

L'*audiation* nell'insegnamento del flauto dolce nelle classi di educazione musicale

di *Kathy Liperote*

traduzione italiana a cura di Brent Waterhouse

Negli Stati Uniti, come in molti altri paesi del mondo, l'insegnamento del flauto dolce è una parte essenziale e apprezzata dei programmi di educazione musicale (Reynolds & Gottschalk, 2009; Wortman, 1968). Sebbene gli approcci



didattici possano variare notevolmente (ad esempio, a orecchio o tramite lettura), il flauto dolce offre l'opportunità di insegnare molte competenze musicali, fra cui la composizione, l'improvvisazione, gli elementi della musica e le capacità di ascolto (Grunow 2005; Kersten, 2000; Marshall & VanHaaren, 2006; Wortman, 1968). Gli insegnanti sostengono che suonare con accompagnamenti registrati accresca le competenze di ascolto degli allievi, e quindi migliori l'intonazione e l'equilibrio dinamico (Reynolds & Gottschalk, 2009). Gli ensemble di flauti dolci offrono un'occasione in cui gli allievi possono cantare, accompagnare e sviluppare il loro senso dell'armonia, imparando a

conoscere nel contempo una letteratura per ensemble (Burakoff, 1966; Kersten, 2000). Una delle innumerevoli ragioni per un'istruzione basata sul flauto dolce nelle aule di educazione musicale, forse la più comune e/o importante, è quella di insegnare agli allievi a leggere la notazione (Burakoff, 1966; Marshall & VanHaaren, 2006; Kersten, 2000; Wortman, 1968).

L'insegnamento più diffuso del flauto dolce

Il processo con cui il flauto dolce viene tipicamente insegnato consiste nell'introdurre fin da subito la notazione, e nel contempo illustrare agli allievi le tecniche esecutive (imboccatura, postura, posizione della mano, diteggiatura e articolazione). I manuali usati più di frequente (ad es. *Best in Class Comprehensive Recorder Method*, *Essential Elements Recorder Classroom Method*, *Recorder Express*, *Recorder Fun*, e *Yamaha Recorder Student*) cominciano con pagine che definiscono i simboli della notazione, quali ad esempio la chiave di violino, i nomi delle note sul pentagramma, le stanghette di battuta, le indicazioni di tempo, le diteggiature e tabelle con le equivalenze fra il valore delle note e quello delle pause. Le prime note che si insegnano sono, qua-

si senza eccezione, B, A e G. L'insegnamento comincia chiedendo agli allievi di associare le diteggiature con i nomi delle note e di battere i piedi per "contare" i ritmi. Talvolta il nome della nota è iscritto all'interno della testa della nota, e alcuni numeri sono riportati al di sotto di ogni nota o ritmo per indicare i battiti. Gli allievi imparano gradualmente le canzoni, ma queste sono scritte con ritmi anonimi e con velocità sprovviste di senso musicale, cosa che le rende pressoché irriconoscibili. L'enfasi dell'insegnamento ricade sul visivo (sulla notazione). Se però gli allievi non hanno come prerequisito la capacità di cantare in modo intonato e di muovere il corpo in maniera organizzata, la comparsa precoce della notazione, senza contesto musicale e a prescindere dalle competenze di ascolto, porterà facilmente a una mancata comprensione; gli allievi non faranno che decodificare e imitare la notazione (Gordon, 2012; Grunow, 2005).

Audiation

La parola *audiation*, coniata da Edwin Gordon, indica il processo attraverso cui assimiliamo e comprendiamo nelle nostre menti una musica appena ascoltata o ascoltata nel passato. L'*au-*

diation sta alla musica come il pensiero sta al linguaggio (Gordon, 2012). In riferimento agli strumenti musicali, "*audiare*" mentre si suona uno strumento è come pensare mentre si parla una lingua.

È attraverso l'*audiation* che i bambini acquisiscono un senso della tonalità, del metro e dello stile, capacità necessarie per leggere la musica e suonare uno strumento in modo consapevole.

Idealmente, le attività basate sull'*audiation* hanno inizio informalmente a casa, quando i genitori cantano a e con i loro figli e li coinvolgono nel movimento e nel gioco. L'*audiation* dei bambini continua a svilupparsi con attività simili nell'educazione musicale prima dell'introduzione del flauto dolce, che avviene tipicamente nella terza o quarta classe elementare. Quando le capacità di *audiation* sono già esistenti, le capacità esecutive richieste per suonare uno strumento si sviluppano molto più velocemente e con più facilità. La domanda fondamentale che si pone riguarda quindi il modo in cui gli insegnanti possono aiutare gli allievi a sviluppare la loro *audiation*, insieme alle loro capacità strumentali e di lettura musicale. La risposta a questa domanda può forse essere affrontata dopo un breve ripasso del processo di apprendimento musicale.

La parola audiation, coniata da Edwin Gordon, indica il processo attraverso cui assimiliamo e comprendiamo nelle nostre menti una musica appena ascoltata o ascoltata nel passato. L'audiation sta alla musica come il pensiero sta al linguaggio

Apprendere la musica e apprendere il linguaggio

Sebbene la musica non sia una lingua, la musica e il linguaggio condividono un processo d'apprendimento per molti versi simile. Quattro vocabolari riassumono entrambi – ascoltare, parlare, leggere e scrivere – e entrambi sono gerarchici e interattivi (Gordon 2012; Grunow, 2017; Liperote, 2006). Ad esempio, i bambini imparano il linguaggio ascoltando dapprima i molti suoni sentiti nel loro ambiente. Iniziano a riconoscere le unità percettive del discorso (frasi, parole, fonemi e vocali), le associano con un significato e imitano quei suoni nei propri “discorsi” (balbettamenti) o approssimazioni vocali. Ben presto, le imitazioni vocali dei bambini diventano parole intelligibili che essi associano con le persone, gli oggetti e i sentimenti a loro familiari. All'età di tre anni, la sintassi e il significato si sviluppano quando i bambini mettono insieme le parole per formare frasi di varia lunghezza ed eventualmente per avere conversazioni. Lungo un periodo di quattro o cinque anni, i bambini acquisiscono un consistente lessico ascoltato e parlato che fa da base per la capacità di leggere e scrivere. I quattro vocabolari fanno parte di una catena in cui l'abilità nelle fasi iniziali rappresenta il modo logico e sequenziale per il bambino di accedere al livello successivo. Più tardi, i bambini apprendono la teoria del linguaggio (le parti del discorso, la grammatica e la struttura delle frasi).

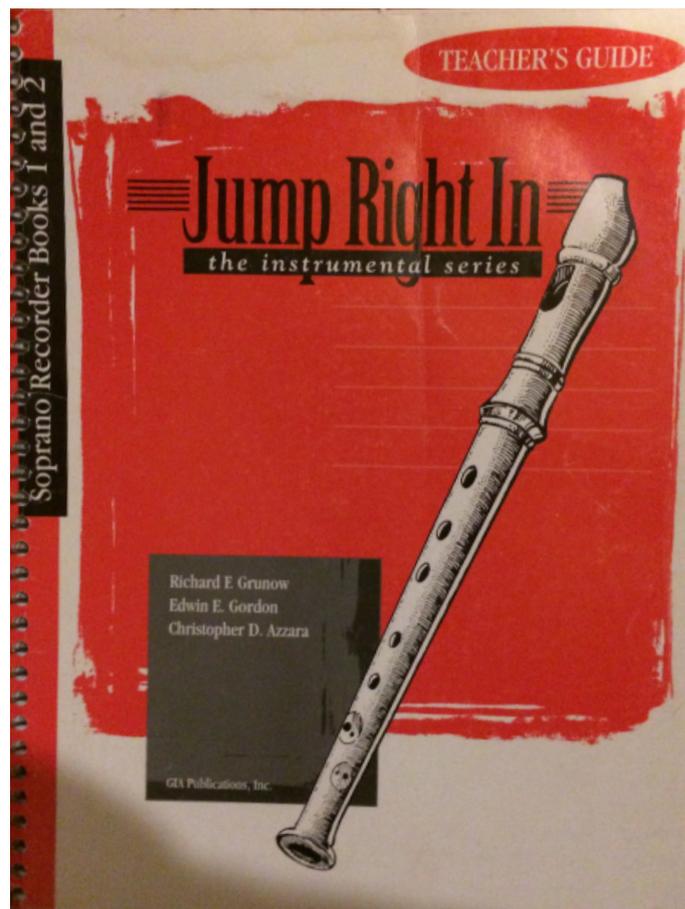
Un processo simile ha luogo quando si impara la musica, il che significa che un identico percorso verso l'alfabetismo musicale può essere conquistato (Gordon, 2012; Grunow, 2017; Liperote, 2020). Idealmente, i genitori espongono i loro bambini a un vocabolario di ascolto (canzoni) esteso e vario, cantato e suonato sugli strumenti. Grazie alla loro innata musicalità, i bambini si impegnano nel gioco vocale e in canzoni improvvisate che riflettono esperienze ed eventi per loro pieni di significato. Inoltre, cantano e si muovono con i loro genitori, fratelli e caregivers, cosa che li prepara per la fase del balbettamento nella musica, simile alla fase del balbettamento nel linguaggio. I bambini superano il balbettamento musicale quando imparano a distinguere fra le tonalità maggiori e minori e fra metri binari e ternari. Quanto più tempo i bambini passano nelle attività di “ascoltare” e “parlare”, tanto meglio saranno preparati a imparare a suonare uno strumento, a improvvisare e eventualmente a leggere e a scrivere nella notazione con capacità di comprensione.

Tutto – Parte – Tutto

L'apprendimento della musica e quello del linguaggio condividono un'ulteriore caratteristica importante: entrambi si svolgono all'interno di un processo “tutto – parte – tutto”. Con il linguaggio, i bambini sentono dapprima conversazioni (“tutto”) in un ambiente. Quando cercano inizialmente di parlare, producono

imitazioni di quei suoni (balbettamenti) che ben presto diventano parole intelligibili (“parti”). Ascoltando e parlando continuamente, i bambini imparano a mettere insieme le parole per formare frasi sempre più articolate che servono a comunicare i loro bisogni e stati affettivi, a raccontare storie e a dialogare (“tutto”). Il processo “tutto – parte – tutto” continua durante tutto l’arco della vita. Con la musica, lo stesso processo ha luogo quando i bambini ascoltano e cantano una serie di canzoni (“tutto”) in varie tonalità, metri e stili. Questa interazione musicale li prepara ad imparare i pattern tonali e ritmici (“parti”), basati su determinate funzioni e derivati da tali canzoni. (I pattern tonali sono gruppi di note, da due a cinque, eseguite consecutivamente senza un ritmo obiettivo. I pattern ritmici sono battute di ritmi, da due a quattro, eseguite senza altezze determinate) (Grunow, Gordon, & Azzara, 2001). I pattern funzionano nella musica come le parole nel linguaggio: entrambi comunicano un significato, e rappresentano le unità sintattiche alla base della comprensione. Inoltre, così come le parole si combinano nel linguaggio per formare le frasi e le conversazioni, nella musica i pattern si combinano per formare frasi e canzoni (“tutto”). Ancora una volta, il processo “tutto – parte – tutto” continua per tutto l’arco della vita.

I pattern funzionano nella musica come le parole nel linguaggio



Jump Right In: la serie strumentale

All’interno del vasto numero di libri per flauto dolce a disposizione degli insegnanti di educazione musicale, pochi fanno riferimento all’*audiation* (Weaver, 1989), i quali dunque rappresentano delle eccezioni. Forse il più notevole è *Jump Right In: The Instrumental Series* (JRI) (Grunow, Gordon, & Azzara, 2001), basato su ricerche nella Music Learning Theory e sul presupposto che “uno strumento musicale è un’estensione della mente e del corpo umano” (p. 12).

JRI comprende 12 schemi per le lezioni e oltre 30 procedure per l’insegna-

mento concepite per iniziare la musica strumentale e per sviluppare l'*audiation* degli allievi. La serie è accompagnata da file audio che contengono numerose registrazioni di melodie, linee del basso e armonizzazioni; pattern tonali e ritmici; pattern melodici; accompagnamenti per lo studio a scuola e a casa. In questa serie la priorità va allo strumento di *audiation*, offrendo quindi un contesto nel quale gli allievi imparano a suonare il flauto dolce. Attraverso un'istruzione che si svolge in sequenza logica, il flauto dolce fa da estensione dell'*audiation* degli allievi e non da strumento meccanico. Gli allievi raggiungono risultati più consistenti, trovano una motivazione interiore per migliorare le loro capacità, rimanere iscritti nel programma di musica e continuare a fare musica durante tutta la vita (Alexander, 2016; Grunow, 2017; Weaver, 1989).

Descrivere tutte le Procedure Didattiche di JRI non ricade negli obiettivi di questo articolo. Dunque, nelle pagine seguenti, ne sintetizzerò alcune che coinvolgono in modo particolare gli allievi nell'apprendimento del flauto dolce basato sull'*audiation*. Per ulteriori dettagli, è disponibile *Jump Right In: The Teacher's Guide*.

Insegnare una melodia e una linea del basso

Il più importante dei quattro vocabolari è *ascoltare*, che fa da base sulla quale gli altri si costruiscono. Nell'apprendimento musicale, così come in molti

tipi di apprendimento, noi impariamo facendo confronti (Gordon, 2012; Grunow, 2005). Gli insegnanti dovrebbero quindi offrire molti esempi musicali contrastanti nella tonalità, nel metro, nello stile, nel genere, nel timbro e così via, che gli allievi ascolteranno, canteranno e confronteranno all'interno di un periodo di tempo didattico ristretto.

Ciò che segue è una Procedura Didattica condensata, presa da JRI, per l'insegnamento di una melodia e di una linea del basso. L'insegnante deve:

- Scegliere una canzone in base al contenuto musicale oggetto dell'insegnamento (ad es. tonalità maggiore o minore, metro binario o ternario, funzioni tonali di tonica e di dominante, funzioni ritmiche macrobeat e microbeat).
- Cominciare stabilendo un contesto (tonalità) con la voce o con uno strumento. Per una tonalità maggiore, ad esempio, cantare *do mi sol | so fa re si | do* o suonare I-V7-I su uno strumento armonico. Chiedere agli allievi di canticchiare o cantare l'ultimo *do* ("suono di riposo") prima di cantare o suonare.
- Senza accompagnamento, cantare la melodia in maniera espressiva una o più volte su una sillaba neutra quale *du* (legato) o *tu* (staccato), a seconda del tipo di canzone. Chiedere agli allievi di canticchiare o cantare il suono di riposo associato con quella canzone (*do* nelle tonali-

tà maggiori; *la* nelle tonalità minori) varie volte durante l'esecuzione (ad es. a metà frase o sull'ultima nota).

- A seconda del livello di capacità musicale degli allievi, cantare la canzone per intero o in frasi, che gli allievi ripeteranno immediatamente dopo l'esecuzione dell'insegnante. Evitare di cantare *con* gli allievi. Invece, ascoltare e valutare le loro esecuzioni nell'insieme e come individui. Quando gli allievi sono pronti, mettere insieme le frasi per cantare l'intera canzone (cioè, "tutto - parte - tutto").
- Chiedere agli allievi di cantare la melodia in modo silenzioso (*audiation*) o ad alta voce mentre l'insegnante canta la linea del basso (le fondamentali della progressione armonica) una o più volte su una sillaba neutra. Cantare in seguito la linea del basso per intero o in frasi che gli allievi ripeteranno. La linea del basso rende più solida la melodia, aggiunge interesse musicale e spinge gli allievi ad anticipare (*audiation*) ciò che segue. Utilizzare la stessa procedura per insegnare le parti dell'armonia.
- Assegnare la melodia, la linea del basso e/o le parti dell'armonia agli allievi, in base a raggruppamenti basati sul genere o su un altro criterio. Attingere alla creatività degli allievi chiedendo a quelli che cantano la linea del basso e le parti dell'armonia di improvvisare dei ritmi utilizzando funzioni ritmi-

che prestabiliti, ad esempio macrobeat e microbeat. Durante queste attività, assicurarsi che gli allievi eseguono anche individualmente, di modo che possano imparare dalle esecuzioni degli altri mentre l'insegnante valuta.

Insegnare i pattern

Così come i bambini comprendono il linguaggio attraverso parole e frasi familiari, possono capire la struttura delle canzoni acquisendo familiarità con i pattern tonali e ritmici e con le sequenze di pattern.

Insegnare i pattern tonali

Ciò che segue è una Procedura Didattica condensata, presa da JRI, per l'insegnamento dei pattern tonali. L'insegnante deve:

- Scegliere pattern tonali basati sulle canzoni che gli allievi stanno imparando.
- Stabilire un contesto (tonalità) con la voce o con uno strumento armonico (ad es. progressione armonica I-V7-I).
- Cantare ciascun pattern con una sillaba neutra (ad es. "bum"), separando le note all'interno di ogni pattern. L'esperienza degli allievi dovrebbe concentrarsi sul flusso di ciascun pattern tonale per capirne il contenuto (ad es. tonica o dominante) piuttosto che focalizzarsi sulle note individuali.

- Mentre il pattern viene cantato, tenere le mani e le braccia davanti al corpo per preparare l'attacco. Quando l'ultima nota del pattern è completata, le mani dovrebbero essere estese con i gomiti leggermente piegati—come quanto si mettono sullo sterzo di un'automobile. Poi, dare un leggero “colpetto” all'aria di modo che gli allievi possano respirare e ripetere. Replicare immediatamente il processo per preparare gli allievi ad ascoltare e ripetere il prossimo pattern.
- Coinvolgere sia gli individui che il gruppo intero. Per le esecuzioni individuali, fare un gesto a un allievo scelto all'ultimo momento. Ciò manterrà ciascuno interessato, in *audiation* e pronto a ripetere il pattern.
- Cominciare con le funzioni di tonica e dominante nelle tonalità maggiori e minori, dal momento che sono le più riconoscibili e dunque le più accessibili. Con l'aumentare delle capacità degli allievi, passare ai pattern più complessi. Ciò avanzerà la loro comprensione anche delle progressioni armoniche.
- Quando la maggior parte degli allievi sono in grado di cantare i pattern con una sillaba neutra, insegnare gli stessi pattern con sillabe tonali basate sulla funzione tonale. Usare *do* e *la*-minore mobili, per permettere agli allievi di associare i vari nomi a suoni diversi; vale a dire, sentiranno come il suono di riposo cambia in corrispondenza

con le varie tonalità. Le sillabe consentono agli allievi di immagazzinare e ritenere un numero maggiore di pattern nella loro *audiation* e quindi di costruire un vocabolario che potranno in seguito associare alla notazione.

- Insegnare una sequenza di pattern in un ordine che diverrà familiare agli allievi esattamente come, con il linguaggio, i bambini imparano un ordine familiare di parole per descrivere gli oggetti o le persone. Una volta che la maggior parte degli allievi sono in grado di eseguire i pattern tonali in un ordine familiare, cantarli in un ordine non familiare perché ciò li aiuterà a riconoscere i pattern in un contesto non familiare quale una nuova canzone.

Insegnare i pattern ritmici

Ciò che segue è una Procedura Didattica condensata, presa da JRI, per l'insegnamento dei pattern ritmici. L'insegnante deve:

- Scegliere pattern ritmici basati sulle canzoni che gli allievi stanno imparando.
- Stabilire un contesto ritmico (metro e tempo), chiedendo agli allievi di unirsi all'insegnante nel battere leggermente i talloni sul pavimento per sentire il battito fondamentale (macrobeat) e nel battere leggermente le

mani sulle cosce per sentire il battito secondario (microbeat). Alcuni insegnanti preferiscono far battere due dita di una mano sul palmo dell'altro per rappresentare il microbeat.

- Cantare ciascun pattern con una sillaba neutra (ad es. "bah"), mantenendo un tempo costante e usando un'inflessione vocale espressiva. (L'inflessione vocale aiuta gli allievi a differenziare tra i pattern, a ritenerli e a eseguirli musicalmente).
- In un metro binario, continuare a battere i macrobeat con i talloni durante l'intero pattern. Sul terzo macrobeat, smettere di battere i microbeat sulla coscia e muovere le mani davanti al corpo per preparare un gesto di respiro. (Gli allievi dovrebbero continuare a battere i microbeat). Sul quarto macrobeat, "colpire" leggermente l'aria per dare l'attacco agli allievi, i quali respireranno e ripeteranno il pattern sul prossimo battere.
- Chiedere agli individui e anche al gruppo intero di ripetere il pattern. Per le esecuzioni individuali, fare un gesto all'allievo scelto appena prima del battere, di modo che tutti gli allievi rimangano coinvolti e siano pronti a ripetere mentre l'insegnante valuta.
- Cominciare con i pattern ritmici che contengono macrobeat e microbeat in metri binari e ternari, poiché sono i più comuni e i più familiari agli al-

lievi. Intonare pattern in ordini familiari e non familiari, così come suggerito in "Insegnare i pattern tonali."

- Quando la maggior parte degli allievi sono in grado di intonare pattern con una sillaba neutra, insegnare gli stessi pattern con sillabe ritmiche basate sulla funzione dei battiti; vale a dire, sillabe che riflettono la sensazione provocata dai ritmi, a prescindere dalla veste che prendono nella notazione (Grunow, 1992).



Insegnare il flauto dolce

Conoscere un repertorio consistente e vario di canzoni, insieme ai loro pattern tonali e ritmici, prepara gli allievi all'apprendimento del flauto dolce. Nell'insegnare le capacità esecutive, vale a dire gli

aspetti fisici del suonare il flauto dolce, l'insegnante dapprima spiega la postura, la posizione della mano e i movimenti individuali delle dita corretti, su un vero flauto dolce, mentre gli allievi seguono sui loro flauti dolci "immaginari". Quando sono pronti, gli allievi studiano le stesse capacità sui loro flauti dolci. Gli allievi imparano poi a suonare legato usando la sillaba "du" e staccato con la sillaba "tu." Si esercitano con entrambi gli stili dapprima con la voce, dicendo "du" e "tu" in metri binari e ternari. Dopo aver imparato l'imboccatura corretta, eseguono le sillabe con il solo flusso dell'aria, e poi sul bocchino del flauto dolce "senza abbassare le dita." Presto, gli allievi saranno pronti per imparare la prima diteggiatura. L'insegnante stabilisce la tonalità di sol maggiore, poi canta e illustra G-do. Gli allievi fanno altrettanto, e poi eseguono G-do in diversi contesti (ad es. metri binari e ternari, con l'articolazione legato e staccato). Dopo poco tempo, imparano si, re, e mi allo stesso modo. Avendo già una familiarità con il solfeggio, gli allievi riescono velocemente a suonare le canzoni con tre note che avevano cantato in precedenza, come "Major Duple," "Hot Cross Buns," "Mary Had a Little Lamb," e "Pierrot." Col tempo, eseguono le stesse canzoni in diverse tonalità (ad es. F-do, Bb-do) e nelle tonalità minori (ad es. E-la, G-la), imparando nuove diteggiature e canzoni strada facendo. È importante imparare molto presto a suonare la sensibile si (nel modo maggiore ad es. F# in G-do) e su (nel modo minore, ad es. D# in E-la), perché rafforza la loro compren-

sione della funzione di dominante, e apre le loro orecchie all'ascolto e all'esecuzione delle progressioni tonica – dominante – tonica, così prevalenti nel repertorio. Quando gli allievi non sono ostacolati da una notazione imposta in modo prematuro, la loro tecnica si sviluppa spesso velocemente: non devono aspettare che la notazione "raggiunga" ciò che sono già in grado di suonare a orecchio.

Gli allievi imparano anche a suonare pattern melodici, che sono una combinazione di pattern tonali e ritmici, con una lunghezza che va dalle due alle quattro battute. Questi possono essere frammenti di una melodia o note all'interno di melodie che alternano. L'insegnante stabilisce una tonalità ed esegue un pattern melodico e gli allievi ripetono sul battere successivo. Un beneficio particolare sta nel fatto che, durante questa attività, gli insegnanti nascondono le loro dita mentre eseguono ogni pattern, posizionandosi dietro agli allievi o dietro a un leggio, con la schiena rivolta agli allievi o chiedendo loro di chiudere gli occhi. Nel farlo, gli allievi devono affidarsi alla loro *audiation* piuttosto che ai loro occhi per ripetere i pattern melodici.

Gli allievi suonano sul flauto dolce anche i pattern tonali che avevano cantato in precedenza con sillabe tonali. Stabilita una tonalità, l'insegnante

Quando gli allievi non sono ostacolati da una notazione imposta in modo prematuro, la loro tecnica si sviluppa spesso velocemente

mostra ogni diteggiatura di un pattern tonale - una nota alla volta - e canta nel contempo il suo nome nel solfeggio (ad es. *do mi do*). Gli allievi cantano e diteggiano insieme all'insegnante. Poi, l'insegnante esegue il pattern senza spazio fra le note, per permettere agli allievi di cogliere il pattern in quanto raggruppamento; di nuovo, gli allievi fanno altrettanto. Col tempo, gli allievi suonano i pattern tonali maggiori e minori che avevano cantato in precedenza, e suonano pattern in diverse tonalità maggior e minori. Suonare i pattern tonali e melodici non aiuta soltanto le capacità esecutive degli allievi, ma aiuta loro anche a suonare molte canzoni ad orecchio.

Introdurre l'improvvisazione

Quando gli allievi hanno dimestichezza con i pattern e con le sillabe, sono pronti per imparare il nome funzionale dei pattern, cosa che li preparerà anche per l'improvvisazione. Ad esempio, l'insegnante spiega che una combinazione qualsiasi di (cantando) *do mi sol* è un "pattern di tonica maggiore," e che una combinazione qualsiasi di (cantando) *sol fa re si* è un "pattern di dominante maggiore." L'insegnante canta un pattern con sillabe tonali, e gli allievi rispondono cantando il nome (funzione) del pattern (ad es. tonica o dominante). Quando gli allievi sono pronti l'insegnante potrà introdurre l'improvvisazione, cantando un pattern di tonica in una tonalità maggio-

re (ad es. *do mi sol*) e chiedendo agli allievi di cantare un pattern di tonica diverso (ad es. *do mi do*). Poi, l'insegnante canta un pattern di dominante (ad es. *sol fa re*) e chiede agli allievi di cantare un pattern di dominante diverso (ad es. *re si re*). Col tempo, questo processo si amplia fino a includere i pattern di sottodominante in tonalità maggiori (cioè, combinazioni di *fa la do*), e funzioni di tonica, dominante e sottodominante nelle tonalità minori.

Un processo simile ha luogo quando si insegna agli allievi a improvvisare pattern ritmici. Ad esempio, l'insegnante intona pattern con macrobeat e microbeat e chiede agli allievi di rispondere con le loro proprie successioni ritmiche che utilizzano le stesse funzioni. Com'era il caso con i pattern tonali, i pattern ritmici diventano più difficili (ad es. suddivisioni, prolungamenti, pause) man mano che le capacità degli allievi migliorano. Eventualmente, gli allievi improvvisano pattern più lunghi, combinano i pattern tonali e ritmici in scambi "domanda/risposta" e improvvisano assolo interi. Gli allievi si affidano alla propria *audiation* per ripetere queste attività improvvisate con il flauto dolce.

Leggere e scrivere la musica

Con un insegnamento che segue la sequenza corretta, imparare a leggere la notazione è una questione di associare un'esperienza visiva nuova con un'esperienza d'ascolto familiare. Usando le sillabe, gli

allievi dapprima leggono pattern familiari e li associano con la notazione, così come nel linguaggio leggono le prime parole familiari e le associano con le lettere stampate. Ben presto, sono in grado di leggere serie di pattern, e poi pattern tonali e ritmici in combinazione - canzoni. Le capacità di lettura degli allievi si trasferiscono facilmente allo strumento a causa della loro familiarità con molte canzoni, pattern e sillabe tonali e ritmiche.

Naturalmente, i bambini imparano a scrivere la musica in modo simile a come imparano a scrivere il linguaggio. Con l'aiuto dell'insegnante, imparano dapprima a scrivere simboli musicali familiari, come la chiave di violino, il segno di diesis (per G-do) e l'indicazione di metro (simile alla scrittura di lettere). Poi, scrivono pattern tonali e ritmici individuali, e serie di pattern (simile alla scrittura di parole e frasi). Infine, scrivono arrangiamenti e canzoni originali (simile alla scrittura di paragrafi e sto-

rie). I loro lessici di lettura e scrittura si sviluppano più velocemente quando l'istruzione segue una sequenza logica.

Conclusioni

Uno degli obiettivi fondamentali dell'educazione musicale è di aiutare gli allievi a raggiungere un livello di comprensione musicale che va al di là della semplice decodifica della notazione e di un'esecuzione strumentale meccanica, cosa che li prepara a fare musica attivamente e ad ascoltare in modo intelligente, durante la loro educazione formale e in seguito. Un approccio all'insegnamento e all'apprendimento musicale basato sull'*audiation*, che comincia nelle prime classi della scuola elementare e che utilizza uno strumento appropriato per l'età quale il flauto dolce, apre la strada in modo naturale e diretto verso il raggiungimento di quell'obiettivo.

REFERENCES

- Alexander, D. L. (2016). Intrinsic motivation: The key to fully engaged music students. *Audiation: La Rivista*, (2) 19-25. Online: http://audiation-rivista.it/images/articoli/2/02_19_25.pdf
- Almeida, A. (2007). Recorder express: Soprano recorder method for classroom or individual use. Van Nuys, CA: Alfred Publishing.
- Burakoff, G. (1966). The recorder in our schools. *Music Educators Journal*, 52(5), 110-112. doi:10.2307/3390759
- Clements, K., Lavender, P., & Menghini, C. (2010). *Essential elements recorder classroom method*. Milwaukee, WI: Hal Leonard.
- Feldstein, S. (1988). *Yamaha recorder student*. Van Nuys, CA: Alfred Publishing.
- Gordon, E. E. (2012). *Learning sequences in music: A contemporary music learning theory*. Chicago: GIA Publications, Inc.
- Grunow, R. F. (1992). The evolution of rhythm syllables in Gordon's music learning theory. *Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 3(04), 56-66.
- Grunow, R. F. (2005). *Music learning theory: A catalyst for change in beginning instrumental music curricula*. In M. Runfola & C. Taggart (Eds.), *The development and practical application of Music Learning Theory* (pp. 179-200). Chicago: GIA Publications, Inc.
- Grunow, R. F. (2017). What does it mean to read music? (Che cosa significa leggere la musica?). *Audiation: La Rivista*, (4) 40-46. Online: http://audiation-rivista.it/images/articoli/4/40_54.pdf
- Grunow, R. F., Gordon, E. E., & Azzara, C. D. (2001). *Jump right in: The instrumental series -for recorder*. Chicago: GIA Publications, Inc.
- Kersten, F. (2000). Introducing recorder ensembles in general music classes. *General Music Today*, 13(3), 7-12. doi:10.1177/104837130001300303
- Liperote, K. A. (2006). Audiation for beginning instrumentalists: Listen, speak, read, write. *Music Educators Journal*, 93(1), 46-52.
- Liperote, K. (2020). Singing in instrumental music instruction. In H. R. Gudmundsdottir, C. Beynon, K. Ludke, & A. J. Cohen (Eds.), *The Routledge companion to interdisciplinary studies in singing* (1st ed., Vol. II, pp. 451-461). London: Routledge. doi:10.4324/9781315162607
- Marshall, H. D., & Vanhaaren, P. (2006). Recorder resources, part 1. *General Music Today*, 19(2), 32-34. doi:10.1177/10483713060190020109
- Pearson, B. (1989). *Best in class comprehensive recorder method*. San Diego, CA: Kjos west.
- Recorder fun! instruction book*. (1996). Milwaukee, WI: Hal Leonard.
- Reynolds, G. A., & Gottschalk, T. (2009). The exquisite recorder. *General Music Today*, 23(1), 31-34. doi:10.1177/1048371309342537
- Weaver, S. C. (1989). The application of music learning theory to recorder instruction. In D. Walters & C. Taggart (Eds.), *Readings in Music Learning Theory* (pp. 237-245). Chicago: GIA Publications, Inc.
- Wortman, A. L. (1968). *A survey of the use of the recorder in general music education in the united states* (Doctoral Dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses. (ATT 6912508)