

Riccardo Nardozi

Istruzione Formale e Didattica dello Strumento

L'educazione musicale e la didattica strumentale secondo i principi teorici e pratici della *Music Learning Theory* (MLT) di Edwin E. Gordon.

La *Music Learning Theory* è una teoria dell'americano Prof. Edwin E. Gordon che descrive, fondandosi su analisi, osservazioni e ricerche di più di un cinquantennio, le modalità di apprendimento musicale dell'individuo. Dalla teoria ne scaturisce una specifica prassi, che - andando a rintracciare gli aspetti direttamente più naturali e pedagogicamente e psicologicamente più vicini ai reali processi di acquisizione dei linguaggi da parte dell'individuo, a partire dall'età neonatale - si è posta e si pone, con crescita costante, a vantaggio del settore educativo musicale.

I contributi più importanti che Gordon ha conferito in ambito didattico musicale riguardano i suoi studi e le ricerche sulle attitudini musicali¹ (descrizione, spiegazione, tipi di attitudine e analisi e misurazioni, test) e quelli sul pensiero musicale ed i processi di comprensione della musica (*audiation*).

L'*audiation* (termine coniato dall'autore) è brevemente descrivibile come la capacità di sentire e comprendere nella mente musica che non è o non è più fisicamente presente. Si tratta di un processo cognitivo, attraverso il quale il nostro cervello dà significato ai suoni. Altro dalla percezione uditiva, fenomeno acustico che occorre simultaneamente ed effettivamente con la ricezione del suono attraverso l'orecchio, l'*audiation* è un processo circolare da intendersi come fenomeno differito. Valga dunque la proporzione: l'*audiation* sta alla musica come il pensiero sta al linguaggio: proprio come il pensiero velocemente rielabora le parole ascoltate durante una conversazione, le ritiene mentalmente, attraverso la memoria le confronta con quelle appartenenti al bagaglio di esperienza dell'ascoltatore ed opera azioni di anticipazione delle parole che verranno, così si comporta il nostro cervello nell'attribuzione di senso durante l'ascolto della musica.

Come a dire, dunque, che anche se la musica non è una lingua, ha tuttavia una sua sintassi, ed ha in comune proprio con il linguaggio le modalità di apprendimento legate agli stadi dello sviluppo del bambino: l'ascolto, assorbimento e acculturazione alla base, fin dalla nascita; l'interazione, attraverso la sperimentazione e l'imitazione degli adulti di riferimento che lo conducano al superamento delle vocalizzazioni (lallazione e nel parlato e nella musica); lo sviluppo del pensiero in relazione al linguaggio, dunque, infine, le capacità di lettura e scrittura (scolarizzazione, istruzione formale). Una piramide, dunque, che possa avere, auspicabilmente, una base forte ed ampia costituita da un ampio vocabolario di ascolto, sopra il quale reggano via via tutti gli altri: vocabolario parlato, del pensiero, della lettura e, alla fine, della scrittura. Spostando tutto questo in ambito musicale, il parallelismo va da sé: vocabolario di ascolto musicale, vocabolario cantato, pensiero musicale, e alla fine - non casualmente oramai in modo del tutto naturali - lettura e scrittura della musica.

La prassi educativa che nasce dagli studi teorici del Prof. Edwin Gordon ha un obiettivo molto preciso: lo sviluppo dell'*audiation* degli allievi, senza il quale non avrebbe modo d'esistere la capacità di riconoscere e capire metri e ritmi musicali, nonché i suoni e le relazioni che li legano; verrebbe meno, dunque, la capacità di ascoltare, cantare e suonare musica con comprensione, nonché l'abilità e la possibilità di sviluppare al meglio la propria musicalità; la capacità di improvvisare e creare musica, nonché quella di leggere musica con comprensione, in modo naturale

¹ L'attitudine musicale è descritta da Gordon come la misura della capacità potenziale di apprendimento in musica, e differenziata dal rendimento musicale, che è ciò che l'allievo, in base alla propria attitudine, concretamente ed oggettivamente sa fare. Sui test di attitudine musicale cfr. *Infra* nota 6.

e non meccanico. In una parola, verrebbe meno la Musica, o la maggior parte di essa. Non sarà eccessivamente scrupoloso, visti i programmi di educazione musicale nelle scuole, o le antiche e vecchie prassi o teorie educativo-musicali che fanno ancora il giro del mondo, ricordare infatti che se un bambino o giovane allievo può “mettere in moto” la propria *audiation* (come dire, la comprensione di quello che fa e ascolta) imparando, ascoltando, cantando o suonando, diviene facilmente conscio dei successi che raggiunge durante il proprio percorso di crescita musicale e questo, unito al piacere che prova nel capire ciò che ascolta da altri o da sé stesso durante una esecuzione musicale, aumenta positivamente e a lungo termine l’interesse, e, prima di tutto, la motivazione nel fare musica, laddove essa può, in tal modo, spesso diventare una passione, una gioia, un desiderio.

È mio intento, dunque, con tale contributo, soffermarmi finalmente non tanto su quegli aspetti da noi più noti della *Music Learning Theory* che da più di dieci anni hanno rivoluzionato anche nel nostro Paese il modo di pensare e di considerare l’innata musicalità del bambino, il percorso di crescita musicale in età prescolare ed in particolare nei primi tre anni di vita (si pensi, *in primis*, ai corsi di Musicainfasce® basati sulla MLT in tutta Italia), per i quali ci si augura che continuino con il successo e la crescita sempre maggiori che li caratterizzano (fenomeno fortunatamente e sicuramente legato ad una rilevante presa di consapevolezza da parte degli adulti - genitori, educatori, direttori di scuole... - dell’importanza di avvicinare i piccoli alla musica fin dalla nascita, o dal grembo materno) quanto sugli aspetti teorici e pratici che riguardano e coinvolgono l’educazione musicale nella scuola primaria, i corsi di musica per bambini in età scolare e la didattica strumentale basati sulla *Music Learning Theory* di Edwin Gordon.²

Il tema, in una parola, riguarda l’ ‘istruzione formale’ secondo la *Music Learning Theory*. Mio obiettivo è quello di riassumere in uno scritto (con tutte le lacune e le incompletezze che, ahimè, la sintesi porterà con sé, e tuttavia sperando possa rappresentare stimolo e voglia di approfondimento) gli aspetti fondamentali e i principi primi che riguardano tale ambito di ricerca da parte del Prof. Gordon e la sua applicazione pratica ormai anche in Italia da più di sei anni. Mi sembra assolutamente doverosa, infatti, da parte degli addetti ai lavori (o perlomeno a partire da essi) una presa d’atto che consideri ad oggi l’efficacia, i vantaggi e gli enormi supporti che tali ricerche hanno apportato e continuano ad apportare nell’ambito della didattica, della pedagogia e dell’educazione musicale e strumentale, soprattutto nel lavoro sull’*audiation*, sperando che una maggiore conoscenza possa favorire la diffusione a favore di obiettivi comuni e nobili riguardanti il crescere e il migliorarci come insegnanti, educatori, formatori, anche quando questo richiede ancora sforzi, energie, e, spesso, messe in discussioni.

Si parla di ‘istruzione formale’ in MLT nella distinzione che il suo autore pone tra questa e la precedente ‘guida informale’. Nell’applicazione della MLT in lezioni di educazione musicale rivolta a piccoli da 0 a 5/6 anni, attraverso la guida informale (prima non strutturata, senza un programma specifico se non con l’obiettivo grande dell’acculturazione musicale, poi strutturata, con uno specifico programma di interazione con i bambini in base alle loro risposte musicali) il bambino viene guidato, in un programma che Gordon chiama di ‘*audiation* preparatoria’, attraverso l’acculturazione, l’imitazione dell’adulto, e l’assimilazione della sintassi musicale - fino alla capacità di coordinare respiro, movimento e voce – a sviluppare competenze musicali in modo naturale e secondo i propri tempi di apprendimento. Nella ‘guida informale’ i bambini vengono coinvolti in una comunicazione fondata sulla musica, durante la quale gli insegnanti sanno sempre aspettare le risposte dei bambini ed accoglierle in un percorso di crescita ed evoluzione.

Con l’istruzione formale, invece, si prevedono esplicite richieste ai giovani allievi in età scolare; i bambini vengono coinvolti, negli specifici corsi di educazione musicale o di strumento

² In riferimento alla descrizione dell’apparato teorico della MLT e della conseguente pratica in ambito educativo destinata ai bambini dagli 0 ai 6 anni, si rimanda al catalogo delle Edizioni Curci dedicato alla *Music Learning Theory*, nonché ai riferimenti bibliografici e ai materiali pubblicati sul sito www.aigam.org (Associazione Italiana Gordon per l’Apprendimento Musicale).

secondo la MLT, in diverse attività didattiche. Gordon spiega chiaramente la differenza, scrivendo appunto che “[...] la guida informale si basa ed opera assecondando le attività e le risposte naturali e sequenziali del bambino, l’istruzione di tipo formale invece presuppone non soltanto una programmazione specifica da parte dell’insegnante, ma anche l’articolazione dell’insegnamento in tempi ben definiti, nell’ambito dei quali si chiede la collaborazione del bambino, tenuto a fornire risposte precise” (Gordon 2003, p. 13).

Una simile distinzione si trova nel recente testo a cura di Mario Baroni, *Prima la pratica poi la teoria*, dove Elena Flaugnacco e Luisa Lopez, in un interessante intervento sulle competenze verbali e musicali nei bambini, distinguono tra ‘apprendimento implicito’ e, appunto, ‘istruzione formale’: “Il compito arduo degli adulti è quello di trovare il giusto equilibrio tra le due componenti, da un lato durante l’infanzia, con una corretta esposizione alla musica, senza farla diventare una ‘tappezzeria sonora’, e dall’altro durante gli anni dell’istruzione formale, a cui i bambini arriveranno con un bagaglio di esperienze che avranno gettato le basi di un sicuro e gioioso apprendimento musicale” (Baroni, a cura di, 2012, p. 152).

Se nella guida informale l’adulto competente musicalmente lavora coi bambini attraverso un programma, come detto, di *audiation* preparatoria, nell’istruzione formale si lavora sull’*audiation* vera e propria.

Prima di vedere come, sarà interessante ricordare che Edwin Gordon descrive, esattamente, sei stadi sequenziali, cumulativi e ciclici nel processo di assegnazione di senso e comprensione della musica, ed otto tipi non sequenziali di *audiation* che si realizzano in altrettante situazioni.

Nel processo circolare e cumulativo di *audiation*, nell’ascolto musicale, attraverso i **sei stadi**, si mette in moto quanto segue: prima il suono viene dall’ascoltatore ritenuto mentalmente (primo stadio), quindi organizzato in serie di *pattern*³ tonali e ritmici (secondo stadio). Nel terzo stadio l’ascoltatore che sta dando senso ai suoni, individua il modo e il metro che sono alla base di quei *pattern*; quindi, avviene la ritenzione (memoria musicale simultanea) in *audiation* dei *pattern* tonali e ritmici che sono stati organizzati mentalmente in sequenze e cioè in frasi musicali (quarto stadio). Entrano in gioco dunque la memoria musicale a lungo termine e l’esperienza, laddove quanto appena ascoltato viene velocemente messo a confronto con il bagaglio di ascolti precedente (quinto stadio), quindi, nel sesto stadio, avviene la predizione o anticipazione di *pattern* tonali e ritmici. Dobbiamo pensare che il processo avviene in tempi velocissimi.

In particolare, relativamente all’ultimo stadio, tornano ancora utili le parole della Flaugnacco e della Lopez, che, parlando di ‘conoscenza implicita’, scrivono: “durante l’ascolto di un brano musicale, sulla base di questa conoscenza implicita, negli adulti si genera una sorta di aspettativa relativa alle note” (p. 146).

Gordon ha inoltre, come accennato, individuato, ad ora, **otto tipi di *audiation***: questa entra in gioco nell’ascolto di musica familiare o non; nella lettura di musica familiare o non; nel dettato musicale (con musica familiare o non); nel richiamare alla memoria ed eseguire in silenzio, vocalmente o con lo strumento musica familiare; nello scrivere musica familiare richiamata dalla memoria; nel creare o improvvisare musica; nel creare musica mentre si legge, vale a dire evocando nella propria mente suoni non presenti sullo spartito; nello scrivere la notazione di un brano non familiare che si sta creando o improvvisando.

Proprio sul tema e la questione delicata della **lettura della musica** arriva uno dei contributi più importanti della ricerca di Gordon. La questione, che tutti gli insegnanti di musica e strumento prima o poi debbono affrontare, pare sia d’altro canto molto attuale se nel 2012, volendo citare nuovamente il testo a cura di Baroni poc’anzi citato, lo stesso curatore in apertura e presentazione del volume scrive che “l’alfabetizzazione è assolutamente indispensabile: sarebbe stupido e suicida

³ I pattern sono rappresentati da brevi insieme di suoni con una specifica funzione musicale.

che la scuola si proponesse di sfornare degli analfabeti. Il problema è piuttosto quello di capire quale siano il punto d'inizio e il modo d'attacco più utili" (p. X).

Con la MLT i significati musicali vengono appresi dai bambini prima dei significanti, per cui l'*audiation* dei suoni precede la loro lettura musicale. Così facendo, se agli allievi viene prima insegnato ad utilizzare la propria *audiation* nell'ascolto e nella produzione di musica, il desiderio di imparare a leggerla e a scriverla arriverà in modo naturale, o lo faranno comunque con un successo maggiore legato ad una capacità che si potrebbe descrivere come quella di sentire con gli occhi e vedere con le orecchie.

Il parallelismo con il linguaggio torna utile, oltreché naturale e necessario: portare gli allievi di strumento o di educazione musicale a riconoscere le note singolarmente, o saperle "chiamare" sul pentagramma senza comprenderne i rapporti che le legano l'una all'altra (senza dunque sentirle in *audiation*), equivale a riconoscere le singole lettere dell'alfabeto, ma non le parole. Provare a decodificare o dare senso ad una pagina di musica senza poter riconoscere, sentire in *audiation* e comprendere *pattern* tonali e ritmici (insieme *pattern* melodici), ossia, decodificare ogni singola nota sul pentagramma senza automaticamente metterla in relazione alle altre, equivale a decodificare ogni singola lettera di una pagina scritta, senza arrivare al significato della parola. Le lettere fanno parole e le parole fanno frasi. In musica, le note fanno *pattern* e i *pattern* insieme fanno frasi musicali. Per la stessa ragione per cui ai bambini non viene chiesto di leggere lettere nel linguaggio, non si dovrebbe chieder loro di leggere note individuali nella musica. I bambini non possono imparare a leggere ciò che non possono capire (nel linguaggio), sentire in *audiation* (nella musica). Inoltre, quando si impara a leggere la musica, gli allievi dovrebbero confrontarsi prima con *pattern* famigliari e con serie di *pattern* famigliari, poi con intere melodie. Nel linguaggio, d'altro canto, i bambini imparano a leggere prima parole e frasi, poi interi periodi.

Non comprendere e/o riconoscere in musica le relazioni tra gruppi di note, equivale a riconoscere i significati delle singole parole in una poesia senza apprezzarne il significato d'insieme.

L'intero apparato teorico della MLT – e di conseguenza la prassi che ne risulta - si muove sul concetto di 'Tutto-Parte-Tutto', vale a dire '**Contesto-Contenuti-Contesto**'.

Il primo "contesto" serve per creare conoscenza, acculturazione, è il "tema". Segue l'apprendimento e l'analisi dei contenuti. Si torna dunque al contesto, di modo che gli studenti abbiano una più profonda e reale conoscenza e comprensione di come le parti, assieme, formino il tutto e di come il tutto acquisisca significato dall'interazione delle parti.

Nella pratica, è durante le attività di classe⁴ che gli allievi lavorano sul contesto, rappresentato dai canti, dalla letteratura musicale e dal repertorio che formano il curriculum musicale; mentre sono le attività sequenziali di apprendimento (a breve descritte) che permettono il lavoro sui contenuti.

Quest'ultimo altro non è se non il lavoro grande, importante ed assolutamente necessario sui *pattern* tonali e ritmici. Scrive Marilyn Lowe, autrice e inventrice di *Music Moves for Piano*, un metodo di didattica pianistica basato sulla MLT di Gordon: "I *pattern* di Gordon sequenziali e categorizzati sono l'anello mancante ai lavori innovativi di Orff, Kodaly, Dalcroze e Suzuki" (Biferale, a cura di, 2010, p.194).

I *pattern* sono costituiti da brevi insieme di suoni o durate che svolgono precise funzioni nel contesto musicale: tonica, dominante e sottodominante i tonali; pulsazioni, divisioni e suddivisioni,

⁴ Scrive Apostoli: "L'autore considera 'attività di classe' tutte quelle che normalmente vengono proposte successivamente allo svolgimento delle attività sequenziali di apprendimento stesse. In queste attività l'insegnante guiderà gli allievi a mettere in atto all'interno di brani musicali tutte le competenze che essi hanno sviluppato con i *pattern* tonali e ritmici. Le competenze sviluppate verranno quindi rinforzate all'interno di brani musicali cantati, eseguiti con strumentario didattico, semplicemente ascoltati oppure utilizzati per svolgere delle attività di carattere motorio o delle danze", in *Il bambino e la musica*, a cura di S. Biferale, Curci, Milano, 2010, p. 175.

i ritmici. Anche se la didattica gordoniana punta ad una acculturazione più vasta possibile per gli allievi, che sia continua e che accompagni la crescita del bambino, una acculturazione legata all'esposizione ad un'ampia varietà di musica, in tutti i modi e metri (usuali ed inusuali)⁵, è importante che l'analisi dei contenuti in istruzione formale, possa partire dal semplice e fornire le basi della cultura di appartenenza (maggiore, minore; binario, ternario).

In quest'ottica, le funzioni tonali di tonica, dominante e sottodominante, sia nel maggiore che nel minore, sono infatti da considerarsi come le funzioni propulsive e primarie all'interno dell'armonia diatonica del sistema tonale occidentale.

Il lavoro con i *pattern* rappresenta il cuore dell'istruzione musicale formale, all'interno di quelle che il Prof. Gordon definisce le attività sequenziali di apprendimento.

Queste, della durata ideale di dieci minuti per lezione, precedono le attività di classe e costituiscono la base per tutte le altre attività. È durante questa fase dell'insegnamento che i bambini imparano specifiche competenze musicali, attraverso una specifica sequenza di apprendimento dettagliatamente descritta dal Prof. Gordon.

Nella pratica, su tale sequenza di apprendimento delle competenze si basano uno specifico registro per l'aspetto tonale ed uno specifico registro per l'aspetto ritmico.⁶ I *pattern* tonali e ritmici utilizzati nei due registri durante le attività sequenziali di apprendimento sono organizzati seguendo una specifica tassonomia, la sequenza di apprendimento dei contenuti tonali e la sequenza di apprendimento dei contenuti ritmici. I registri rappresentano lo strumento di lavoro dell'insegnante, sui quali appunta il percorso e il progredire di ciascun allievo del gruppo classe.

La sequenzialità in MLT riguarda sempre sia le competenze (*pattern* con sillabe neutre prima di *pattern* con sillabe tonali e ritmiche; *audiation* prima della notazione; tecnica dell'imitazione, prima dell'improvvisazione), sia i contenuti e i contesti: modo maggiore e minore e metro binario e ternario prima degli altri, come già detto.

La sequenza di apprendimento delle competenze viene suddivisa dal Prof. Gordon in due grandi livelli, che rappresentano la modalità generale di apprendimento dell'allievo e l'approccio dell'insegnante, e diversi sottolivelli che rappresentano invece l'oggetto e il modo specifico di

⁵ I giovani allievi all'interno di percorsi musicali basati sulla MLT, sono in contatto con brani di musica nei modi maggiore, minore, dorico, misolidio e con metri binari e ternari, ma anche in cinque e in sette.

⁶ E. E. GORDON, *Tonal register books one and two. Jump right in: the music curriculum*, GIA, Chicago 1990. Si voglia sottolineare l'importante distinzione, sempre presente in MLT, degli aspetti ritmici da quelli tonali in fase di apprendimento musicale. I *pattern* nei registri sono organizzati in modo tale che gli allievi possano essere valutati in due modi: in quella che Gordon chiama "modalità di insegnamento", durante la quale l'insegnante canta il *pattern* con l'allievo, e nella "modalità di valutazione" durante la quale l'allievo è invitato a cantare il *pattern* da solo. Inoltre, ogni unità dei registri contiene un *pattern* indicato come semplice, uno indicato come di media difficoltà, ed uno indicato come difficile. Gordon suggerisce di aspettarsi da allievi con una bassa attitudine musicale (cfr. *Infra* nota 1) il raggiungimento dell'esecuzione con successo del primo *pattern*; da allievi con una attitudine musicale nella media il raggiungimento dell'esecuzione con successo dei primi due *pattern*; da allievi con una attitudine musicale alta, il raggiungimento dell'esecuzione con successo di tutti e tre i *pattern* dell'unità. Sui test di attitudine musicale, riporto quanto da me scritto nel volume rivisto sull'apprendimento musicale del bambino da 0 a 6 anni secondo la MLT in corso di riedizione: "Purtroppo in Italia, come pure in tanti altri Paesi, è assente una cultura del test di attitudine musicale, nonostante i vantaggi e le utili informazioni che ne deriverebbero per insegnanti e genitori. Spesso un buon rendimento musicale viene scambiato per una alta attitudine o, viceversa, una scarsa partecipazione per una bassa attitudine, perdendo così la bussola ai danni di un giovane allievo, e frustrazioni o noia potrebbero affacciarsi dietro l'angolo. Un buon rendimento musicale potrebbe esistere nonostante una attitudine a livelli non molto alti, così come le motivazioni di una scarsa o assente partecipazione o un rendimento insufficiente sono spesso legate a parametri che non riguardano l'attitudine musicale. In altre parole, i test potrebbero senz'altro fornire utili informazioni "nascoste" inizialmente e una serie di test continuare a controllare la situazione nel tempo, monitorando livelli di attitudine o rendimento raggiunti. Tuttavia si sottolinei pure che, a prescindere dai test o da parametri di valutazione più o meno oggettivi, proprio leggendo le parole del Prof. Gordon, sarà chiaro che un insegnante che sposi non solo la teoria e la pratica della MLT, ma anche la filosofia gordoniana, sia portato maggiormente e in maniera più naturale rispetto a modi più tradizionali o comunque diversi, a prestare attenzione ad un approccio positivo nei confronti del gruppo di allievi bambini e allievi ragazzi, nella misura in cui ognuno possa sentirsi appagato ed incoraggiato, protetto ed incentivato, non frustrato, ma motivato".

apprendimento. Abbiamo dunque da una parte l'apprendimento discriminatorio, e sottolivelli, dall'altra l'apprendimento inferente, e sottolivelli.

Apprendimento Discriminatorio

Audio/orale

Associazione Verbale

Sintesi Parziale

Associazione Simbolica

Sintesi Composita

Apprendimento Inferente

Generalizzazione uditivo/orale – Verbale – Simbolica (lettura e scrittura)

Creatività e Improvvisazione Uditivo/Orale – Simbolica (lettura e scrittura)

Comprensione teorica

I due tipi di apprendimento, discriminatorio ed inferente, sono correlati, ed, in particolare, il primo è di fondamentale importanza perché il secondo possa realizzarsi in modo naturale e con successo.⁷ Tutti i livelli sono sequenziali, necessari l'uno all'altro.

Nell'apprendimento discriminatorio gli studenti sanno che si sta loro insegnando qualcosa, ma senza necessariamente capire cosa e perché. Gli allievi imparano cogliendo analogie e differenze. L'insegnante, dal canto suo, insegna agli studenti cosa imparare e come. Nell'apprendimento inferente gli studenti sono invece impegnati in deduzioni, e, in qualche modo, si può dire che l'insegnante non insegna più direttamente ma, piuttosto, guida gli allievi al come imparare. Questi riescono a questo punto ad identificare e a riconoscere ciò che non è loro familiare proprio sulla base di ciò che conoscono come familiare.

Non solo questo tipo di insegnamento migliora e rende concreto, reale, roccioso e a lungo termine l'apprendimento dell'allievo, ma si pensi all'entusiasmo dell'allievo che capisce di capire e di migliorare ed al divertimento intellettuale del riconoscimento! Tutto questo annienta la frustrazione e la noia, spesso nemiche nei processi di apprendimento, ed aumenta positivamente la motivazione, accompagnata da una sana serenità nel percorso di studio musicale.

Con l'apprendimento inferente potremmo dire che gli studenti insegnano a sé stessi ciò che imparano. Un tale processo di discriminazione prima e di inferenza poi porta senz'altro ad una di quelle differenze che fa la differenza, per dirla con Giuseppe Pepicelli, che nel capitolo *Le differenze che fanno la differenza* contenuto nel volume di autori vari *Insegnare uno strumento*, scrive: “[...] emerge sempre più chiaramente che ciò che l'allievo impara non è ciò che noi gli diciamo di fare, ma ciò che egli riesce a distinguere e assimilare nel contesto che insieme siamo riusciti a creare” (Freschi, a cura di, 2002, p. 70).

Se molto interessante è già di per sé il racconto del Prof. Edwin Gordon su come è arrivato a delineare nel tempo i diversi livelli della sequenza di apprendimento delle competenze, e dunque a definire la propria teoria di apprendimento musicale, è sicuramente singolare e curioso capire come

⁷ Il Prof. Gordon tiene a sottolineare che l'apprendimento discriminatorio prepara gli studenti per l'inferenza non solamente nelle attività sequenziali di apprendimento, ma anche nelle attività di classe e di performance. Ad esempio capita quando agli allievi si chiede di trovare col corpo in movimento i macrobeat sottostanti di una musica non familiare che stanno eseguendo o ascoltando. Cfr. E. E. GORDON, *Learning Sequences in Music. A contemporary Music Learning Theory*, GIA, Chicago, 2007, pP. 137-138.

sia arrivato ad intuire la necessità, dopo il livello di apprendimento discriminatorio, del livello di apprendimento inferente. Leggiamolo in un passo: “I realized at this point that students become overly dependent on a teacher because most of what they know was taught by rote. I had no choice but to consider the role of inference learning, which delighted me because it naturally incorporated improvisation.” (Runfola e Taggart, a cura di, 2005, p. 21).

Prima di procedere ad una veloce analisi dei diversi sottolivelli, non voglia sembrare pedante ricordare che tale sequenza di apprendimento riguarda sì la parte più importante nel percorso di crescita musicale dell’allievo, ma solamente una parte, appunto, quella di acquisizione ed analisi dei contenuti. La stessa non avrebbe senso se non supportata dalle attività di ascolto ed esecuzione dei contesti musicali, che, come detto, avvengono durante quelle che Gordon identifica come attività di classe.

È necessario a tal proposito sottolineare che è bene, per un efficace processo di apprendimento, che nuovi contenuti (modi – o tonality⁸ per dirla con Gordon - e metri⁹) vengano sempre introdotti prima nelle attività di classe: la prima volta che gli allievi ascoltano un nuovo modo ad esempio, avviene idealmente prima nelle attività che riguardano il lavoro sul contesto (tutto). Al contrario, nuove competenze è bene che vengano sempre introdotte nelle attività sequenziali di apprendimento (parte). In altre parole uno studente, ad esempio, improvviserà (competenza) con pattern tonali e ritmici durante le attività sequenziali di apprendimento prima di tentare tale abilità nel repertorio durante le attività di classe. I contenuti saranno “presentati” prima di essere oggetto di specifiche competenze che saranno a loro volta acquisite prima di essere messe in gioco.

Durante le attività di classe i bambini impareranno ad usare le nuove competenze apprese nelle attività sequenziali di apprendimento, e durante queste ultime, viene loro insegnato, secondo i

⁸ La parola ‘*tonality*’ viene dal Prof. Gordon usata non nel suo significato comune. Nella teoria musicale tradizionale con il termine ‘*tonality*’ si definisce allo stesso tempo il nome dato ad una armatura di chiave (per esempio il nome di Mib quando si hanno tre bemolli), oppure una combinazione tra il nome dato ad una armatura di chiave ed il modo (ad esempio Mib Maggiore). Gordon utilizza invece il termine per riferirsi a ciò che viene comunemente definito ‘modo’. In tale maniera evita di intendere come modale qualsiasi brano diverso dal maggiore o dal minore. Così tutti i modi hanno eguale importanza, e precisamente, vengono individuate otto *tonality*: maggiore, minore armonica, dorica, frigia, misolidia, lidia, eolica, locria. Secondo questo sistema la *tonality* maggiore avrà la sua relativa minore ed eolica sul sesto grado, quella dorica sul secondo, quella frigia sul terzo, la lidia sul quarto, la misolidia sul quinto, e la locria sul settimo. I modi diversi dal maggiore e dal minore vengono considerati all’interno del sistema tonale e vengono chiamati ‘*tonality*’, con l’intenzione di non riferirli al solo sistema modale. Secondo tale sistema di solfeggio relativo, ogni *tonality* avrà sempre e solo una nota base, a prescindere dalla sua altezza assoluta, definita da Gordon con il termine ‘*keyality*’ ed indicata con una lettera secondo il sistema anglosassone. Un brano in frigio avrà sempre il Mi come nota base, e questo potrebbe trovarsi su qualsiasi grado della scala. Un brano potrebbe dunque essere in maggiore, ad esempio, con nota base Do in *keyality* G, o in lidio, nota base Fa, in *keyality* F, o G, o A, etc. (Sistema del Do mobile applicato ad ogni *tonality*).

⁹ Nella MLT il metro è dato dall’organizzazione delle durate ritmiche che presenta una dislocazione costante degli accenti. Nell’indicazione del metro, il didatta e ricercatore americano utilizza i termini ‘usuale’ ed ‘inusuale’ al posto dei termini ‘regolare’ ed ‘irregolare’ comunemente utilizzati dalla teoria musicale. Chiamando ‘macrobeat’ i tempi sentiti come fondamentali alla base del metro e ‘microbeat’ le suddivisioni in parti uguali del macrobeat, i metri usuali, per Gordon, sono pertanto quelli caratterizzati da macrobeat di uguale durata; inusuali sono, viceversa, quelli caratterizzati da macrobeat di diversa durata (di due o tre microbeat), come nel cinque ottavi o nel sette ottavi. I metri usuali sono binari quando hanno *macrobeat* formati da due *microbeat*, ternari quando hanno *macrobeat* formati da tre *microbeat*, combinati quando i *macrobeat*, pur rimanendo di eguale durata, si dividono in due o tre *microbeat* per la presenza di duine o terzine. I metri inusuali possono essere abbinati (numero pari di *macrobeat* sottostanti); non abbinati (numero dispari di *macrobeat* sottostanti); abbinati intatti (numero pari di *macrobeat* sottostanti in cui almeno uno di questi coincide con un *microbeat*); non abbinati intatti (numero dispari di *macrobeat* sottostanti in cui almeno uno di questi coincide con un *microbeat*). In generale, l’usualità o inusualità di un metro è strettamente legata ad un discorso di percezione degli accenti ritmici. Per un approfondimento si rimanda ai testi della collana Curci *Music Learning Theory*.

due tipi di apprendimento che abbiamo analizzato, a capire contenuti famigliari perché incontrati nelle attività di classe.

È facile intuire, dunque, come i due momenti esistano ed abbiano senso se presenti entrambi nella crescita musicale del bambino. L'insegnante che lavora sulle attività sequenziali di apprendimento seguendo uno specifico curriculum per l'aspetto tonale ed uno per quello ritmico, si troverà a seguire talvolta passo passo l'ordine dei sottolivelli (*stepwise movement*) così come sono presentati in schema, talvolta, invece con dei salti in avanti, in quello che Gordon definisce '*bridging*.'

Gordon: "The sooner students learn to improvise, the better they ultimately read notation and perform. It was at that time that I began to think about the necessity of bridging from discrimination to inference levels, particularly creativity and improvisation, in Music Learning Theory as an alternative to constant stepwise movement., (Runfola e Taggart, a cura di, 2005, p.22).

Apostoli: "La ricerca empirica e osservativa su cui si fonda tutta la MLT ha indicato che il salto in avanti verso livelli di apprendimento futuri è in grado di sviluppare una grande motivazione ad apprendere negli allievi" (Biferale, a cura di, 2010, p. 187).

Si vedano ora più da vicino i diversi sottolivelli di cui stiamo argomentando, cercando di capire, con Gordon, come si è arrivati alla loro definizione.

Prima di tutto, come già ampiamente discusso, l'ascolto. E soprattutto, come leggiamo dal primo sottolivello di apprendimento discriminatorio, **audio/orale**, l'ascolto affiancato al canto. Il Prof. Gordon risponde così alla "vecchia" questione se il focus dell'educazione musicale riguardi l'ascolto piuttosto che la performance. Evidentemente riguarda l'uno e l'altro insieme.

Per arrivare a tale convinzione, Gordon osservò le differenze in tre gruppi cui, per la durata di un anno accademico, venne insegnato in altrettanti tre modi diversi: un gruppo ascoltava solamente; un altro cantava; un terzo gruppo venne impegnato in attività di ascolto e di canto insieme. Specificatamente i primi due gruppi furono impegnati con letteratura musicale esistente e con musica registrata, mentre il terzo anche con l'ascolto del canto diretto dell'insegnante di diversi *pattern* tonali e ritmici, non solamente nei modi maggiore e minore, e non solamente nei metri binario e ternario. Alla fine, ad ogni gruppo venne chiesto di cantare i brani a cui erano stati esposti durante il periodo di ricerca e di insegnamento, con il risultato che il terzo gruppo poteva eseguirli significativamente meglio degli altri due gruppi.

Di qui l'importanza del livello audio/orale, e la sua necessaria presenza in *incipit* di qualsiasi percorso di educazione musicale. Gordon: "Suffice it to say that performance without listening is a limiting factor in musical development, and listening without performance produces acculturated sophisticates" (Runfola e Taggart, a cura di, 2005, p. 19). In questo livello di apprendimento, dunque, i giovani allievi ascoltano i *pattern* ed imparano a riconoscerli e ad eseguirli attraverso la tecnica dell'imitazione. I *pattern* vengono eseguiti dall'insegnante con la sillaba neutra "pam" per i tonali e "bah" per i ritmici. Non si tratta di una imitazione meccanica, o a specchio, ma l'insegnante si adopererà - attraverso il gesto, una pausa di silenzio tra la sua esecuzione e l'imitazione dell'allievo, ed il respiro proprio e dell'allievo - affinché nell'imitazione si metta in gioco l'*audiation* e non una semplice ritenzione momentanea dei suoni.

Per quanto riguarda il successivo livello, quello di **associazione verbale**, Gordon si è accorto ben presto che i bambini possono rinforzare la propria abilità di *audiation* e meglio categorizzare i *pattern* precedentemente appresi con sillabe neutre se imparano ad associare ai suoni i nomi di sillabe tonali attraverso il solfeggio relativo (comunemente 'do mobile'¹⁰) o di sillabe

¹⁰ Si vogliono spendere ancora alcune parole sul sistema del 'do mobile': non sarà innanzitutto di troppo ricordare che non è assolutamente importante l'altezza assoluta dei suoni, quanto la loro funzione nel rapporto l'uno con l'altro: si riconosce un motivo musicale anche se lo si ascolta in una tonalità diversa dall'originale (e cioè con altezze assolute diverse, ma che stanno tra loro sempre nello stesso rapporto).

ritmiche - nei pattern ritmici, naturalmente - attraverso il solfeggio ritmico basato sulla funzione dei tempi nel metro.¹¹ L'associazione verbale facilita, dunque, la discriminazione tra *pattern*, e fa sì che i bambini imparino i nomi dei modi, delle funzioni tonali, dei metri e delle funzioni ritmiche, nell'attribuzione di definizioni significanti a significati musicali già percepiti in *audiation*. In altre parole i bambini imparano gli elementi della sintassi musicale in modo naturale e con poco sforzo, molto prima della teoria musicale.

Al livello di associazione verbale segue il livello di **sintesi parziale**. La sintesi, appunto, tra i due precedenti livelli. Una volta ascoltati precisi *pattern* con precise funzioni musicali di due, tre, o più suoni, con sillabe neutre ed imparato a cantarli imitando l'insegnante; una volta che a questi stessi *pattern* gli allievi hanno 'appiccicato' le sillabe tonali o ritmiche o le definizioni delle funzioni (*pattern* di tonica o di dominante, piuttosto che riconoscere differenze tra pattern ritmici composti di solo macrobeat e microbeat e pattern ritmici che presentano al loro interno anche suddivisioni o prolungamenti; modo maggiore e minore, piuttosto che metro binario o ternario), è molto importante, prima della lettura, che i bambini compiano una sintesi e si sforzino di riconoscere modi e metri (come in associazione verbale) di serie di pattern che vengono stavolta presentati con sillabe neutre (come nel livello audio/orale).

Si legga Gordon: "In my mind, the idea of teaching context (a sense of tonality and a sense of meter) before or along with content (tonal patterns and rhythm patterns) seemed to be the main reason why the students learned to read notation with such comfort and ease. That realization later formed the basis for including partial synthesis (the ability to recognize and understand the underlying syntax of the patterns being performed) in the finalized Music Learning Theory sequence, necessarily preceding the introduction of symbolic association (associating tonal syllables and rhythm syllables with notation)" (p. 20).

Ecco dunque che Gordon si rese conto che, seguendo questo iter, gli studenti erano poi in grado di arrivare alla lettura e alla scrittura (**associazione simbolica**) di quegli stessi *pattern* che avevano imparato ad ascoltare e a cantare e di cui avevano imparato a riconoscere le funzioni dentro un contesto musicale, in modo del tutto naturale, senza sforzi eccessivi, se opportunamente guidati dall'insegnante, ma, soprattutto, potendo dare significato alla notazione piuttosto che trarre

In Italia, come noto, è ancora molto diffuso, inecce, il sistema del 'do fisso', nonostante il solfeggio relativo sia un sistema utile ed efficace che è stato inventato proprio in Italia nell'XI secolo da Guido d'Arezzo, diffondendosi nella maggior parte dei paesi di lingua inglese e tedesca dove tutt'ora è praticato. Grandi sono i vantaggi del 'do mobile' per lo sviluppo dell'*audiation*: i bambini che frequentano i corsi di musica basati sulla MLT, ancor prima di imparare a leggere la musica, possono suonarla con comprensione, poiché il sistema del do mobile li aiuta nell'organizzazione mentale della sintassi musicale, e i suoni sullo strumento vengono così trovati in modo diretto e naturale. Come conseguenza di un percorso graduale ed evolutivo, i bambini arrivano quindi progressivamente alla lettura e alla scrittura musicale, imparando ad attribuire ai suoni una doppia denominazione: in quanto altezza assoluta, ed in quanto funzione tonale all'interno di una scala. La comprensione dei rapporti che si instaurano così tra i suoni (e non la percezione dell'altezza assoluta dei singoli suoni, che generalmente non comporta una comprensione della loro funzione) permette il riconoscimento di una melodia, grazie alla capacità di discriminare, identificare e percepire i suoni che la compongono. È sempre molto sorprendente per un insegnante vedere come, in modo semplice e del tutto naturale, il bambino possa riprodurre sullo strumento suonando, oppure possa leggere una melodia appresa in questo modo, senza sforzi eccessivi.

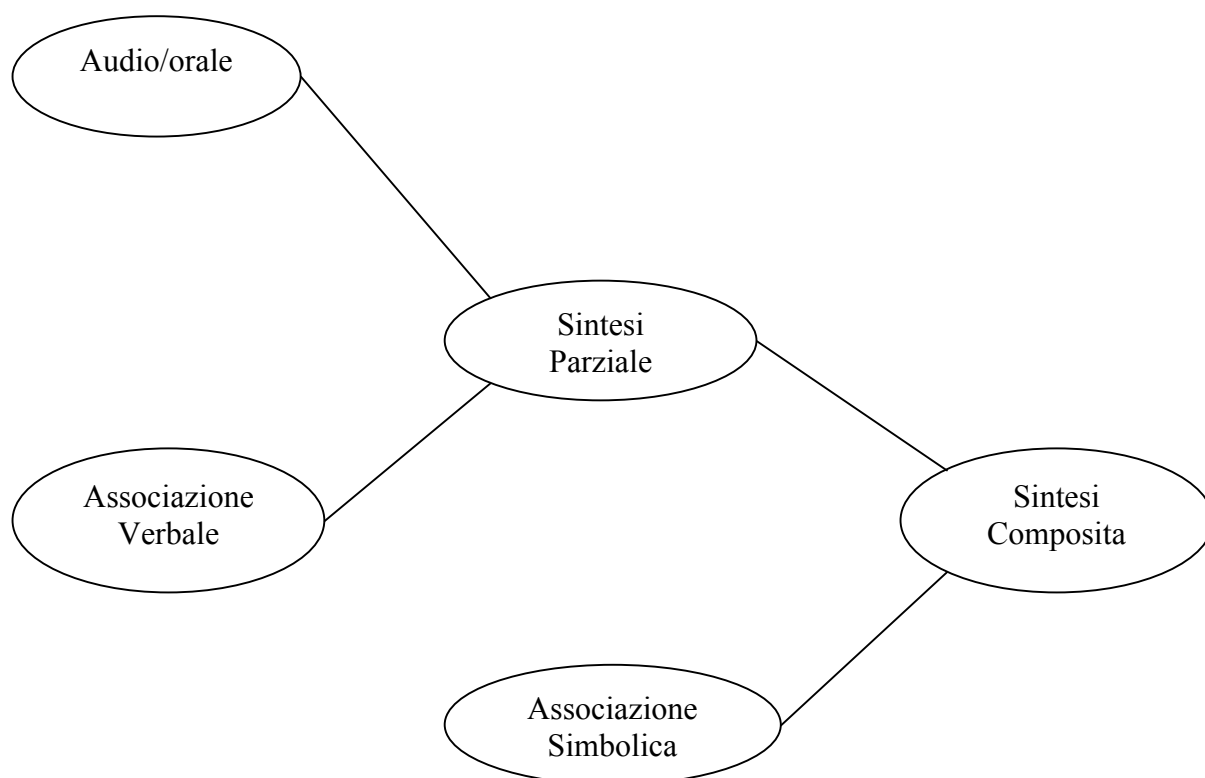
¹¹ In tale sistema di solfeggio Gordon attribuisce sillabe specifiche alle durate ritmiche in base alla funzione che hanno nel metro e alla disposizione degli accenti ritmici, ossia se rappresentino macrobeat (ad esempio in due quarti le semiminime sottostanti), microbeat (due crome per ciascuna semiminima sottostante) o suddivisione dei microbeat (sedicesimi). Nei metri usuali e non usuali al macrobeat viene sempre affiancata la sillaba "Du"; nei metri usuali binari il microbeat si "chiama" "de" (du-de) e nei ternari "da - di" (du - da - di). Nei metri inusuali i microbeat si chiamano "be" in un macrobeat in due (du-be), e si solfeggiano "ba-bi" in un macrobeat in tre (du-ba-bi). Sull'utilità e i vantaggi che un solfeggio di questo tipo ha apportato alla comprensione dei metri e del ritmo nelle classi di educazione musicale basate sulla MLT, e per un approfondimento della questione, supportato anche da esempi musicali, si rimanda a A. Apostoli, *Appendice I - Il solfeggio relativo e il solfeggio ritmico basato sulle funzioni dei tempi nel metro*, in E. E. GORDON, *L'apprendimento musicale del bambino dalla nascita all'età prescolare*, Curci, Milano, 2003, pp- 131-133.

significato da questa. La differenza non è da poco, è anzi abissale e fondamentale, direi. Gli studenti imparano, come già specificato più sopra, a leggere note che vengono logicamente ed intelligentemente presentate non singolarmente, ma in insiemi che esprimono senso e funzione.

Gordon: “Unfortunately, when students are not taught how to audiate, they tend to force an alphabet on music notation, focusing on individual pitch letter-names instead of series of pitches, and individual time-value names instead of series of durations. They depend on decoding notation because they cannot audiate. However, for students who can audiate, notation becomes a picture of what they are audiating” (Gordon 2007, p. 122).

Durante il livello di **sintesi composita**, di lettura e scrittura, l'ultimo in apprendimento discriminatorio, gli studenti, differentemente dall'associazione simbolica, non hanno a che fare solamente con *pattern* individuali, ma con intere serie di *pattern*. Inoltre, sentono in *audiation* anche la tonality e il metro mentre leggono o scrivono la serie di *pattern* assegnati. Così come il livello di sintesi parziale funziona da sintesi, appunto, per i due precedenti livelli, il livello di sintesi composita sintetizza quelli di sintesi parziale e di associazione simbolica. Nella sintesi composita gli studenti leggono con una comprensione contestuale, sempre, naturalmente, attraverso il solfeggio tonale relativo ed il solfeggio ritmico basato sulla funzione dei tempi nel metro.

A conclusione della breve analisi dei diversi sottolivelli del livello di apprendimento discriminatorio, torna utile riprendere lo schema seguente:¹²



Si vogliono ora conoscere più da vicino i sottolivelli appartenenti all'altro livello di apprendimento: l'apprendimento inferente. I sottolivelli sono quello della generalizzazione (audio/orale, verbale, simbolica); quello della creatività/improvvisazione; ad ultimo, la comprensione teorica.

¹² Mia rielaborazione dello schema presente in E. E. GORDON, *Learning Sequences in Music. A contemporary Music Learning Theory*, cit., p. 131.

Non sarà ridondante far notare la posizione ultima di quest'ultima nell'apprendimento musicale, non già la posizione prima come ancora succede in molti, troppi corsi di educazione musicale nelle scuole italiane (ma non solo), pubbliche, private, di musica e non.

Che nei linguaggi si imparano forse prima le regole grammaticali sottostanti la sintassi e poi ad utilizzare e comprendere la sintassi stessa? Certo che no. Esattamente il contrario.

Un bambino impara prima il significato e la spiegazione grammaticale del futuro semplice, oppure impara prima ad utilizzare spontaneamente e naturalmente l'utilizzo dello stesso all'interno della lingua e nel parlato? ("Da grande farò il musicista!"). Per dirla con Gordon, si sviluppa prima un significato non sintattico esterno (l'etichetta), oppure un senso sintattico interno? Il secondo, risponde.

Nell'apprendimento inferente non ci sono più tecniche di imitazione ed entrano in gioco *pattern* non famigliari, di qui l'inferenza e l'esercizio della deduzione, basata su quanto già appreso e noto come famigliare.

Interessante leggere ancora cosa racconta Gordon circa il percorso che lo ha portato alla formulazione dei livelli. Sul primo in questione, di **generalizzazione**, scrive: "Before guiding students in learning how to use what they were taught in discrimination learning in order to improvise, I decided that a) it was best to begin with the voice, and b) students should learn to generalize before they improvise" (Runfola e Taggart, a cura di, 2005, p. 21).

Nel sottolivello di generalizzazione audio/orale i bambini ascoltano due serie di *pattern* tonali o ritmiche, cantate con sillabe neutre, e debbono riconoscere se sono uguali o diverse.

Nel sottolivello di generalizzazione verbale, gli studenti sono invitati a ripetere, attraverso sillabe tonali o ritmiche, *pattern* tonali o ritmici eseguiti dagli insegnanti attraverso sillabe neutre.

Infine, nel sottolivello di generalizzazione simbolica i bambini leggono "a prima vista" con sillabe neutre, e scrivono sotto dettatura di sillabe neutre.

Arriviamo ora, attraverso il successivo livello di **creatività/improvvisazione** a toccare uno degli elementi più importanti e un altro grande contributo della MLT in campo educativo-musicale.¹³ L'improvvisazione, infatti, non va intesa solamente come un obiettivo per il musicista, ma diventa uno strumento prezioso all'interno del processo di apprendimento musicale. Se paragoniamo l'improvvisazione musicale alla capacità di esprimere i propri pensieri a parole, che, nell'apprendimento linguistico il bambino sviluppa molto presto, siamo capaci di attribuire ad essa quella importanza che per troppo tempo è stata ignorata, sottovalutata.

I bambini, nei corsi di musica basati sulla MLT, vengono invitati e guidati dall'adulto, dunque, ad improvvisare molto presto e secondo un procedimento che sfrutta, per l'appunto, l'inferenza, mettendo in gioco la capacità dell'allievo di fare del nuovo sulla base del "vecchio".

L'affiancamento alla creatività, nello specifico, è spiegata da Gordon stesso, laddove spiega che lavorando con due gruppi di allievi differenti, si impegnò affinché i primi imparassero a creare prima di imparare ad improvvisare, mentre i secondi vennero esposti da subito all'attività dell'improvvisazione. Il risultato fu di accorgersi che la creatività si poneva come abilità necessaria per l'improvvisazione (p. 22).

Proprio l'insegnamento dell'improvvisazione, come già letto, portò inoltre Gordon a pensare al *bridging* di cui abbiamo detto sopra, nell'accorgersi che se l'invito all'improvvisazione veniva anticipato, miglioravano più velocemente anche la capacità di lettura e di performance degli allievi. Nel pratico, in creatività, agli allievi viene chiesto di cantare qualsiasi altro *pattern* dopo aver ascoltato la proposta dell'insegnante, mentre in improvvisazione agli allievi viene chiesto di cantare un *pattern* diverso, ma, ad esempio, dentro la stessa funzione (l'insegnante canta un *pattern* di dominante in modo maggiore, l'allievo risponde con un *pattern* di dominante in modo maggiore ma

¹³ Gordon sottolinea spesso come, provenendo da una tradizione musicale e da un passato di musicista jazz (fu, ad esempio, tra le altre cose, contrabbassista nell'orchestra di Gene Krupa) il tema dell'improvvisazione sia a lui molto caro.

diverso da quello dell'insegnante). La creatività, dunque, presuppone assenza di restrizioni, o restrizioni che l'allievo si "autodà". L'improvvisazione presuppone un "canovaccio", delle restrizioni date, condivise.

In base alle ricerche di Gordon e alle linee guida fornite dalla sua teoria di apprendimento musicale, possiamo sicuramente affermare, ad oggi, che l'importanza dell'atto di improvvisare risiede nella possibilità per gli studenti di esprimere le loro idee musicali. Ci si rende conto, una volta di più, che, poiché creazione ed improvvisazione presuppongono la comprensione (*in primis* della progressione armonica sotto; quindi dell'andamento melodico e ritmico della musica), ne rispondono positivamente il piacere di ascoltare ed eseguire. La comprensione, ancora una volta, si fa motore della motivazione.

A tal proposito si legga il recente contributo di Lee Higgins, professore associato alla Boston University School of Music, contenuto nel più volte citato testo *Prima la pratica poi la teoria*: "L'improvvisazione aiuta gli studenti a comprendere l'importanza e il piacere di fare musica e di cogliere occasioni per esprimersi in modo libero, espansivo, giocoso, personale ed interpersonale. L'improvvisazione fornisce un contesto capace di convalidare esperimenti ed esplorazioni di bambini e giovani che potenzialmente sono produttori di ogni stile musicale" (Baroni, a cura di, p. 29).

Gordon sottolinea come una buona capacità di improvvisazione da parte dell'allievo, permette a questo di essere sempre "pronto" nell'andamento musicale del pezzo, se cioè è in grado di predire i cambiamenti armonici sottostanti in modo abile. Questo permette all'esecutore di agire, non di re-agire alla musica. Una reazione (ed un conseguente impoverimento espressivo-musicale), capita a coloro con una bassa capacità improvvisativa, nonostante conoscano la successione accordale o armonica del brano su cui stanno improvvisando.

Contributi importanti in tema di improvvisazione basata sulle teorie di Gordon sono arrivati in modo particolare da Christopher Azzara, della *Eastman School of Music* in New York.

Prezioso, a tal proposito, ancora una volta, il manuale a cura di Runfola e Taggart più volte citato. Azzara: "One of the most important skills presented in MLT is improvisation – the spontaneous expression of audiation. [...]. Unfortunately, although the process of making all art involves creativity and improvisation, improvisation is missing from much of music education. To rectify this problem, music teachers should change the model from which they work and gain a deeper understanding of music through improvisation. MLT can provide a basis for this change" (p. 399).

A mio parere, è interessante soprattutto la riflessione cui ci invita Azzara nell'affiancamento dell'abilità improvvisativa a quella di lettura della musica, contributo che va ad aggiungersi a tutto quanto già menzionato in tema di lettura musicale. Scrive: "Improvisation skill is related to music reading because it allows individuals to express their thoughts and ideas about what they have read with their own musical ideas in much the same way that individuals paraphrase what they have read in language" (p. 417).

L'ultimo livello, di apprendimento inferente in particolare, e, in generale, della sequenza di apprendimento delle competenze, è quello della **comprensione teorica**. È a questo livello che ai bambini vengono insegnate le comuni e tradizionali nozioni della grammatica della musica (nomi dei valori delle note, alterazioni, tempi e misure...). Intuiamo facilmente come a questo livello venga data l'importanza che ha (o, meglio, che dovrebbe avere) in termini di "in più". A questo punto, infatti, gli allievi già padroneggiano gli elementi della sintassi musicale, sia come significati che come significanti. Per cui, con Gordon, direi: "I am not convinced that it needs to be taught at all for understanding music, although it is necessary for communicating with musicians who were taught in a traditional manner" (Runfola e Taggart, a cura di, p. 22).

O, per essere più "vivaci", ancora con Gordon: "Obviously, common-practice music theory, as typically taught, is as necessary to the pragmatic musician as the theory of electricity is to the competent electrician" (Gordon 2007, p. 146).

Soprattutto, qui sistemato, questo sottolivello sottolinea, una volta per tutte, quanto la conoscenza della grammatica musicale non serva a leggere la musica con comprensione, esattamente come sapere che “un” nella frase “Un uccello si è posato sul davanzale ” è articolo indeterminativo non serva per la comprensione della frase stessa.

Ci rendiamo conto, tuttavia, del valore, che, se inserito al giusto posto, la conoscenza della teoria musicale possa rappresentare a livello di completezza, di comunicazione e culturale, soprattutto se intesa, come in MLT, come tentativo di spiegazione attraverso la comprensione intellettuale di come si dà senso e si percepisce in *audiation* quando pensiamo musicalmente o eseguiamo musica (p. 145).

La sequenza di apprendimento dei contenuti tonali e la sequenza di apprendimento dei contenuti ritmici viaggiano parallelamente alla sequenza di apprendimento delle competenze. Si tratta di un procedimento che combina la sequenza di apprendimento delle competenze con una delle due sequenze, tonale o ritmica, in modo progressivo, partendo dal più semplice per via via giungere al più complesso, secondo una precisa classificazione e tassonomia. Per fare un esempio, l’istruzione formale di *pattern* tonali inizia con il livello audio/orale della sequenza di apprendimento delle competenze usando il livello base dei contenuti tonali (pattern di tonica e dominante in modo maggiore).

Una volta lavorato, idealmente nei primi dieci minuti di lezione, con le attività sequenziali di apprendimento,¹⁴ si passa, come detto, alle **attività di classe**. Gordon sottolinea che se le attività sequenziali di apprendimento sono bilanciate e coordinate con quelle di classe, allora gli studenti sono motivati a imparare.

Per attività di classe si intendono la musica d’insieme, la banda, l’orchestra, l’ensemble strumentale, il coro, l’educazione musicale nella scuola elementare e media: ogni approccio alla musica può essere supportato, potenziato, enfatizzato dalle abilità, dalle competenze, dalla terminologia che i bambini stanno acquisendo ed acquisiscono grazie alle attività sequenziali di apprendimento.

Le attività citate, come si sarà notato, riguardano tutte un contesto gruppale, di classe.

La MLT, infatti, come altre discipline, teorie e pratiche di educazione musicale, crede fortemente nella potenza e nella ricchezza del **gruppo** nei processi di apprendimento. Scrive Gordon: “I bambini acquisiscono meglio le competenze proprie dell’*audiation* quando sono in gruppo perché, se guidati da un adulto competente, imparano moltissimo l’uno dall’altro” (Gordon 2003, p. 120).

La Flaugnacco e la Lopez già citate, confermano: “E’ stato dimostrato che fare musica insieme favorisce non solo i comportamenti sociali, ma anche una performance migliore” (Baroni, a cura di, p. 152).

Si voglia tuttavia sottolineare che l’importanza che la MLT conferisce al ‘gruppo’ non riguarda solamente quelle attività che solitamente comprendono già l’idea e la pratica dell’insieme, come l’ensemble strumentale o il coro. Si intende, qui, anche l’insegnamento e la lezione di strumento. Edwin Gordon racconta che fu grazie al confronto tra studenti impegnati in lezioni private di strumento e studenti che imparavano a suonare uno strumento in gruppo che si rese conto che nelle performance scolastiche di musica d’insieme, i secondi erano più abili dei primi nell’accordarsi, aggiustare le intonazioni, tenere il tempo e suonare in modo non meccanico, nonostante alcune deficienze tecniche, meno presenti, magari, nei loro compagni che studiavano privatamente. (Runfola e Taggart, a cura di, p. 21). Su quest’ultimo aspetto, evidentemente musicalmente di secondaria importanza, Gordon comunque scrive: “I problemi che il bambino incontra nella tecnica strumentale, come per esempio quelli legati alla posizione delle dita, o della

¹⁴ I dieci minuti sono suggeriti da Gordon. Si tratta senz’altro di richiedere al gruppo di allievi un alto livello di concentrazione. Ciò non toglie, naturalmente, che per tutti i motivi già menzionati, possa risultare e di fatto, almeno nella mia esperienza personale di docente, risulta, un momento stimolante e divertente per gli allievi.

bocca su uno strumento a fiato, non sono in realtà problemi tecnici ma di *audiation*: la tensione si crea quando il bambino non è capace di suonare, cantare e muoversi in modo coerente alla sintassi musicale di ciò che sta cercando di suonare. [...] Una buona capacità di *audiation* in genere è sufficiente per evitare o per correggere problemi di tecnica strumentale”. (Gordon 2003, p. 116). Pensiero condiviso da Donatella Bartolini: “Una volta costruito un pensiero musicale unitario, questo si dimostra capace di sorreggere l’allievo anche nelle più spericolate avventure tecniche” (Freschi, a cura di, 2002, p. 61).

Ciò non significa che la così detta “tecnica” venga ignorata o sottovalutata. Lo si vede, ad esempio, nell’applicazione della MLT alla didattica pianistica effettuata da Marilyn Lowe insieme a Gordon nel metodo *Music Moves for Piano*. Proprio la Lowe, tra l’altro, ci riporta all’insieme e all’importanza dell’apprendimento strumentale (nel caso specifico del pianoforte) in un contesto gruppale, dove allievi alle prime armi si confrontano con allievi più avanzati; i più piccolini si confrontano con i più grandi, in uno scambio ricco continuo e reciproco. Lowe: “La MLT rende possibile modulare l’insegnamento rispettando le differenze individuali, indipendentemente dall’età e dal livello di attitudine. I gruppi formati da allievi di età diverse creano un ambiente favorevole in cui anche le capacità di apprendimento dei singoli vengono esaltate” (Biferale, a cura di, 2010, p. 203).

Sempre in ambito di MLT, Richard Cangro della University of Hartford, ha portato avanti uno studio in cui combina l’apprendimento cooperativo (AC) e la *Music Learning Theory*. L’AC è velocemente descrivibile come una modalità di apprendimento che si basa sull’interazione all’interno di un gruppo di allievi che collaborano, al fine di raggiungere un obiettivo comune, attraverso un lavoro di approfondimento e di apprendimento che porterà alla costruzione di nuova conoscenza.

Cangro sottolinea come i ragazzi all’interno di una banda o ensemble strumentale, possano imparare ad eseguire appropriatamente brani di musica loro assegnati in modo più veloce ed espressivo attraverso nuove strategie acquisite che li rendono capaci di collaborare e di impegnarsi nel pensiero musicale. (Runfola e Taggart, a cura di, 2005, p. 441).

A tal proposito, non da meno è, in ambito generale, il contributo di Anna Maria Freschi: “Sembra che i risultati dell’apprendimento siano migliori se gli studenti lavorano su un problema in un gruppo di pari, perché in tale contesto è più agevole proprio la verbalizzazione, senza la quale non si ha la riflessione, ma agire automatico. Questo rappresenta già un buon argomento a sostegno della necessità di lezioni collettive, in cui gli allievi abbiano modo di discutere fra loro, ad esempio su problemi interpretativi o tecnici”.

Si voglia aggiungere che nella gruppalità anche il processo creativo trova la sua massima espressione. Insegnare ad un gruppo di bambini vuol dire dunque massimizzare il successo di ogni singolo individuo.

Ancora comune a diverse metodologie e teorie di pedagogia ed educazione musicale, è l’importanza conferita alla relazione esistente tra apprendimento musicale e corpo in **movimento**. Anche su questo aspetto, Gordon ha apportato contributi notevoli.

Senza la pretesa di voler esaurire in poche righe un argomento vasto e complesso come questo, e rimandando dunque alla bibliografia a chiusura di questo scritto per un approfondimento anche in lingua italiana della questione, si vogliano qui comunque affrontare alcune considerazioni riguardanti, da una parte, gli elementi primi e le caratteristiche del movimento a cui Gordon conferisce maggiore importanza nell’ambito della crescita musicale dell’allievo, e, dall’altra, l’importanza di queste nella sostituzione con la vecchia pratica del contare in musica per mantenere il tempo o per insegnare il ritmo.

Relativamente al primo aspetto c’è innanzitutto da sottolineare che se nell’insegnamento della musica rivolto a bambini in età prescolare (nell’assunzione, dunque, da parte dell’educatore musicale del ruolo di guida informale) è consigliabile sposare, come modello ed esempio per i piccoli, un tipo di movimento fluido, continuo, non rigido, che esplori lo spazio della musica,

mantenendo quella qualità di movimento che i bambini hanno in modo naturale nell'ascolto musicale, che permette loro di acquisire, fare conoscenza ed esperire l'oggetto musicale in modo spontaneo attraverso il corpo - nella convinzione che spingere un bambino ad evidenziare col corpo e a descrivere con il movimento delle mani e dei piedi il ritmo della musica prima che lo si sia accompagnato in un percorso di interiorizzazione della stessa, e alla capacità di coordinare il proprio movimento del corpo con il respiro, vuol dire spingerlo a tentativi di coordinazione meccanica, rigida, lontani dall'apprendimento e dalla capacità di sentire internamente quanto ascoltato -, nell'istruzione formale si passa dal movimento spontaneo ad un movimento descrittivo degli aspetti ritmici.

In particolare, si chiede ai giovani allievi di muoversi con lo spostamento e la percezione del proprio peso da un piede all'altro sui *macrobeat* del brano, e di percepire, attraverso il movimento delle braccia e delle mani lungo il corpo, i *microbeat*. Si tratta del raggiungimento di una competenza, che possa e debba esser passata prima per l'esperienza di un ascolto attraverso il corpo, con un movimento libero e a flusso continuo precedente. Gordon ci tiene a sottolineare che l'obiettivo non è la capacità di sottolineare con il corpo gli elementi ritmici della musica: chiedere ai bambini di farlo è un modo per conoscerlo, capirlo, quindi interiorizzarlo. Sarà poi nuovamente il movimento naturale del corpo che prenderà vita dalla musica stessa, e lo strumento corpo si farà propriocettore e mezzo di acquisizione e di comprensione dell'oggetto musicale, solo in un secondo momento 'razionalizzato'.

Se pensiamo al movimento di grandi interpreti della musica mentre eseguono un brano (pianisti, violinisti, etc.), è facile capire di cosa stiamo parlando. Sappiamo bene che quegli stessi interpreti saprebbero evidenziare benissimo, se glielo chiedessimo, le pulsazioni e le suddivisioni del brano con i piedi o con le mani.

Gordon, studioso e ammiratore di Laban, individua quattro caratteristiche fondamentali del movimento in musica: il peso (leggero o pesante), il flusso (libero o bloccato), il tempo (veloce o lento), lo spazio (diretto o indiretto). Il Prof. Gordon restituisce al peso e al flusso l'importanza grande che hanno nell'ascolto e nell'esecuzione della musica. La consapevolezza del peso porta ad un movimento rilassato e fluido, che è condizione necessaria per mantenere un tempo costante in musica. L'espressività e la bellezza non stanno nell'evidenziare ogni pulsazione del brano, ma nel percepirle in *audiation* e nell'avvertire ed esperire lo spazio che esiste tra l'una e l'altra: il tempo è così dentro lo spazio.

Concetti che, a parole, sembrano quasi sfiorare l'astratto, ma che fanno invece la vera differenza.

Sulla pratica del contare in musica per insegnare il tempo, desidero citare, prima di Edwin Gordon, Anna Maria Freschi, nel suo volume *Movimento e misura*: "Dovrebbe risultare evidente, anche alla luce delle risultanze teoriche sulla sincronizzazione ritmico-motoria, che contare non risolve il problema, così come non lo risolve spiegare che la pausa "vale uno" o che la croma vale metà della semiminima. Dal momento che la sincronizzazione costituisce un'organizzazione senso-motoria basata sull'anticipazione e sul consolidamento di rappresentazioni interne, è chiaro che non può essere un conto numerico a orientarla. L'esecutore principiante dovrebbe in teoria sincronizzare il proprio conto sull'unità di riferimento implicita o esplicita, cioè sulla pulsazione interiorizzata o su quella eseguita materialmente da uno strumento o da un metronomo. Se non ci riesce, se il suo conto non è 'a tempo', lo sforzo non serve a niente, se non a distogliere l'attenzione dal suono e dal gesto; se invece il conto è 'a tempo' diventa accessorio, perché a quel punto il problema è già praticamente risolto" (Freschi 2006, pp. 52-53).

Gordon, ripreso da Apostoli: "Sembra che da sempre si sia insegnato a contare intendendo con questo insegnare il ritmo [...]. Il primo problema è che gli allievi potrebbero contare in modo corretto ma questo non implica necessariamente il fatto che siano in grado di recitare i numeri nel tempo appropriato [...]. Gli insegnanti spesso suggeriscono di battere il piede a terra ma questo finisce per esacerbare il problema, perché i muscoli del piede diventano tesi e il tempo irregolare [...]. Il problema che si manifesta nel contare può essere spiegato in questo modo: agli allievi viene

insegnato il tempo prima di guidarli a fare esperienza dello spazio. È infatti la percezione dello spazio che avviene attraverso il movimento del corpo che indica all'allievo quando si verificano consecutivamente le pulsazioni ritmiche. Contare non è necessario, se non è addirittura controproducente, quando gli allievi si sentono a proprio agio a muoversi nello spazio con il respiro che sostiene il movimento [...] e iniziano a porre il tempo musicale nello spazio grazie all'interiorizzazione del senso di questo, mentre le pulsazioni ritmiche vengono poste accuratamente sul flusso del tempo musicale". (Biferale, a cura di, 2010, p. 179).

Una delle attività di classe principali è l'**insegnamento di brani di repertorio**. Imparare a cantare un brano, non è prassi che riguarda solamente un coro di bambini. Imparare a cantare riguarda l'educazione musicale in generale; riguarda l'allievo di strumento che dovrebbe necessariamente imparare a cantare il brano, percepirlo in *audiation* e a farne esperienza col corpo prima di mettere le mani sullo strumento, e/o prima di leggerne lo spartito.

Non sarà di troppo ricordare, infatti, che Gordon sottolinea che prima di studiare lo strumento esteriore (pianoforte, chitarra, violino, flauto etc.) è importante sviluppare ed esercitare lo strumento interiore, l'*audiation*.

I brani di repertorio sono una componente essenziale per ogni fondamento audio/orale di ciascuno studente.

Innanzitutto, nell'insegnare a conoscere e a cantare un brano, è importante stabilirne subito il contesto, attraverso una sorta di 'attacco' dato dall'insegnante in modo cantato, dentro il quale possano esserci informazioni basilari: il modo, il metro, l'altezza, la nota base, la nota d'attacco, il tempo e lo stile.

Immaginiamo ad esempio che prima di cantare un brano nel modo maggiore, in tempo binario, in *keyality* D, con nota base Do e prima nota del brano Mi, l'insegnante potrebbe dare l'attacco sulle parole 'Pronti, stiamo per cantar', ad esempio, nella giusta tonalità (secondo la teoria tradizionale Re Maggiore), in un due quarti (4 crome in una battuta e due crome più una semiminima nell'altra), sulle note relative Sol Mi Do Do Mi Mi Mi, al tempo del brano.

Sarà importante, inoltre, considerare la ripetizione del brano cantato dall'insegnante, ancora sconosciuto agli allievi, più e più volte prima di lavorarci su.

A questo punto si seguiranno degli step, così suggeriti in MLT:

- 1) Ascoltare l'insegnante che canta il brano senza accompagnamento
- 2) Cercare con lo spostamento da un piede all'altro del peso del corpo i *macrobeat* del brano durante un nuovo ascolto
- 3) Muovere le mani sui *microbeat* durante un nuovo ascolto
- 4) Descrivere come sopra *macrobeat* e *microbeat* insieme durante un nuovo ascolto
- 5) Sentire in *audiation* la nota base del brano mentre l'insegnante canta nuovamente il brano e cantarla alla fine¹⁵
- 6) Ascoltare e cantare in silenzio nella testa il brano: vale a dire ascoltarlo e cantarlo in *audiation*
- 7) Cantare il brano senza accompagnamento
- 8) Cantare il brano con accompagnamento

E' molto importante ricordare, nel caso di brani con parole, che queste dovrebbero essere aggiunte solo in un secondo momento. Inoltre, nell'insegnare il testo, appare utile insegnarlo senza note nel ritmo melodico del brano.

Si può lavorare con gli stessi step, nell'insegnare la linea di basso, e, lavorando in gruppo, è possibile chiedere ad alcuni studenti di cantare la melodia mentre altri cantano la linea di basso, per poi alternarsi. E' importante, inoltre, sempre esercitare l'*audiation*, ad esempio cantando nella

¹⁵ L'insegnante potrebbe anche chiedere agli allievi di cantare la nota base ogni volta che, durante l'esecuzione del brano, lo interrompe improvvisamente per poi riprenderlo. Questo esercizio aiuta a mantenere e a percepire una buona intonazione generale del brano.

mente il brano mentre si canta la linea melodica, o viceversa. In gruppo sarà esercizio stimolante ed importante, quando il livello ed il percorso di studi lo permette, l'armonizzazione a più voci del brano, nonché, naturalmente, l'improvvisazione sullo stesso.

Per quanto riguarda più specificatamente l'insegnamento dello **strumento**, vale tutto quanto sin qui detto: l'importanza delle attività sequenziali di apprendimento per una idonea acquisizione degli elementi della sintassi musicale; lo sviluppo e il lavoro sull'*audiation*; l'importanza del lavoro sul corpo e sul movimento; la voce cantata e le modalità di insegnamento di brani di repertorio; l'importanza per l'insegnante di tenere a mente sempre il lavoro sull'improvvisazione; l'importanza del gruppo e degli scambi tra pari; e, soprattutto, l'insegnamento dei *pattern*, sui quali si lavorerà a questo punto non solamente attraverso una esecuzione canora degli stessi, ma anche eseguendoli sullo strumento.¹⁶ La lettura musicale, come detto, arriverà da sé in modo graduale, senza forzature o inutili anticipazioni.

Invito fortemente alla lettura del capitolo della già menzionata Bartolini, dal titolo *La frammentazione del senso musicale: l'apprendimento strumentale tra linearità e complessità*, nel testo di autori vari *Insegnare uno strumento*, nel quale ho ritrovato molte considerazioni vicine e care alla MLT, nonché utili confronti tra un approccio tradizionale e scientificamente superato nell'insegnamento dello strumento – sul quale, tuttavia, pare che purtroppo continuino a basarsi metodi anche di recente pubblicazione, e nuovi ne escono ogni mese – e teorie ormai nemmeno più tanto innovative di pedagogia e psicologia musicale, che avrebbero già dovuto, come pare non sia purtroppo ancora su larga scala accaduto, sostituire completamente gli inutili ed inefficaci metodi di cui sopra.

Mi si conceda qui di anticipare alcuni passi con lo scopo di aiutare a comprendere e ad approfondire e quanto sin qui detto, e, naturalmente, quanto di seguito andremo brevemente ad analizzare circa i principali contributi del Prof. Gordon in ambito di didattica strumentale.

Scrivono la Bartolini: “La concentrazione di tipo analitico (sulla singola nota, sul suo nome, sulla sua notazione) e i metodi di insegnamento e analisi ‘passo per passo’ cozzano con l’approccio olistico con il quale moltissimi bambini pensano la musica, reagiscono alla musica e vivono con essa” (Freschi, a cura di, 2002, p. 45); “Molti metodi utilizzano inizialmente una sola nota, aggiungendo via via le altre. Analogamente i diversi valori ritmici vengono introdotti progressivamente e la velocità incrementata con costanza. Ma il senso musicale non può essere ricostruito sommando una nota all'altra come non è possibile comporre un discorso sensato sommando singole parole o lettere”¹⁷ (p. 48); “L'esecuzione musicale è sempre il risultato di unità gestuali, di grandi arcate motorie. Il gesto musicale, per diventare efficace ed espressivo, deve essere studiato, analizzato e appreso operando a un livello diverso rispetto a quello della singola nota. La varietà dei gesti e delle dinamiche musicali non trova alcun riscontro nella segmentazione della pagina stampata” (p. 50); “La notazione musicale rallenta il gesto, lo trattiene, lo frena” (p. 51); “Poche note, piccole formulette che definire melodie sarebbe eccessivo, andamento rigorosamente isocrono, uso esplicito e insistente della ripetizione: tutti i metodi tradizionali cominciano pressappoco così” (p. 52); “Ogni singolo suono costruisce il proprio senso all'interno di un reticolo di relazioni” (p. 56); “Pensare musicalmente una frase [...] non significa ricordare separatamente la successione delle altezze, la dinamica, gli accenti o il rallentando, ma coglierne l'unità. Tutto questo facilita e semplifica enormemente l'apprendimento” (p.57); “È l'immaginazione che guida l'apprendimento. Ampliare progressivamente le nostre capacità immaginative: forse è solo questo il compito dello studio quotidiano” (p. 62).

¹⁶ L'importanza dell'esecuzione di *pattern* sullo strumento e non di singole decontestualizzate note, come troppo spesso accade nei metodi tradizionali, è davvero notevole ed uno dei punti da tenere maggiormente in considerazione nei processi di apprendimento, di crescita e di miglioramento nel percorso strumentale dell'allievo.

¹⁷ Gordon: “The books begin by presenting one note at a time instead of patterns of notes”, *Learning Sequences in Music*, cit., p. 305.

Con Gordon potremmo sostituire le capacità immaginative di cui parla la Bartolini, con le capacità di *audiation*.

Molti insegnanti di strumento si sentono spesso domandare dai genitori a quale età il proprio bambino possa iniziare a studiare. “Samuele ha 6 anni, è troppo piccolo per il pianoforte?”

Gordon sostiene che non ci sia una vera risposta basata sull'età anagrafica. L'età musicale del bambino, a tal proposito, assume una importanza primaria. Sicuramente il bambino dovrebbe aver superato la fase delle vocalizzazioni musicali, come nel parlato si supera la fase della lallazione - ma sappiamo bene che in musica non è sempre così evidente che succeda, né che succeda da piccolini se non opportunamente guidati. Si dovrebbe accertarsi che il bambino abbia già trovato la propria voce cantata, e che sappia cantare con intonazione e senso del ritmo: in caso contrario non potremmo certo chiedergli, per tutti i discorsi fatti sin qui, di imparare a suonare lo strumento con intonazione e senso del ritmo. È assolutamente necessario che il bambino sia già in possesso di un vocabolario di base di *pattern* tonali e ritmici, ed è molto importante ricordare che lo strumento musicale vada considerato, nella mani del bambino, come nelle mani di chiunque, un prolungamento del corpo. Se non “suoniamo” noi, non il nostro corpo, non il nostro pensiero; se non intoniamo, o non ci coordiniamo con il ritmo, è poco inutile sperare di saperlo fare improvvisamente su un pianoforte o su un clarinetto.

Aggiunge il prof. Gordon: “Le lezioni di strumento possono essere proficue sia in fase di attitudine musicale in sviluppo [fino ai 9 anni di età circa], sia in quella stabilizzata [oltre i 9 anni di età], a patto che il bambino abbia già sviluppato un senso obiettivo della tonality e del metro: ciò significa che mentre un bambino di tre o quattro anni potrebbe essere prontissimo, un altro, in età di scuola media, e magari con uno stadio stabilizzato di attitudine musicale, potrebbe non esserlo perché potrebbe non aver ancora sviluppato un senso obiettivo della tonality e del metro” (Gordon 2003, p. 114).¹⁸

Si valutino, assolutamente, anche fattori extra musicali: “I genitori sono sicuramente nella posizione ideale per valutare se è pronto dal punto di vista della personalità e del profilo psicologico” (p. 117).

Per quanto riguarda la scelta dello strumento musicale, il Prof. Gordon sottolinea in più scritti due aspetti: da una parte che questa non dovrebbe essere influenzata dalle caratteristiche fisiche del bambino. Non vanno del tutto non considerate, naturalmente, ma, non solo non ci sono reali prove a favore di una più vantaggiosa o sensata scelta di uno strumento in base alla lunghezza delle dita della mano, ad esempio, ma sono sotto gli occhi di tutti grandi interpreti del presente e del passato che contraddicono le tradizionali credenze sul ‘chi dovrebbe suonare cosa’.

In secondo luogo, ed anche da tenere in maggiore considerazione, è il fatto che lo strumento musicale andrebbe scelto per una preferenza legata al suo timbro. Gordon afferma che l'esperienza suggerisce che anche se inizialmente un giovane potrebbe essere attratto dalla forma e dall'aspetto di uno strumento, oppure potrebbe sceglierne uno piuttosto che un altro in base a ragioni irrilevanti, se non sposerà il timbro o non sarà la qualità del suono la causa prima della scelta, allora il successo di studio con lo strumento potrebbe essere compromesso a breve o a lungo termine. A tal proposito l'autore mette a disposizione l' *Instrumental Timbre Preference Test*.¹⁹

¹⁸ Scriveva un altro grande didatta della musica, Emile Jacques-Dalcroze: “[...] si commette frequentemente l'errore di mettere in mano al bambino uno strumento prima che sappia come usarlo. Ci siamo spesso lamentati del fatto che si insegni il pianoforte ai bambini prima di sviluppare la musicalità e cioè: la capacità di sentire i suoni, di sentire i ritmi con tutto il corpo, di aver acquisito l'audizione interiore dei suoni, di aver interiorizzato il movimento prima che tutto il loro essere sia in grado di vibrare all'unisono con le emozioni artistiche”, [...] prima ancora di sedersi al pianoforte, l'allievo deve possedere [...] un orecchio sufficientemente preparato che gli consenta di confrontare mentalmente i suoni che vede scritti con quelli che sta per suonare sullo strumento”, *Il ritmo, la musica e l'educazione*, a cura di Lousia Di Segni-Jaffè, Edt, Torino, 2008, pp. 54; 68.

¹⁹ E. E. GORDON, *Instrumental Timbre Preference Test*, GIA, Chicago, 1984. Purtroppo il test non è tradotto in italiano, ed è comunque ormai di trent'anni fa. Inoltre fa riferimento solamente agli strumenti a fiato e agli archi. Resta tuttavia l'importanza di sottolineare e considerare l'aspetto timbrico come primo motivo di scelta dello strumento.

Un altro aspetto interessante su cui il Prof. Gordon sofferma la propria attenzione, riguarda la distinzione tra classi di strumento, sottolineando come migliorino la performance ed il risultato di ognuno, se l'allievo viene inserito in un gruppo di lavoro con allievi di altri strumenti, piuttosto che con studenti dello stesso: "In a heterogeneous instrumental ensemble, each student makes constant adjustments – not only in pitch and rhythm, but also in terms of the blend of tone quality and various expressive nuances – more musically than when they merely make necessary technical adjustments when participating in a homogeneous ensemble" (Gordon 2007, p. 300).

Naturalmente il focus, il modo ed insieme il mezzo principale del e per l'allievo di strumento, resta l'*audiation*. Sarà la sua capacità di *audiation* che lo aiuterà nel prendere i giusti respiri durante una esecuzione. La respirazione, insieme e più del movimento, è per Gordon di fondamentale importanza. Saper pensare il suono (*audiation*) prima di eseguirlo, su uno strumento a fiato come su qualsiasi altro, permetterà al bambino di prendere la giusta quantità di aria necessaria, proprio come il pensiero di ciò che sta per dire lo aiuta a prendere la giusta quantità d'aria nel parlato. Nel suonare uno strumento musicale la respirazione è determinante per la qualità del movimento e, di conseguenza, per l'espressività. Gordon: "L'inspirazione deve coincidere con l'*audiation* di ciò che si sta per cantare o suonare, mentre l'espiazione deve coincidere con l'esecuzione" (Gordon 2003, p. 117).

Non da meno, inoltre, sono i consigli del didatta americano nel suggerire agli insegnanti di strumento di aiutare i propri giovani allievi a rendersi conto fin da subito delle potenzialità espressive, tecniche e dinamiche del proprio strumento attraverso l'ascolto di grandi interpreti contemporanei e del passato. Il bambino sarà incentivato, nonché colpito dalla autentica qualità timbrica del suo strumento, che imparerà a conoscere e a ricercare.

Uno degli elementi che, mi si conceda, è forse davvero il caso di rivedere e di ripensare, è il famoso concerto o saggio di fine anno, che vede la partecipazione spesso anche di tutti quegli allievi che hanno da poco o, da solo un anno, appunto, iniziato il corso di strumento. L'idea del saggio si innesca da alcuni meccanismi che non andrebbero assolutamente sottovalutati, nonché da aspettative complesse (che non è qui il caso di analizzare) e di natura diversa: quelle dei genitori; quelle del direttore della scuola di musica; quelle dell'insegnante. Ciò che andrebbe, su tutto, considerato *in primis*, sono, o dovrebbero naturalmente essere, quelli che sono i desideri, le riflessioni, i pensieri, le aspettative, le emozioni, le considerazioni, i timori, la volontà, l'entusiasmo, la preparazione, le motivazioni, le necessità e i bisogni dell'allievo, dentro il suo percorso di crescita, musicale ed umano insieme.

Il processo (il percorso) dovrebbe essere tutelato e dovrebbe rappresentare esso, non già il prodotto, il primo elemento di interesse e per l'insegnante e per il genitore. Lavorare su un brano quasi per un intero anno, e perdipiù attraverso un apprendimento per mezzo di una meccanica imitazione dello stesso o attraverso la sterile memorizzazione della pagina scritta, porta ad una insicurezza del suono che i giovani allievi devono eseguire sul proprio strumento, generando durante la performance un'ansia eccessiva con conseguenze negative.

Richard Grunow, della *Eastman School of Music*, in prima linea per quanto riguarda gli studi e le ricerche sulla MLT, propone, a tal proposito, interessanti percorsi ed alternative al tradizionale concerto o saggio, nel primo o nei primi anni di studio dello strumento musicale, rivoltando la questione, e facendolo così diventare quello che potrebbe o dovrebbe sempre essere: un punto di forza e di stimolo per tutti, allievi *in primis*. Grunow: "Instead of focusing on notation, the instrumental music teacher should engage the students in singing and movement activities while at the same time teaching students to chant rhythm patterns, sing tonal patterns, and perform simple tunes and bass lines on their instruments by ear. The first concert should include singing, movement, and performing by ear (*audiation*). [...] The first concert also presents an opportunity for music teachers to engage the parents in singing and movement and to discuss the process by which students learn music". (Runfola e Taggart, 2005, p. 198).

Pare che un approccio del genere abbia successo, da come leggiamo da un altro estimatore e conoscitore della MLT, Michael Norman: "Incorporating MLT into my teaching has had an effect

upon concerts, not only in what we play but also in how we approach them. [...] One of the problem that I face is the need to limit the number of individuals and small groups showcased on each concert so that the concert is an appropriate length. This is an exciting problem in that it is a result of students being so excited about what they have learned that they all want to perform in front of peers and parents” (p. 211).

Chiaro che, per quanto scritto sin qui, Gordon non chiede poco agli insegnanti di musica, soprattutto a chi è formato già da tempo. E tuttavia credo che per la responsabilità che ci si assume in qualità di educatori, rientri nei propri doveri la propria evoluzione, restituita al servizio di una vita altra, che anche proprio grazie al nostro contributo, cresce e si forma, come bambino, poi ragazzo, futuro adulto della nostra società. Un compito di cui l’insegnante si prende cura, nei confronti dell’allievo, dei genitori, e di sé stesso. Una responsabilità nei confronti dell’umanità, in una visione che salvaguarda l’arte come patrimonio prezioso, sostegno, completamento e alleata dell’uomo.

La MLT è una teoria profonda, complessa, e contemporaneamente così genuina, che ci riporta ai modi più naturali dell’apprendimento, gli stessi da noi tutti vissuti, provati da bambini. D’altro canto il Prof. Gordon ci tiene a chiarire che tutti quegli insegnanti che credono che per capire la MLT o affrontare le Attività Sequenziali di Apprendimento debbano negare la loro propria educazione o le loro proprie conoscenze, siano sotto un malinteso (Runfola e Taggart 2005, p. 39).

Se, come ho scritto in principio, non pretendo che tale scritto abbia esaurito un argomento così ricco e complesso, nonché tutte le sfaccettature e le caratteristiche della teoria di Gordon, mi auguro vivamente che possa aver comunque apportato contributi nel settore specifico, altresì stimolando il desiderio dell’approfondimento.

Mi piacerebbe concludere facendo mie le parole di Micheal Norman, poc’anzi citato: “Gli insegnanti debbono possedere le competenze ed una profonda conoscenza della musica per sviluppare quelle stesse abilità nei loro studenti. La *Music Learning Theory* mi ha aiutato nello sviluppare la mia musicalità, facendo così di me un insegnante migliore”.²⁰ (p. 214).

²⁰ Traduzione mia.

Bibliografia -

- BARONI MARIO, 2012, *Prima la pratica poi la teoria. Aspetti di apprendimento informale in musica*, EDT, Torino
- BIFERALE SILVIA, a cura di, 2010, *Il bambino e la musica. L'educazione musicale secondo la Music Learning Theory di Edwin E. Gordon*, Curci, Milano
- FRESCHI ANNA MARIA, a cura di, 2002, *Insegnare uno strumento. Riflessioni e proposte metodologiche su linearità/complexità*, EDT, Torino
- FRESCHI ANNA MARIA, 2006, *Movimento e misura. Esperienza e didattica del ritmo*, EDT, Torino
- GORDON EDWIN, 1984, *Instrumental Timbre Preference Test*, GIA, Chicago
- GORDON EDWIN, 1993, *Music aptitude profile*, GIA, Chicago
- GORDON EDWIN, 1998, *Introduction to research and the psychology of music*, GIA, Chicago
- GORDON EDWIN, 2000, *Songs and chants without words*, GIA, Chicago
- GORDON EDWIN, 2001, *Jump right in: the music curriculum*, GIA, Chicago, 2001
- GORDON EDWIN, 2003, *L'apprendimento musicale del bambino dalla nascita all'età prescolare*, a cura di Andrea Apostoli, Curci, Milano
- GORDON EDWIN, 2007, *Learning sequences in Music. A contemporary Music Learning Theory*, GIA, Chicago
- GORDON EDWIN, 2009, *Rhythm. Contrasting the implications of Audiaton and Notation*, seconda edizione, GIA, Chicago
- GORDON EDWIN, 2011, *Valutare la performance musicale. Progettare, costruire e utilizzare scale e strumenti di misurazione*, edizione italiana a cura di A. Apostoli e A. Nuzzaci, Curci, Milano
- GORDON EDWIN, 2013, *Music Learning Theory for Newborn and Young Children*, GIA, Chicago
- NARDOZZI RICCARDO, 2009, *La Music Learning Theory di Edwin E. Gordon*, in F. BARONE, G. CRISTOFARO, *Teorie e prassi nell'asilo nido. Pensare, fare, educare*, Edizioni Interculturali, Roma
- NARDOZZI RICCARDO, 2010, *L'apprendimento della musica nel bambino da 0 a 6 anni. Music Learning Theory: teoria e prassi secondo Edwin E. Gordon*, Il Filo, Roma
- NARDOZZI RICCARDO, 2010, *Lezioni di musica per neonati. L'Aigam e la Music Learning Theory di Edwin E. Gordon*, in «Pagine Giovani», anno XXXIV, Luglio-Settembre
- NARDOZZI RICCARDO, 2012, *La musica nella scuola dell'infanzia con l'Aigam e la Music Learning Theory di Edwin E. Gordon*, in «Scuola dell'infanzia», Edizioni GiuntiScuola, Maggio
- NARDOZZI RICCARDO, *Storia della Music Learning Theory di Edwin E. Gordon in Italia*, www.aigam.org
- NARDOZZI RICCARDO, *L'apprendimento musicale dei bambini, dalla Music Learning Theory di Edwin E. Gordon alle osservazioni e riflessioni in campo etnomusicologico*, www.aigam.org
- RUNFOLA MARIA, TAGGART CYNTHIA, 2005, a cura di, *The development and practical application of Music Learning Theory*