e inimicizia. La comunicazione dovrebbe, quindi, essere qualcosa di abituale e la conoscenza di una lingua straniera, che è potenzialmente dentro di noi e che possiamo ritrovare, dovrebbe essere qualcosa di “maneggevole”, qualcosa di cui poter sempre disporre così come si dispone di una mano da poter stringere al prossimo: se la comunicazione manca, l'essere umano si spegne. Conoscere l'inglese apre così un enorme potenziale comunicativo ma il suo apprendimento, come del resto quello di qualsiasi altro idioma, richiede, oltre allo studio e alla concreta pratica linguistica, un *input* che «deve avere determinate caratteristiche di quantità, qualità, ricchezza e diversificazione» ⁴¹ perché esso sia fruttuoso: deve avere, cioè, un adeguato corredo culturale che dia anche dei contenuti, uno sguardo sul mondo che non riduca la conoscenza della lingua ad una solipsistica catena significativa. Solo delle implicazioni culturali possono, inoltre, far sì che la conoscenza dell'inglese non diventi occasione di ‘distinzione’, nel senso che Pierre Bourdieu ha dato a questo termine ⁴², ma si faccia invece stimolo alla curiosità verso altre lingue, verso *tutte* le lingue, evitando quei fenomeni di ripulsa verso il proprio idioma, soprattutto da parte degli immigrati, quando la si percepisce non “prestigiosa” socialmente.

Imparare una lingua straniera non è una cosa facile perché le variabili in gioco sono tantissime e sorprendenti anche per chi in questo processo ha investito buona parte della propria vita: esse investono componenti emotive, cognitive, relazionali che sviluppano delle criticità spesso non gestibili facilmente. Certamente, però, affrontare questa prova da una prospettiva fonetica in combinazione con la pratica musicale può essere una chiave di apertura insospettabile e può fornire quella sicurezza e quella disinvoltura necessarie a destreggiarsi tra gli altri imponderabili aspetti che ci si troverà di fronte. La voce, e il fascino del suo suono, sia linguistico che musicale, può in questo senso davvero essere il tramite per sospingere il singolo oltre le soglie del consueto e del prevedibile e metterlo in relazione con un'alterità che è dentro e fuori di sé, perché i suoni che la costituiscono sono quanto di più universale l'essere umano possiede, e la discriminazione che se ne fa per organizzare le diverse lingue non preclude al recupero di qualcosa che non è forzatamente irrecuperabile. In questo senso la voce, nella sua duplice declinazione linguistica e musicale, diventa

⁴⁰ ZUMTHOR, *La presenza della voce* cit. p. 8.

⁴¹ GARRAFFA - SORACE - VENDER, *Il cervello bilingue* cit. p. 103.

⁴² Cfr. P. BOURDIEU, *La distinzione*, Bologna, Il Mulino, 2001.

davvero il viatico per un rinnovato atteggiamento di ascolto e di dialogo col mondo.

Mi piace allora concludere con le parole di Roberto Laneri, uno dei pionieri in Italia del canto armonico, la tecnica che porta la voce ad una delle sue utilizzazioni più creative e sconcertanti, che ben sintetizza il rapporto col suono una volta che la voce si sia affrancata dal suo riduttivo uso quotidiano: «Una conseguenza che deriva da questa evoluzione è che i suoni cominciano a perdere la connotazione di ‘gradevole’ e ‘sgradevole’: quando si cominciano a sentire gli armonici nei rumori del traffico come nel ronzio degli elettrodomestici, nella voce delle persone come nei suoni degli animali, allora il mondo diventa veramente una gigantesca e affascinante scatola sonora, a cui basta soltanto prestare orecchio perché si apra con tutti i suoi tesori».⁴³

giovannivaccamail@gmail.com

⁴³ R. LANERI, *La voce dell'arcobaleno*, Vicenza, Edizioni Il Punto d'Incontro, 2002, p. 245.