

Verso la Music Learning Theory Dal Musical Aptitude Profile alla formulazione dell'attitudine musicale in sviluppo e stabilizzata

di Vixia Maggini

Le basi scientifiche della Music Learning Theory (MLT) sono uno degli argomenti più forti a sostegno della sua affidabilità. Non si tratta dell'elaborazione di una teoria frutto della distillazione di esperienze di studio e insegnamento individuali, ma dell'integrazione di queste esperienze con l'evidenza dei risultati di decenni di ricerche scientifiche condotte da Gordon, soprattutto in prima persona.

Alle mie orecchie di corsista al primo anno di formazione queste informazioni fecero molta impressione: la "ricerca scientifica* aveva validato le ipotesi di Gordon, disponevamo dunque finalmente e definitivamente della spiegazione di come i bambini, dunque noi tutti, imparano quando imparano la musica (GORDON E. :1967b).

Subito però fu lo stile d'insegnamento basato sulla MLT a conquistarmi, la sua declinazione umanissima, curiosa, rispettosa e preoccupata delle persone nelle loro diversità. Gli spazi di dialogo musicale che si aprivano con i bambini, la libertà che legittimava il loro sviluppo cognitivo all'interno di una cornice forte ma flessibile, il trasformarsi della fisionomia stessa del bambino in una persona finalmente, fuori dai soliti stereotipi infantilizzanti che ne impoveriscono spesso il profilo. La sfida di dominare una materia musicale complessa riuscendo contemporaneamente a porgerla ad adulti e bambini in un modo "possibile" che non creasse fratture ma desiderio di comunicare e dunque di apprendere.

E insomma, in tutto questo la "ricerca scientifica" per un bel po' me la sono dimenticata.

O meglio, altro ha assorbito le mie energie e il mio tempo di studio mentre mi ripromettevo che prima o poi avrei indagato meglio su quali ricerche scientifiche avesse condotto Gordon, con quali metodi d'indagine, per rispondere a quali domande e per validare quali ipotesi.

Sembra che il tempo per rispondere a queste domande sia finalmente venuto e quella che vi presento qui è una sintesi e una ricostruzione del percorso di ricerca seguito da Gordon tra gli anni Sessanta e l'inizio degli anni Novanta del secolo scorso, dalla formulazione del primo test di misurazione dell'attitudine musicale alla messa a fuoco dei due tipi di attitudine musicale, in sviluppo e stabilizzata. Molti dei concetti chiave della MLT si trovano lungo questo sentiero come ho cercato di evidenziare e andranno a costituire l'ossatura della teoria vera e propria.

Ma andiamo con ordine.

Il Musical Aptitude Profile

I primi studi di Edwin E. Gordon (1961, 1965, 1971, 1995) sono dedicati all'attitudine musicale, alla sua misurazione e al "rendimento musicale"⁶.

Il dibattito novecentesco sulla natura della "musicalità" è vario e composito, ma una questione centrale attraversa la letteratura del tempo, vale a dire se il "talento musicale" o "dono musicale" debba considerarsi innato, ereditario, o dipendente da fattori ambientali (STUMPF C. 1909; PEAR 1911; RÉVÉSZ 1925; FEIS 1910; STANTON 1922, STANTON e KOERTH 1933; SEASHORE C. e. 1938; SCHIENFELD 1956).

Nell'ambito di questo dibattito Gordon ipotizza che l'attitudine musicale sia il prodotto di un potenziale innato e di una precoce esposizione alla musica (1971:4) e le sue ricerche si focalizzano sull'individuazione delle caratteristiche e sulla misurazione dell'attitudine musicale come parametri in base ai quali programmare e strutturare l'insegnamento musicale (1965, 1971, 1998).

Nel 1965 Gordon pubblica il MAP, *Musical Aptitude Profile*, un test il cui obiettivo primario è fornire criteri oggettivi di misurazione per quelle che vengono ritenute dalla letteratura coeva le sette componenti dell'attitudine musicale: *Melody, Harmony, Tempo, Meter, Phrasing, Balance* e *Style*⁷. Scopo del test, progettato per essere somministrato a bambini e ragazzi tra i nove e i diciotto anni⁸, è tratteggiare il profilo musicale degli allievi e i loro punti di forza e debolezza, per offrire all'insegnante di musica uno strumento in funzione del quale pianificare e adattare le strategie d'insegnamento ai bisogni musicali degli individui.

La batteria di test è articolata in sette *subtest*⁹ raccolti in tre *total test*¹⁰ come segue:

1. *Tonal Imagery: Melody, Harmony;*
2. *Rhythm Imagery: Tempo, Meter;*
3. *Musical Sensitivity: Phrasing, Balance, Style.*

Nei *subtest Melody e Harmony* si chiede all'ascoltatore di comparare una frase musicale breve ma compiuta (detta *musical statement*, ovvero: proposta) con un'altra (detta *musical answer*, la risposta). L'ascoltatore valuta il rapporto

⁶ Nei termini di Gordon, l'attitudine musicale *musical aptitude* è una misura del potenziale di apprendimento musicale di un individuo mentre il rendimento musicale *musical achievement* è una misura di ciò che un individuo ha già appreso musicalmente (Gordon e. 1998:5).

⁷ A giudizio di Gordon gli autori che avrebbero formulato teorie oggettive (Gordon e. 1998:18, 20) sull'attitudine musicale e sulla definizione dei suoi parametri sarebbero Seashore C. E. 1919, Seashore C. E. Lewis e Saetveit 1939, 1957, Kwalwasser e Dykema, 1930, Tilson 1941, Kwalwasser 1953, Gaston 1957, Drake 1933, 1954, Wing 1958, Whistler e Thorpe 1952

⁸ Allievi dal IV al XII grado d'istruzione secondo il sistema scolastico americano.

⁹ Si intende per *subtest* ogni test di cui è composta una batteria di test.

¹⁰ Si intendono per *total test* due o più test correlati per contenuto all'interno di una batteria di test.

tra ogni coppia di frasi avendo a disposizione tre caselle: "simile", "diversa", "in dubbio".

Nel *subtest Melody* le frasi musicali sono eseguite da un violino, mentre nel *subtest Harmony* da un violino e da un violoncello. In quest'ultimo caso la parte superiore affidata al violino rimane sempre invariata mentre quella inferiore, affidata al violoncello, s'incarica di produrre le variazioni. Le frasi musicali del *test Tonal Imagery* sono composte in un'ampia varietà di modi musicali e di metri e comprendono diversi tipi di andamenti e combinazioni ritmiche¹¹. Pur prestando grande attenzione a un' esecuzione musicale espressiva e alla presenza dell'aspetto ritmico come parte integrante di ogni domanda, nel *total test Tonal Imagery* il soggetto è chiamato a esprimersi solo sugli elementi tonali della musica.

Il *subtest Tempo* propone la comparazione di due frasi musicali identiche che possono differire solo nella conclusione, eseguita alla medesima velocità, più rapidamente o più lentamente. L'ascoltatore indicherà 'uguale', 'diverso' o 'in dubbio'. Il *subtest Meter* chiede al soggetto di comparare se due frasi musicali sono 'esattamente uguali' o 'diverse' dal punto di vista metrico.

Nel *test Rhythm Imagery* sono impiegati diversi metri e articolazioni ritmiche come diversi tempi. Nonostante gli aspetti tonali siano presenti in egual misura rispetto al *test Tonal Imagery*, il soggetto è chiamato a fare valutazioni di ordine esclusivamente ritmico¹².

I *subtest* di *Musical Sensitivity* sono di tipo "preferenziale", ovvero chiedono di esprimere una preferenza tra due diverse esecuzioni di una stessa melodia; l'ascoltatore dovrà scegliere quale delle due esecuzioni esprima meglio il "senso musicale"¹³.

In *Phrasing* quello che cambia è l'espressione musicale dell'esecuzione, mentre in *Balance* le frasi musicali hanno una diversa conclusione e il soggetto deve scegliere quella più appropriata e conseguente rispetto all'incipit. In *Style* cambia solo il tempo d'esecuzione. Violino e violoncello insieme sono usati come stimolo per l'intero *test Musical Sensitivity*.

Per stabilire la correttezza delle risposte dei tre *subtest* di *Musical Sensitivity* venne adottato il seguente procedimento: mano a mano che venivano composte e registrate dagli esecutori, le domande venivano somministrate in numero di cinque-dieci per volta, a un gruppo di dieci musicisti scelti casualmente da un gruppo di venticinque. componevano questo gruppo scelto professori, esecutori, direttori, compositori, arrangiatori di matrice eurocolta, jazz e popular la cui identità purtroppo non è da Gordon riportata¹⁴. Finché non raggiungevano l'accordo di nove musicisti su dieci le domande venivano riscritte, registrate nuovamente o scartate. Questa procedura fu applicata a diverse domande e con diversi gruppi di musicisti finché il numero di domande necessarie per assicurare l'affidabilità dei *subtest* non veniva raggiunto. Successivamente le domande venivano somministrate a studenti delle scuole elementari¹⁵ in diverse zone

¹¹ Sono presenti anche frasi multimodali e multimettriche.

¹² Il violino solo è lo strumento fonte di stimolo.

¹³ Letteralmente, "the better musical sense" (Gordon E. 1995:20). Altrove: "The student is asked to decide which of the two renditions of the melody sounds better", [corsivo mio] (Gordon E. 1998:96). Gordon precisa che le due esecuzioni della stessa frase nel *test Phrasing* differiranno per variazioni dinamiche, di tempo, di intonazione all'interno di uno stesso tipo di musica; gli ascoltatori non saranno chiamati ad esprimere giudizi o preferenze tra tipi di musica diversi. Purtroppo Gordon non specifica cosa intenda con senso musicale.

¹⁴ Anche tutte le registrazioni musicali sono avvenute a cura di musicisti professionisti: Stuart Canin e Charles Treger, violinisti e Paul Olefsky, violoncello, vedi Gordon E. 1995:12.

¹⁵ Dai cinque/sei anni ai dieci/undici anni in un ciclo della durata complessiva di sei anni nel sistema scolastico statunitense.

geografiche. Le domande venivano considerate valide¹⁶ solo se dimostravano un accettabile livello di difficoltà e di caratteristiche discriminative al contempo¹⁷; in caso contrario venivano nuovamente riscritte, registrate o scartate.

Gordon fornisce le norme nazionali¹⁸ e i coefficienti di affidabilità¹⁹ per i punteggi di ognuno dei sette *subtest*, per i tre *total test* e per la batteria complessiva, divisi per età dei partecipanti (GORDON E. 1995).

Negli otto anni di sviluppo del MAP, dall'originale alla quarta revisione²⁰, le diverse versioni della batteria di *test* furono somministrate a più di 10.000 studenti degli Stati Uniti.

La relazione tra punteggio totale del test e il grado di comprensione musicale complessiva degli allievi è stata messa in luce da FOSHA 1960, FROSETH 1971, HATFIELD 1967, Norton

1980, SCHLEUTER e SCHLEUTER 1978 e da GORDON E.1967a, 1968, 1969.

Dallo studio di intercorrelazione tra i risultati del MAP e quelli dei *subtest* del *Seashore Measures of Music Talents*²¹ (GORDON E. 1969) emerge come:

1. allievi che avevano registrato un alto livello di discriminazione di *pitch*²² non facevano necessariamente altrettanto nei *subtest* di *Tonal Imagery* mentre accadeva necessariamente l'inverso;
2. allievi che avevano registrato un alto livello di discriminazione di tempo²³ non necessariamente ottenevano alti punteggi nei *subtest* di *Rhythm Imagery* mentre accadeva necessariamente l'inverso.

Uno studio longitudinale²⁴ biennale argomenta la validità predittiva²⁵ di MAP in relazione al successo nella prima

¹⁶ In termini statistici la validità è "un giudizio complessivo della misura in cui prove empiriche e principi teorici supportano l'adeguatezza e l'appropriatezza delle conclusioni basate su punteggi al test" (Messick 1989:13, [traduzione mia]).

¹⁷ Purtroppo in Gordon E. 1995 non si specifica cosa si intenda per un livello accettabile di difficoltà e per caratteristiche discriminative. È lecito supporre che Gordon faccia riferimento alla necessità di disporre di domande formulate musicalmente in maniera sufficientemente complessa la cui risposta non sia considerata ovvia. Si tratta evidentemente di un punto molto delicato poiché non sono esplicitati i criteri attraverso i quali la difficoltà e le caratteristiche discriminatorie sono valutate. A proposito della complessità e della semplicità musicali si veda Blacking 1986:54.

¹⁸ Si intende per norma una prestazione media al test, in questo caso calcolata su base nazionale.

¹⁹ L'affidabilità di un test "è data dall'accuratezza con cui il test misura, e dalla costanza delle sue misurazioni che devono fornire risultati identici se somministrato ripetutamente allo stesso individuo nelle stesse condizioni" (Galimberti 1999:1032).
Il coefficiente di affidabilità indica la proporzione di variabilità dei punteggi dovuta alla variabilità delle caratteristiche reali o delle funzioni misurate dal test.

²⁰ Cfr. Gordon E. 1995:22-34.

²¹ Il test formulato da Seashore nel 1939.

²² Nel *Seashore Measures of Musical Talents*, la capacità di discriminare tra due *pitch* di altezza differente era ritenuta una caratteristica importante dell'attitudine musicale e veniva misurata sottoponendo all'ascoltatore due *pitch* di diversa altezza prodotti da un oscillatore a frequenza di battimento elettronico.

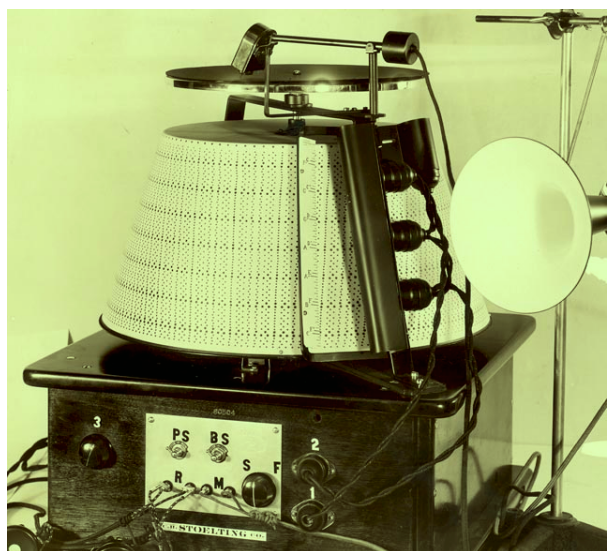
²³ Nel *Seashore Measures of Musical Talents*, un alto livello di discriminazione di tempo è dato dalla capacità dell'individuo di riconoscere se un suono è di durata maggiore o minore di un altro.

²⁴ Lo studio longitudinale è un tipo di studio basato sull'osservazione nel tempo in uso nelle scienze mediche; nel nostro caso, gruppi diversi di persone sono stati istruiti musicalmente a differenti livelli per studiare gli esiti di diversi tipi di istruzione musicale (in una gamma che parte dall'assenza di istruzione musicale).

²⁵ Per validità predittiva si intende qui la correlazione tra il punteggio ottenuto nel test senza che la persona abbia ricevuto un'educazione musicale e il grado di apprendimento musicale raggiunto dopo aver ricevuto un periodo di istruzione musicale.

istruzione strumentale di allievi delle scuole elementari (GORDON E. 1970). Nello studio emerge un dato che avrebbe influenzato in maniera decisiva le successive ricerche: i punteggi relativi all'attitudine musicale di studenti maggiori di nove anni non crescevano in maniera significativa e tendevano piuttosto a rimanere stabili o a decrescere in funzione del livello di istruzione musicale ricevuta.

Negli anni di sviluppo del MAP differenti tipi di domande furono testate prima che si arrivasse alla loro formulazione definitiva. L'approccio scelto da Gordon fu quello di esaminare e determinare la validità dei test più documentati all'epoca (SEASHORE C.E.1919; SEASHORE C. E. LEWIS e SAETVEIT 1939; WING 1958), sviluppare nuovi test costruiti secondo le nuove consapevolezza e tecniche acquisite, comparare i nuovi test tra di loro e con quelli esistenti (GORDON E. 2011:8).



Il tonoscopio di Seashore

Fonte: scienceservice.si.edu/pages/089002.htm

L'emergere della Music Learning Theory

A questo punto è estremamente importante generalizzare le considerazioni emerse divise per afferenza ai tre ambiti

generali del MAP definitivo (GORDON E. 2011:8-15) poiché saranno proprio queste a costituire l'ossatura della MLT.

Considerazioni in ambito melodico-armonico:

- stabilire il "modo" di riferimento prima di proporre una serie di altezze da discernere aiutava gli studenti a rispondere appropriatamente. La capacità di discriminare altezze isolate e irrelate rispetto a un contesto aveva solo una minima validità concorrente²⁶ quando i risultati erano correlati con criteri come il "rendimento nelle attività musicali";
- il maggior numero di "modi" inclusi nel test aumentava la validità dello stesso nonostante non fosse stata rinvenuta correlazione tra alto punteggio e livello di educazione o esperienza musicale;
- un'educazione musicale formalizzata, la conoscenza della teoria musicale e la capacità di leggere in notazione non erano di aiuto nel realizzare alti punteggi nei test;
- aumento della validità con l'uso di brevi melodie originali (composte dall'autore del test) come contenuto per le domande: il ricorso a musica specialmente composta evitava che il test divenisse un test di rendimento invece che di attitudine;
- la proposta di *pattern* melodici di tre o più suoni – invece che il singolo suono o la coppia – aumentavano la validità del test;
- l'uso di strumenti musicali era preferibile per ottenere una validità accettabile e mantenere alto l'interesse degli studenti, soprattutto quelli delle scuole elementari;
- i punteggi nei *test Harmony* predicevano il successo dell'educazione musicale all'interno di istituzioni specializzate più che i punteggi dei test di melodia;
- indipendentemente dal punteggio complessivo realizzato nel *test Tonal Imagery*, la maggior parte degli studenti

²⁶ Per validità concorrente si intende la misurazione di altri criteri ritenuti validi per misurare lo stesso costrutto, cioè l'astrazione concettuale (nel nostro caso l'attitudine musicale) oggetto del test di misurazione. I test di validità concorrente attraverso la correlazione tra i risultati servono per indagare o verificare bontà della misurazione del costrutto. Nel nostro caso sia la capacità di discriminare altezze isolate sia il rendimento nelle attività musicali sono considerati da Gordon come altri criteri ritenuti validi (oltre ai sette criteri individuati nei sette subtest di cui si compone il MAP) per misurare l'attitudine musicale.

- non riusciva a distinguere tra *pattern* di suoni di tonica, dominante e sottodominante, anche se limitati al modo maggiore o all'armonico minore;
- domande melodiche non private del contesto ritmico aumentavano la validità del test soprattutto per gli studenti delle scuole elementari, anche se dovevano essere guidati per rispondere solo sugli elementi tonali dell'insieme;
- l'attitudine musicale risultò multidimensionale, identificata in almeno ventiquattro tipi²⁷ di cui sette (*Melody, Harmony, Tempo, Meter, Phrasing, Balance* e *Style*), furono ritenuti fondamentali per la sua misurazione²⁸.

Considerazioni di ambito di tempo e metrico:

- un'educazione musicale formalizzata, la conoscenza della teoria musicale e la capacità di leggere in notazione non erano di aiuto nel realizzare alti punteggi nei test;
- stabilire il metro di riferimento aiutava gli studenti a rispondere appropriatamente;
- la maggiore varietà di metri usati era proporzionale alla validità del test;
- il confronto di diversi *pattern* ritmici, meglio delle singole durate, aiutava gli studenti a discriminare appropriatamente;
- benché non fosse stata trovata relazione tra i punteggi nei test ritmici e il *background* musicale degli allievi, occorsero diverse versioni dei test ritmici via via più semplici per raggiungere stime di affidabilità accettabili.

- nonostante nelle registrazioni venissero accentate tutte le pulsazioni metriche, l'affidabilità dei test era bassa: la maggior parte degli studenti non era in grado di discernere il metro;
- l'accentuazione delle suddivisioni peggiorava ulteriormente i risultati sul riconoscimento metro;
- la capacità di discriminare singole durate, indipendentemente dal contesto metrico, era in minima relazione con il rendimento musicale;
- studenti con alti punteggi nei test ritmici erano capaci contemporaneamente di eseguire *pattern* ritmici e di muoversi liberamente nello spazio con un tipo di movimento libero, continuo e fluente accompagnato da ampi respiri di preparazione e durante il movimento.
- test ritmici provvisti di contesto tonale consentivano agli studenti di rispondere più appropriatamente rispetto a test ritmici proposti fuori da un contesto tonale;
- l'attitudine complessiva di tempo e metro era un parametro più efficace dell'attitudine complessiva di melodia e armonia nel predire successo nell'educazione musicale successiva.

Considerazioni di ambito espressivo²⁹:

- gli allievi di maggior successo nell'ambito dell'istruzione musicale formalizzata avevano alti punteggi nei test preferenziali (*Phrasing, Balance, Style*);
- studenti con alti punteggi avevano la stessa confidenza motoria e respiratoria descritta sopra a proposito degli studenti con alti punteggi nei test ritmici;

²⁷ Di cui Gordon non rende conto nelle pubblicazioni oggetto di studio del presente elaborato.

²⁸ È questo un punto assai delicato del pensiero di Gordon che non rende conto in dettaglio dei principi teorici che informano le prove empiriche.

²⁹ Seashore C. E. 1919 contiene un subtest preferenziale sulla Consonanza poi emendato in Seashore Carl E., Don Lewis e Joseph Saetveit 1939 mentre tutti e quattro i subtest di Wing 1958 - Rhythmic Accent, Harmony, Intensity, Phrasing - sono preferenziali e basati su musica nota di compositori di fama; la correttezza delle risposte coincide con l'aderenza all'originale. Gordon E. 2011:14 fa notare come questo tipo di misura appartenga più al reame del rendimento musicale che non alla determinazione dell'attitudine.

- alti punteggi in ambito espressivo erano strettamente correlati con il potenziale di apprendimento per creare e improvvisare musica;
- alti punteggi erano strettamente intercorrelati con alti punteggi nei test riguardanti la discriminazione metrica;
- i risultati di femmine e maschi non si differenziavano in maniera significativa;
- lo strumento usato non era influente;
- comparate alle altre, le domande composte in modo armonico minore, dorico e frigio producevano coefficienti di affidabilità maggiori, mentre quelle pentatoniche coefficienti di affidabilità minimi;
- alti punteggi nei test preferenziali di *Musical Sensitivity* (*Phrasing, Balance e Style*) erano altamente correlati con la capacità degli studenti di richiamare musica conosciuta alla mente in assenza di stimoli esterni e con l'abilità di produrre deduzioni di tipo musicale sulla base delle proprie conoscenze, mentre alti punteggi ottenuti nei test discriminativi di *Tonal Imagery e Rhythm Imagery* erano altamente correlati con l'abilità di eseguire musica per imitazione.

L'attitudine musicale

Dai primi test di Seashore fino alla metà degli anni Sessanta del secolo scorso non si riteneva di poter somministrare test di attitudine musicale a bambini al di sotto degli otto anni (SEASHORE C. E. 1919; SEASHORE C. E. LEWIS e SAETVEIT 1939; WING 1958; BENTLEY 1966) per ragioni legate alle procedure di somministrazione e alle consegne dei test.

Gordon però riteneva essenziale esplorare l'attitudine musicale dei bambini più piccoli di otto anni proprio per cercare di testare un campione in cui l'influenza dell'istruzione musicale fosse ridotta al minimo. Per questa ragione, durante lo sviluppo del MAP i *subtest Meter e Phrasing* vennero

somministrati a circa centocinquanta bambini tra i cinque e i nove anni di Ottumwa (Iowa).

I dati raccolti confermarono che un *training* formalizzato di tipo musicale non era necessario per ottenere alti punteggi in nessuno dei due subtest (GORDON E. 1998:65); tuttavia si concluse che nessuno dei due era appropriato per essere somministrato a bambini di meno di nove anni per come le consegne erano strutturate e per la difficoltà di gestione dei fogli di risposte. HARRINGTON 1969 suggeriva che finché non fossero stati predisposti test appropriati non sarebbe stato possibile tentare di misurare l'attitudine musicale di bambini di età inferiore ai nove anni, obiettivo verso il quale stavano invece convergendo altri studi (SIMONS 1974; ZENATTI 1980) e le ricerche di Gordon.

Sono di questo periodo infatti tre studi sperimentali sulla categorizzazione di *pattern* melodici e ritmici e sulla determinazione dei loro livelli di difficoltà relativa in uno stesso modo o metro o in modi e metri differenti (1974, 1976, 1978).

Dai risultati della somministrazione di varie tipologie di *pattern* melodici e ritmici a circa diecimila bambini tra i cinque e i nove anni Gordon afferma che:

1) il livello di difficoltà dei *PATTERN* non aveva nessuna relazione con la frequenza con cui i *pattern* ricorrevano nella "standard music literature"³⁰ (GORDON E. 1998:69); 2) l'attitudine musicale dei bambini sotto i nove anni è tanto più fluttuante quanto più sono piccoli ed è estremamente sensibile alle esperienze musicali anche di carattere informale, non esclusivamente strutturate in forma didattica. In GORDON E. (1979b, 1980a, 1980b, 1981, 2007) è teorizzata la natura mobile dell'attitudine musicale fino a circa nove anni e la sua stabilizzazione pressoché definitiva dai nove anni in poi. Da questo momento in poi, nei suoi studi Gordon si riferirà alla prima fase col nome di "attitudine musicale in sviluppo" e alla seconda col nome di "attitudine musicale stabilizzata"³¹.

³⁰ È lecito supporre in assenza di dati più specifici che l'aggettivo standard sia riferito alla musica altrove indicata come classica, jazz o popular.

³¹ Gordon E. 1981 e 2007.

L'attitudine musicale in sviluppo presenta caratteristiche assai diverse da quelle tipiche dell'attitudine stabilizzata fin qui descritta. Tipico di questa fase è la capacità di concentrarsi su una sola dimensione musicale per volta, come se i bambini rispondessero alla musica in termini atomistici, non gestaltici (GORDON E. 1998:69). Qualche esempio: in questa fase i bambini possono fare valutazioni corrette su un *pattern* melodico solo se non si trova in un contesto ritmico e viceversa. La capacità di discernere tra timbri o dinamiche è molto scarsa, sia in relazione a *pattern* ritmici che a *pattern* melodici. Gordon identifica solo due dimensioni dell'attitudine musicale in sviluppo, quella melodica e quella ritmica e la loro natura non preferenziale: indipendentemente dal modo in cui le domande sono poste e dal loro contenuto i bambini sotto i nove anni non sembrano in grado di esprimere giudizi circa loro preferenze musicali, al contrario dei risultati emersi con bambini dai nove anni in su quando nel MAP essi davano risposte di tipo preferenziale nei subtest di *Musical Sensitivity*.

Un altro dato riguardava la lentezza con la quale avveniva lo sviluppo della capacità di discernere e organizzare *pat-*

tern ritmici (GORDON E. 1998:70), ovvero nel comprendere il loro tempo e metro.

I risultati degli studi condotti intorno all'attitudine musicale in sviluppo e stabilizzata condussero Gordon alla descrizione dettagliata delle loro caratteristiche (GORDON E. 1986), alla messa a punto di una serie ulteriore di strumenti per la loro misurazione (GORDON E., *Primary Measures of Music Audiation* 1979, *Intermediate Measures of Music Audiation* 1982) e alla formulazione di un'organica teoria dell'apprendimento musicale (GORDON E. 2007, 2013), la *Music Learning Theory*.

Altre fonti, verso la formulazione teorica

La genesi della MLT è profondamente influenzata anche dalle teorie di Gagné sui tipi di apprendimento (GAGNÉ 1965) che abbracciano sia la psicologia della *Gestalt*³² che la teoria dell'apprendimento associativo³³, da quelle di Piaget sulle fasi dell'apprendimento (PIAGET 1954 e 1963), da quelle di Bruner sui processi alla base dell'educazione³⁴ (BRUNER 1961), dal concetto di "area di sviluppo potenziale"³⁵ di Vygotskij (VYGOTSKIJ 1967), dalla teoria standard della gram-

³² La psicologia della *Gestalt* "è una corrente della psicologia contemporanea secondo la quale i processi mentali della conoscenza, e in particolare dell'esperienza percettiva, si organizzano in configurazioni unitarie la cui totalità [...] è qualitativamente differente dalla somma dei singoli elementi che la compongono e irriducibile a essi" (Galimberti 1999:822).

³³ La teoria dell'apprendimento associativo è legata alle scoperte sperimentali del fisiologo russo I.P. Pavlov rielaborate da J.B. Watson, fondatore del comportamentismo, che "ritenne di poter applicare i risultati di Pavlov nel condizionamento del comportamento infante, scegliendo opportunamente le influenze ambientali a cui sottoporre il bambino dove chiaro risultasse il legame associativo tra le azioni compiute e le esperienze dirette o indirette" (Galimberti 1999:105).

³⁴ Jerome Seymour Bruner, psicologo e pedagogista statunitense. "Aperto all'influenza di correnti di pensiero anche molto diverse tra loro quali la psicologia della *Gestalt*, la psicoanalisi, l'epistemologia genetica di Piaget [...] e la scuola sovietica di Vygotskij, Bruner si è occupato inizialmente di percezione, elaborando la cosiddetta teoria motivazionale (1947) secondo cui la percezione dell'ambiente è condizionata dalle necessità dell'organismo" (Galimberti 1999:158-159).

³⁵ Il concetto col quale Vygotskij "indica l'insieme di potenzialità cognitive attivabili in un bambino attraverso un appropriato contesto psicopedagogico" (Galimberti 1999:1078).

matica generativa³⁶ di Chomsky (CHOMSKY 1965) e dalla teoria delle intelligenze multiple di Gardner³⁷.

Sarebbe interessante dipanare la matassa di relazioni stabilite da Gordon tra le sue ricerche, le sue intuizioni e quello che parallelamente altri ricercatori e studiosi andavano mettendo a fuoco.

La transizione dal MAP e dai test *Primary Measures of Music Audiation* e *Intermediate Measures of Music Audiation* alla MLT è uno dei punti più delicati del percorso di Gordon. Si assiste in questa fase ad un passaggio da misure sperimentali a una teoria più organica frutto di generalizzazioni e di scelte riguardo a modelli e criteri educativi.

Nei termini di Gordon, lo sviluppo della MLT fu un "processo continuo, vivente, basato su osservazioni oggettive raccolte giorno per giorno". L'impostazione della ricerca sperimentale condotta fino ad allora fu accantonata nell'investigazione di come bambini in età prescolastica (dagli zero ai cinque anni) apprendessero la musica. Le ragioni furono eminentemente pratiche: la difficoltà di organizzare molte centinaia di allievi in gruppi sperimentali e di controllo; l'impossibilità di ottenere una partecipazione continua degli allievi a causa della loro giovane età e delle abitudini dei loro nuclei familiari; la difficoltà di trovare coppie di insegnanti che fossero in grado di insegnare con la stessa competenza con approcci metodologici diversi in modo da confrontare gli esiti dei due.

Per queste ragioni Gordon scelse di insegnare personalmente a diversi gruppi di bambini a partire dalle loro prime settimane di vita e di osservare e registrare le loro reazioni

sulla base di un'interazione uno a uno. "Practical significance replaced statistical significance in interpretation of children responses"³⁸. Alcune metodologie³⁹ furono applicate da differenti insegnanti con vari gruppi di bambini in momenti diversi; la comparazione delle osservazioni fu fatta attraverso l'analisi idiografica⁴⁰ e quando le scoperte parvero consistenti si passò alle generalizzazioni di cui la MLT è composta.

Di questa fase eminentemente empirica la documentazione che rimane e che è stata pubblicata da Gordon coincide con la formulazione teorica stessa della MLT; non esistono ulteriori rapporti dettagliati, fase per fase, simili a quelli esistenti relativi alla formulazione dei test, che avidi lettori come me bramerebbero di avere tra le mani per una curiosità, quasi una bramosia che mai s'acquieta tanto è vasto l'orizzonte che le è stato dispiegato davanti.

Il tonoscopio di Seashore

Fonte: www.uh.edu/engines/epi1736.htm



³⁶ "Secondo Chomsky la comprensione e la produzione del linguaggio sono determinate da 'regole generative', di cui al pari di un meccanismo innato che Chomsky chiama LAD (dispositivo di acquisizione linguistica), ogni individuo dispone fin dalla nascita" (Galimberti 1999:606).

³⁷ Gardner 1983 espone la teoria delle intelligenze multiple "secondo la quale l'intelligenza umana deve essere considerata una realtà poliedrica piuttosto che la funzione generale di una struttura globale" (Galimberti 1999:455).

³⁸ Gordon E. 2011:27

³⁹ Gordon non specifica quali purtroppo, lascia solo intendere che non ci fu chiusura in ragione della necessità di impiegare diversi insegnanti.

⁴⁰ L'analisi idiografica ha per oggetto casi particolari o singoli.

BIBLIOGRAFIA

- Bentley, Arnold, *Musical Ability in Children and Its Measurement*, October House, New York 1966
- Blacking, John, *Come è musicale l'uomo*, Ricordi Unicopli, Milano. 1986
- Bruner, Jerome *The Process of Education*, Harvard University Press, Cambridge. 1961
- Chomsky, Noam 1965 *Aspects of a Theory of Syntax*, MIT Press, Cambridge.
- Drake, Raleigh 1933 *Four New Tests of Musical Talent*, «*Journal of Applied Psychology*», 17, pp. 136-147.
- 1954 Drake *Musical Aptitude Tests*, Science Research Associates, Chicago.
- Feis, Oswald 1910 *Studien über die Genealogie und Psychologie der Musiker*, J. F. Bergman, Wiesbaden.
- Fosha, Leon 1960 *A Study of the Validity of the Musical Aptitude Profile*, University of Iowa, Iowa City dissertazione dottorale.
- Froseth, James 1971 *Using MAP Scores in the Instruction of Beginning Students in Instrumental Music*, «*Journal of Research in Music Education*», 19, pp. 98-105.
- Galimberti, Umberto 1999 *Enciclopedia della Psicologia*, Garzanti, Torino
- Gagné, Robert 1965 *The Conditions of Learning*, Holt, Rinehart & Wilson, New York.
- Gardner, Howard 1983 *Frames of Mind*, Basic Books, New York.
- Gaston, Thayer 1957 *Tests of Musicality*, Odell's Instrumental Service, Lawrence-Kansas
- Gordon, Edwin E. 1961 *A study to Determine the Effects of Practice and Training on Drake Musical Aptitude Test Scores*, «*Journal of Research in Music Education*», 4, 1961, pp. 63-68.
- 1965 Musical Aptitude Profile, GIA, Chicago
- 1967a Implication for the Use of the Musical Aptitude Profile with College and University Freshman Music Students, «*Journal of Research in Music Education*», 15, pp. 32-40
- 1967b How Children learn we they learn music, saggio non pubblicato, reperibile su <http://library.sc.edu/music/gordon/515.pdf> consultato per l'ultima volta il 24/09/2016.
- 1968 The Contribution of Each Musical Aptitude Profile Subtest to the Overall Validity of the Battery, «*Council for Research in Music Education*», 12, pp. 32-36.
- 1969 An Investigation of the Intercorrelations Among Musical Aptitude Profile and Seashore Measures of Music Talents Subtests, «*Journal of Research in Music Education*», 17, pp. 263-271.
- 1971 The Psychology of Music Teaching, Prentice-Hall, Engelwood Cliffs.
- 1974 Toward the Development of a Taxonomy of Tonal and Rhythm Patterns: Evidence of Difficulty Level and Growth Rate, «*Experimental Research in the Psychology of Music: Studies in the Psychology of Music*», 9, pp. 39-232.
- 1976 Tonal and Rhythm Patterns: An Objective Analysis, State University of New York Press, Albany
- 1978 A Factor Analytic Description of Tonal and Rhythm Patterns and Objective Evidence of Pattern Difficulty Level and Growth Rate, GIA, Chicago.
- 1979 Primary Measures of Music Audiation, GIA, Chicago.
- 1982 Intermediate Measures of Music Audiation, GIA, Chicago.
- 1986 The Nature, Description, Measurement, and Evaluation of Music Aptitudes, GIA, Chicago.
- 1995 Musical Aptitude Profile. Manual, GIA, Chicago (prima edizione 1965).
- 1998 Introduction to Research and the Psychology of Music, GIA, Chicago.
- 2007 Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns, GIA, Chicago.
- 2011 Roots of Music Learning Theory and Audiation, GIA, Chicago.
- 2013 A Music Learning Theory for Newborn and Young Children, GIA, Chicago.
- Harrington, Charles
- 1969 An Investigation of the Primary Level Musical Aptitude Profile for Use with Second and Third Grade Students, «*Journal of Research in Music Education*», 17, pp. 193-201.
- Hatfield, Warren
- 1967 An Investigation of the Diagnostic Validity of MAP with Respect to Instrumental Performance, University of Iowa, Iowa City, dissertazione dottorale.
- Heinlein, Christian Paul
- 1928a A Brief Discussion of the Nature and Function of Melodic Configuration in Tonal Memory with Critical Reference to the Seashore Tonal Memory Test, «*Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*», 35, pp. 45-61.
- 1928b An Experimental Study of the Seashore Consonance Test, «*Journal of Experimental Psychology*», 8, pp. 408-433.
- Heller, Jackdra
- 1962 The Effects of Formal Training on Wing Musical Intelligence Scores, University of Iowa, Iowa City, dissertazione dottorale.
- Kwalwasser, Jacob
- 1953 Kwalwasser Music Talent Test, Mills Music, New York.
- Kwalwasser, Jacob e Peter Dykema
- 1930 Kwalwasser-Dykema Music Tests, Carl Fischer, New York.
- Mainwaring, James
- 1931 Tests of Musical Ability, «*British Journal of Educational Psychology*», 1, pp. 313-321.
- Messick, Samuel
- 1989 Validity, in Robert Linn, *Educational measurement*, Macmillan, New York, pp. 13-103.
- Mursell, James L.
- 1932 Measuring Musical Ability and Achievement: A Study of the Correlations of Seashore Test Scores and Other Variables, «*Journal of Educational Research*», 26, pp. 116-126.
- Norton, Doris
- 1980 Interrelationships Among Music Aptitude, IQ, and Auditory Conservation, «*Journal of Research in Music Education*», 28, pp. 207-217.
- Pear, Tom Hatherly
- 1911 The Classification of Observers as 'Musical' and 'Unmusical', «*British Journal of Psychology*», 4, pp. 89-94.
- Piaget, Jean
- 1954 Construction of Reality in the Child, Basic Books, New York.
- 1963 Origins of Intelligence in Children, W.W. Norton, New York.
- Révész, Geza
- 1925 The Psychology of Musical Prodigy, Brace Jovanovich, New York.
- Schienenfeld, Amram
- 1956 The New Heredity and You, Chatto and Windus, London
- Schleuter, Stanley e Lois Schleuter
- 1978 A Predictive Study of an Experimental College Version of the Musical Aptitude Profile with Music Achievement of Non-Music Majors, «*Contribution to Music Education*», 6, pp. 2-8.
- Seashore, Carl e.
- 1919 Seashore Measures of Musical Talent, Columbia Graphophone Company, New York.
- Seashore Carl E., Don Lewis e Joseph Saetveit
- 1939 Seashore Measures of Musical Talents, RCA, Camden-New Jersey.
- 1957 Seashore Measures of Musical Talents, Psychological Corporation, New York.
- Simons, Gene
- 1974 Simons Measurement of Music Listening Skills, Stoelting, Chicago.
- Stanton, Hazel
- 1922 The Inheritance of Specific Musical Capacities, «*Psychological Monographs*», 31, pp. 157-204.
- Stanton, Hazel e Wilhelmine Koerth
- 1933 Musical Capacity Measures of Children Repeated After Musical Training, University of Iowa, Iowa City.
- Stumpf, Carl
- 1909 Akustische Versuche mit Pepito Areola, «*Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie*», 2, pp. 1-11.
- Tilson, Lowell
- 1941 A Study of the Prognostic Value of the Tilson-Gretsch Test for Musical Aptitude, «*Teachers College Journal*», 12, pp. 110-112.
- Vygotskij, Lëv
- 1967 Thought and Language, MIT Press, Cambridge.
- Whistler, Harvey e Louis Thorpe
- 1952 Musical Aptitude Test, California Test Bureau, Los Angeles.
- Wing, Herbert
- 1958 Standardized Tests of Musical Intelligence, City of Sheffield Training College, Sheffield.
- Zenatti, Arlette
- 1980 Tests Musicaux Pour Jeunes Enfants, Editions Scientifiques et Psychologiques, Issy-les-Moulineaux.